



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΠΜΣ «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τίτλος: « Η συμβολή της σχολικής ηγεσίας στη διαχείριση της πανδημίας COVID-19
σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής»

Καραγκούνη Ειρήνη Χρυσοβαλάντου (dem2142)

Κουμή Θεοδώρα- Μαρία (dem2102)

Επιβλέπων Καθηγητής: Πιερράκος Γεώργιος

Ακαδημαϊκό έτος 2022-2023

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία υλοποιήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, με θέμα τη συμβολή της σχολικής ηγεσίας στη διαχείριση της πανδημίας Covid-19 σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Έναυσμα αυτής στάθηκε το ξέσπασμα της πανδημικής κρίσης Covid-19, η οποία επέφερε πρωτοφανείς αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης, δημιουργώντας μας την ανάγκη για περισσότερη διερεύνηση του ρόλου του σχολικού ηγέτη και της συμβολής του στην αντιμετώπιση της κρίσης αυτής.

Η εν λόγω εργασία βασίστηκε σε βιβλιογραφική επισκόπηση αντίστοιχων με το θέμα ερευνών, αλλά και στη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε σε δείγμα οκτώ (8) διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Α' Αθηνών. Στόχος της ήταν να συμβάλει στην κατανόηση της σχολικής ηγεσίας σε περιόδους κρίσης, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια μίας πανδημίας, και να τονίσει τις αποτελεσματικές ηγετικές προσεγγίσεις και τις συνέπειες για τη μελλοντική πρακτική.

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τον επιβλέποντα καθηγητή Δρ. Γεώργιο Πιερράκο για την καθοδήγηση, τη στήριξή του και τη συμβολή του στην ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μας εργασίας. Θα θέλαμε επίσης να ευχαριστήσουμε και τα υπόλοιπα μέλη της επιτροπής, για την άψογη συνεργασία σε όλη τη διάρκεια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος.

Φεβρουάριος 2023

Καραγκούνη Ειρήνη Χρυσοβαλάντου

Κουμή Θεοδώρα - Μαρία

Μέλη Επιτροπής Εξέτασης

Ονοματεπώνυμο Επιβλέποντος Καθηγητού:

Πιερράκος Γεώργιος

<<Ονοματεπώνυμο Β μέλους Εξεταστικής Επιτροπής>>

Γιαννάς Πρόδρομος

<<Ονοματεπώνυμο Γ μέλους Εξεταστικής Επιτροπής>>

Ψαρομήλιγκος Ιωάννης

Περιεχόμενα

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	2
ΕΠΙΤΕΛΙΚΗ ΣΥΝΟΨΗ.....	7
ABSTRACT	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	12
1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «Ηγεσία» και «Ηγέτης»	12
1.2. Η ηγεσία στην εκπαίδευση	13
1.3. Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας	15
1.3.1. Καθοδηγητική ή Παιδαγωγική Ηγεσία (Instructional leadership)	15
1.3.2. Διοικητική Ηγεσία (Managerial leadership).....	16
1.3.3. Διαπροσωπική Ηγεσία (Interpersonal leadership).....	17
1.3.4. Κατανεμημένη ή Συμμετοχική Ηγεσία (Participative leadership)	18
1.3.5. Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational leadership).....	19
1.3.6. Ηθική Ηγεσία (Moral leadership).....	20
1.3.7. Συγκυριακή ή Ηγεσία των πιθανοτήτων	21
1.3.8. Μεταμοντέρνα Ηγεσία (Post-modern leadership)	21
1.3.9. Ηγεσία που υπηρετεί	22
1.4. Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας	22
1.5. Δεξιότητες - χαρακτηριστικά ενός επιτυχημένου σχολικού ηγέτη	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΚΡΙΣΗ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	26
2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «Κρίση» και «Σχολική Κρίση»	26
2.2. Τύποι κρίσεων	27
2.2.1. Τα χαρακτηριστικά των κρίσεων.....	28
2.3. Οι κρίσεις στο εκπαιδευτικό περιβάλλον	29
2.4. Αναγκαιότητα ετοιμότητας και προετοιμασίας της σχολικής μονάδας	30
2.5. Το «Σχέδιο διαχείρισης κρίσεων» στη σχολική μονάδα	32
2.6. Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση των κρίσεων	33
2.7. Φάσεις αντιμετώπισης κρίσεων.....	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΚΡΙΣΗ ΤΗΣ COVID-19 ΚΑΙ Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ	37
3.1. Η Πανδημία Covid-19 στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	37
3.2. Οι επιπτώσεις της πανδημίας Covid-19 στην εκπαίδευση	38
3.3. Η διαχείριση της κρίσης Covid-19 από τον σχολικό ηγέτη	40

3.4. Τα αποτελέσματα της κρίσης Covid-19 στη διαμόρφωση του σχολικού ηγέτη	41
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΜΕΡΟΥΣ.....	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	52
4.1 Σκοπός Έρευνας	52
4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα.....	53
4.3 Ερευνητική Μέθοδος.....	53
4.4 Ερευνητικό Εργαλείο	54
4.5 Πλήθος-Δείγμα- Δειγματοληψία	56
4.6 Ανάλυση Δεδομένων	58
4.7 Πρωτοτυπία Έρευνας	61
4.8 Περιορισμοί Έρευνας	61
4.9 Ηθική και δεοντολογία	61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΕΥΡΗΜΑΤΑ – ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΥΛΙΚΟΥ	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 : ΣΥΖΗΤΗΣΗ	77
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	85
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	88
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΜΕΡΟΥΣ	89
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	94
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β	96

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Οι κάτωθι υπογράφουσες Καραγκούνη Ειρήνη Χρυσοβαλάντου του Αθανασίου και Κουμή Θεοδώρα Μαρία του Φιλίππου, φοιτήτριες του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων, δηλώνουμε υπεύθυνα ότι: «Είμαστε συγγραφείς αυτής της πτυχιακής/διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχαμε για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες κάναμε χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνουμε ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από εμάς αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μας, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μας ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μας.

Ο/Η Δηλών/ούσα

Καραγκούνη Ειρήνη Χρυσοβαλάντου



Ο/Η Δηλών/ούσα

Κουμή Θεοδώρα- Μαρία



ΕΠΙΤΕΛΙΚΗ ΣΥΝΟΨΗ

Η έλευση της πανδημικής κρίσης Covid-19 επέφερε συνέπειες όχι μόνο στον χώρο της υγείας, της κοινωνίας, αλλά και της οικονομίας. Ο χώρος της εκπαίδευσης δε θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστος απ' όλα αυτά, καθώς ήρθε αντιμέτωπος με μία σειρά από προκλήσεις, οι οποίες πρωτίστως αφορούσαν τη διασφάλιση της υγείας των εκπαιδευτικών και των μαθητών, αλλά και τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αξιοποιώντας δύο μορφές τηλεεκπαίδευσης, τη σύγχρονη και την ασύγχρονη. Επιπλέον, δημιουργήθηκαν νέα δεδομένα αναφορικά με τη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Οι σχολικοί ηγέτες ως εκτελεστές διοικητικών καθηκόντων κλήθηκαν να διαχειριστούν πρωτόγνωρα γεγονότα, συνειδητοποιώντας ότι έπρεπε να αλλάξουν πολλές από τις συνήθειές τους και κατά συνέπεια τις μέχρι τούδε ηγετικές τους πρακτικές.

Στην παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρείται να μελετηθεί ο τρόπος ανταπόκρισης των σχολικών ηγετών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην κρίση Covid-19, διερευνώντας τις πρακτικές ηγεσίας που υιοθέτησαν και εν τέλει συνέβαλαν στη διαμόρφωσή τους. Η έρευνα εκπονήθηκε τον Νοέμβριο του 2022 έχοντας ως δείγμα 8 διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Α΄ Αθήνας. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη, που περιλάμβανε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες συντάχθηκαν από τις ίδιες τις ερευνήτριες.

Από την καταγραφή των αποτελεσμάτων προκύπτουν νέες προσεγγίσεις ηγεσίας από την μεριά των διευθυντών, όπως η συνεργατικότητα, η εμπλοκή των άλλων στην ηγεσία και η προσαρμοστικότητα. Οι προκλήσεις με τις οποίες ήρθαν αντιμέτωποι οι σχολικοί ηγέτες περιλάμβαναν την ετοιμότητα μαθητών και εκπαιδευτικών για τη διαδικτυακή διδασκαλία και μάθηση, τη διασφάλιση της υγείας των μαθητών και των εκπαιδευτικών, αλλά και την ειλικρινή επικοινωνία με όλους τους εμπλεκόμενους. Παράλληλα, αναδείχθηκαν ευκαιρίες οι οποίες σχετίζονται με την ενίσχυση της ψηφιακής διδασκαλίας και μάθησης και την κατανομή ηγεσίας. Επιπλέον, η παρούσα μελέτη υπογραμμίζει μια σειρά από συνέπειες για μελλοντική πρακτική, όπως είναι η πρόληψη, η προετοιμασία, η προτεραιότητα στην ευημερία, η αποτελεσματική επικοινωνία, η συνεργασία και η αξιοποίηση ευκαιριών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Σχολική ηγεσία, πρακτικές ηγεσίας, διαχείριση κρίσης, πανδημική κρίση Covid-19, διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

ABSTRACT

The contribution of School Leadership to Managing the Covid-19 Pandemic in Primary Education Schools in Attica District

The advent of the Covid -19 pandemic crisis brought consequences not only in the field of health, society, but also the economy. However, the field of education could not remain unaffected, because it was faced with a series of challenges, which primarily related to ensuring the health of teachers and students, but also the continuation of the educational process through distance education, using synchronous and asynchronous distance learning. In addition, new data was created regarding the administration of school units. School leaders as executors of administrative duties were called upon to manage unprecedented events, realizing that they had to change many of their habits and consequently their leadership practices until then.

In this thesis, an attempt is made to study the way in which the school leadership responded to the crisis, by investigating the factors that influenced the principals of Primary Education units of the 1st Athens, during the exercise of their leadership duties, during the Covid pandemic crisis - 19. The survey was prepared in November 2022 with a sample of 8 principals of Primary Education schools in Athens. The tool used for data collection was the semi-structured interview, with open-ended questions prepared by the researchers themselves.

From the recording of the results emerge new leadership approaches on the part of managers, such as cooperation, the involvement of others in leadership and adaptability. Challenges faced by school leaders included student and teacher readiness for online teaching and learning, ensuring the health of students and teachers, and communicating honestly with all stakeholders. At the same time, opportunities related to the strengthening of digital teaching and learning and the distribution of leadership emerged. In addition, the present study highlights a number of implications for future practice, such as prevention, preparation, prioritizing well-being, effective communication, collaboration and seizing opportunities.

KEY WORDS: School leadership, leadership practices, crisis management, Covid -19 pandemic crisis, Primary Education principals

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πανδημική κρίση της Covid-19 που σάρωσε τον κόσμο το 2020, επέφερε μεγάλες αλλαγές και επιπτώσεις, κυρίως στον χώρο της εκπαίδευσης. Τα σχολεία της Ελλάδας, όπως και αυτά άλλων χωρών, χρειάστηκε να κλείσουν για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα ως απόρροια ενός εθνικού αποκλεισμού. Οι ιδιαίτερες και πρωτόγνωρες συνθήκες που δημιουργήθηκαν εξ αιτίας της πανδημίας, οδήγησε στο κλείσιμο των σχολικών μονάδων και στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Έγινε ριζική αλλαγή στις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης. Οι λειτουργίες των σχολικών μονάδων μετατοπίστηκαν, ενώ οι σχολικοί ηγέτες προσδιόρισαν εκ νέου τις ηγετικές τους πρακτικές προκειμένου να ανταπεξέλθουν και να αντιμετωπίσουν τις πολλαπλές προκλήσεις, όταν 1,6 δισεκατομμύρια νέοι παγκοσμίως βρέθηκαν εκτός σχολικών μονάδων κατά τη διάρκεια της εν λόγω πανδημίας.

Το κλείσιμο των σχολικών μονάδων, ο προγραμματισμός της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η διαχείριση των επιπτώσεων του ιού στην ευημερία των μαθητών και εκπαιδευτικών ήταν οι σημαντικότερες προκλήσεις με τις οποίες ήρθαν αντιμέτωποι οι σχολικοί ηγέτες. Οι παραπάνω προκλήσεις αποτέλεσαν για τους διευθυντές μια δοκιμασία για τις ηγετικές τους ικανότητες, αναφορικά με τη διαχείριση της κρίσης, γιατί έπρεπε να προσαρμόσουν τις προσεγγίσεις ηγεσίας τους και να ενεργοποιήσουν πολλές δεξιότητές τους, προκειμένου να την αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά. Αυτή η εργασία παρουσιάζει τις προοπτικές ενός δείγματος 8 διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Α' Αθήνας, αναφορικά με τις ηγετικές τους πρακτικές έναντι του lockdown και διερευνά τόσο τις προκλήσεις όσο τις ευκαιρίες που προέκυψαν. Οι κρίσεις αποτελούν μια μοναδική ευκαιρία για την αναμόρφωση και τη μεταρρύθμιση των οργανισμών, ενώ τονίζεται η σημασία του να αφιερώνεις χρόνο για να μάθεις μέσα από μια κρίση. Μέσα στα πλαίσια αυτά, η παρούσα ερευνητική εργασία στοχεύει να συμβάλει στην κατανόηση της σχολικής ηγεσίας σε περιόδους κρίσης, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια μίας πανδημίας, και τονίζει τις αποτελεσματικές ηγετικές προσεγγίσεις και τις συνέπειες για τη μελλοντική πρακτική.

Η εργασία χωρίστηκε σε δύο μέρη. Αναφορικά με το πρώτο μέρος, προσεγγίζονται θεωρητικά οι προς εξέταση παράμετροι. Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο αποσαφηνίζονται εννοιολογικά οι όροι ηγεσία και ηγέτης, γίνεται αναφορά στο τι είναι η ηγεσία στην εκπαίδευση, στα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας, στον ρόλο

του σχολικού ηγέτη στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, αλλά και στις δεξιότητες- χαρακτηριστικά ενός επιτυχημένου σχολικού ηγέτη. Ακολούθως, στο δεύτερο κεφάλαιο αποσαφηνίζονται εννοιολογικά οι όροι κρίση και σχολική κρίση, γίνεται αναφορά στους τύπους και τα χαρακτηριστικά των κρίσεων, στις κρίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην αναγκαιότητα της προετοιμασίας και της ετοιμότητας της σχολικής μονάδας, στα σχέδια διαχείρισης κρίσεων και στον ρόλο του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση των κρίσεων. Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στην πανδημία Covid-19 στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στις επιπτώσεις της πανδημίας στην εκπαίδευση, στον τρόπο διαχείρισής της από τον σχολικό ηγέτη και στα αποτελέσματα της κρίσης Covid-19 στη διαμόρφωση του σχολικού ηγέτη. Το δεύτερο μέρος της εργασίας αφορά το ερευνητικό κομμάτι και παρουσιάζεται η ποιοτική έρευνα που διεξήχθη. Συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην έρευνά μας, στην οποία αναλύονται ο σκοπός της, τα ερευνητικά ερωτήματα, η ερευνητική μέθοδος, καθώς και το ερευνητικό εργαλείο. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στο δείγμα και στη διαδικασία δειγματοληψίας, στην ανάλυση των δεδομένων, στην πρωτοτυπία, στους περιορισμούς της έρευνας, αλλά και στην ηθική και δεοντολογία. Τέλος, παρουσιάζονται τα ευρήματα σύμφωνα με το πλαίσιο των ακόλουθων θεματικών ενότητων: 1) «Διαχείριση κρίσεων», 2) Η φάση πριν την κρίση Covid-19, 3) Η φάση της κρίσης, 4) Η φάση της προσαρμογής, 5) Η φάση των ευκαιριών, και έξι πτυχές της πρακτικής ηγεσίας που συζητήθηκαν με αναφορά στην υπάρχουσα βιβλιογραφία. Επίσης, προτείνονται οι συνέπειες στην πρακτική της ηγεσίας στις σχολικές μονάδες σε περίοδο πανδημίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «Ηγεσία» και «Ηγέτης»

Δεν υπάρχει ένας και καθολικός ορισμός της Ηγεσίας και του Ηγέτη. Πολλοί επιστήμονες και ερευνητές έκαναν μια προσπάθεια να αποσαφηνίσουν τους δυο αυτούς όρους ήδη από την αρχαιότητα (Gumus et. al., 2016).

Η «ηγεσία» ορίζεται ως μια διαδικασία η οποία επηρεάζει τους άλλους ανθρώπους ή μια ομάδα, και τους διευκολύνει στο να επιτύχουν τους στόχους τους/της. (Schermerhorn, 2011). Η ηγεσία ενυπάρχει στις κοινωνικές σχέσεις και αποτελεί κοινωνικό κι όχι ατομικό χαρακτηριστικό. Τα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα, δηλαδή οι μέθοδοι και ο τρόπος με τον οποίο ασκείται η εξουσία, ο τρόπος με τον οποίο εμπλέκονται οι άνθρωποι στη άσκηση αυτής, αλλά και οι αντιλήψεις της, εξαρτώνται από το κοινωνικό πλαίσιο εφαρμογής της (Leithwood & Riehl, 2005).

Τα συστατικά στοιχεία του όρου ηγεσία είναι: α) η ύπαρξη ηγέτη, ο οποίος έχει την πρώτη θέση στην ιεραρχία της οργάνωσης, β) τα μέλη της ομάδας, τα οποία υλοποιούν τους στόχους της ομάδας, γ) το έργο που επιτελεί ο ηγέτης, η επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων και η κατάσταση ή το περιβάλλον μέσα στο οποίο δρα ο ηγέτης. Τα συστατικά αυτά της ηγεσίας είναι συνεχώς και δυναμικά μεταβαλλόμενα (Σαΐτης, 2008).

Η απόλυτη συσχέτιση της ηγεσίας με το ιεραρχικό επίπεδο που κατέχει κάποιος σε έναν οργανισμό είναι αδύνατη. Δηλαδή, ένα πρόσωπο μπορεί να χαρακτηρίζεται ως ηγέτης μέσα σε έναν οργανισμό, χωρίς ο ρόλος του να είναι διοικητικός και το αντίστροφο (Leithwood & Riehl, 2005). Η ηγεσία περιγράφεται πιο πολύ ως λειτουργία παρά ως ρόλος. Ο ιδανικότερος συνδυασμός όμως, είναι ο διττός ρόλος κάποιου ατόμου ως διοικητής και ηγέτης παράλληλα (Σαΐτης, 2014).

Ως ηγέτης ορίζεται το άτομο που επιλέγει, εκπαιδεύει και επηρεάζει τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, τα οποία διαθέτουν διαφορετικές ικανότητες και δεξιότητες και τα εμπνέει, ώστε να επικεντρώνονται στην αποστολή και τους στόχους της ομάδας (Winston & Patterson, 2006). Η επιρροή που ασκεί ο ηγέτης στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας είναι μεγάλη, και συνήθως τα μέλη αυτά τον ακολουθούν με τη θέλησή τους, χωρίς καμία πίεση (Σαΐτης, 2014). Ανάμεσα στις δραστηριότητες του ηγέτη είναι η επίλυση προβλημάτων, η πραγματοποίηση των αξιών του συνόλου, η ικανοποίηση των

αναγκών της ομάδας, ενώ ως καθήκον του προβάλλει το κοινό καλό της ομάδας (Schermehorn, 2012).

Διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα και άτομα απαιτούν διαφορετικά στυλ ηγεσίας. Ο ηγέτης οφείλει να γνωρίζει καλά τα άτομα με τα οποία συναναστρέφεται, τα κίνητρα, τις ανάγκες, τα συναισθήματα τους (Goleman et al., 2002).

1.2. Η ηγεσία στην εκπαίδευση

Η εκπαιδευτική ηγεσία έχει απασχολήσει την επιστημονική κοινότητα ήδη από τις αρχές του 20ού αιώνα. Η ευρωπαϊκή πολιτική και διεθνείς οργανισμοί, όπως η UNESCO και ο ΟΟΣΑ έχουν δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα, τα τελευταία χρόνια, στο ζήτημα της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Vaillant, 2015 ? Schleicher, 2012).

Στο πλαίσιο του σχολείου, η ηγεσία θεωρείται ως ο πιο σημαντικός παράγοντας για την ορθή λειτουργία του, ακολουθώντας νέες προσεγγίσεις (Κατσαρός, 2008). Ο σκοπός και οι στόχοι του σχολείου διαφέρουν αισθητά από την κερδοσκοπία ενός συμβατικού οργανισμού. Η εκπαιδευτική ηγεσία περιλαμβάνει την άσκηση επιρροής και την καθοδήγηση που ενεργείται από τα διευθυντικά στελέχη ενός σχολικού οργανισμού προς τους εκπαιδευτικούς και/ή τους μαθητές, με έναν αντικειμενικό σκοπό και ένα σαφές, ρεαλιστικό και ελκυστικό όραμα (Μπουραντάς, 2002). Για πολλά χρόνια, ο διευθυντής ήταν ο κύριος υπεύθυνος για τη λήψη των αποφάσεων και ο μοναδικός συντονιστής των προτάσεων και λύσεων στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας (Μπεστιάς, 2019). Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη είναι θεμελιώδης και συνδέεται άμεσα με τη βελτίωση και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Bush, 2020).

Η διεθνούς φήμης βρετανική σχολή εκπαιδευτικής ηγεσίας, National College for School Leadership, έχει οδηγηθεί στη διάκριση της εκπαιδευτικής ηγεσίας σε τρεις κατηγορίες: α) ηγεσία ως όραμα, β) ηγεσία ως επιρροή, γ) ηγεσία ως αξίες (Bush & Glover, 2003).

α) Ηγεσία ως όραμα: Οι επιτυχημένοι ηγέτες στην εκπαίδευση διακρίνονται για το όραμά τους, το οποίο μεταλαμπαδεύουν στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας και τελικά επιτυγχάνουν τη δέσμευση αυτών για την πραγματοποίηση του (Beare, Caldwell, & Millikan, 1989). Το όραμα πρέπει να γίνεται κοινά αντιληπτό, να μεταδίδεται από τον ηγέτη με άμεσο τρόπο και με πολλαπλά μέσα και παραδείγματα.

Να καθίσταται επιθυμητό και εφικτό, να μοιάζει ως έμπνευση ή αποστολή και ο ηγέτης να επεξηγεί τις δυσκολίες και να υποστηρίζει έμπρακτα τη μετάδοση και την υλοποίησή του (Kotter, 2001).

Το όραμα του κάθε ηγέτη και οι αντίστοιχοι στόχοι του πιθανά να προέρχονται από τα εξής επίπεδα:

1) Βασικό (Basic): Όραμα και στόχοι προερχόμενοι από το Υπουργείο Παιδείας.

2) Μεσαίο (Intermediate): Όραμα και στόχοι προσωπικοί του ηγέτη-διευθυντή της σχολικής μονάδας.

3) Προχωρημένο (Advanced): Όραμα και στόχοι, κοινοί, ως αποτέλεσμα της συνεργασίας που αναπτύσσεται μεταξύ του σχολικού ηγέτη και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.

4) Εξειδικευμένο (Expert): Όραμα και στόχοι, προϊόν συνδιάλεξης του σχολικού ηγέτη και των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Kouzes & Posner, 1996).

Όταν το όραμα του ηγέτη είναι ορθό, τότε εμπνέει και ενεργοποιεί τα μέλη της κοινότητας και συνδέει αρμονικά το παρόν και το μέλλον (Namus, 1992). Όταν, όμως, το προσωπικό όραμα ενός ηγέτη ξεπερνά τα όρια και παραπλανά τους άμεσα εμπλεκόμενους με τη σχολική μονάδα, δύναται να έχει αρνητικές συνέπειες για το σχολείο (Fullan, 1992).

β) Ηγεσία ως επιρροή: Στα πλαίσιο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, επιρροή μπορεί να ασκήσει οποιοδήποτε μέλος ή ομάδα της σχολικής κοινότητας κι όχι αποκλειστικά και μόνο ο ηγέτης. Έτσι, δομούνται δραστηριότητες και σχέσεις στον εκπαιδευτικό οργανισμό, εναλλάσσοντας τους ηγετικούς ρόλους στο πλαίσιο μιας κατανεμημένης ηγεσίας (Harris, 2005).

γ) Ηγεσία ως αξίες: Ο κύριος ρόλος του σχολικού ηγέτη είναι να μεσολαβήσει και να ενώσει τα εμπλεκόμενα μέλη γύρω από τις ακόλουθες θεμελιώδεις αξίες: α) οι σχολικές μονάδες αποτελούν χώρους μάθησης, όπου κάθε μέλος διαρκώς μαθαίνει, β) κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας είναι μια μοναδική προσωπικότητα με ξεχωριστή αξία, γ) το σχολείο συνδράμει στη σφαιρική ανάπτυξη του ατόμου, δ) τα άτομα επιζητούν την εμπιστοσύνη, τον έπαινο, τη θετική αξιολόγηση (Wasserberg, 1999).

Ένα σημαντικό ερώτημα που αφορά τις αξίες του σχολείου έχει να κάνει με το πόσο οι ηγέτες έχουν την ελευθερία να ενεργούν σύμφωνα με το όραμά τους, όταν η κεντρική εξουσία επιβάλλει τις δικές της αξίες (Bush, 2008) ή κατά πόσο η ηθική

συνείδηση του ηγέτη μπορεί να ελεγχθεί δημοκρατικά και κεντρικά (Χρονοπούλου, 2012).

1.3. Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας

Υπάρχει μια ποικιλία από μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας, τα οποία έχουν στόχο την σχολική αποτελεσματικότητα. Το κάθε μοντέλο διακρίνεται από μοναδικά και σαφή χαρακτηριστικά, αλλά και πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα σε σχέση με την ιδιαίτερη κατάσταση της κάθε σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2008). Είναι ανέφικτη η πρόταση ενός καθολικού μοντέλου εκπαιδευτικής ηγεσίας για κάθε σχολική μονάδα, όπως είναι δύσκολη η αντιστοίχιση κάθε σχολικής μονάδας με ένα μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας, εξαιτίας της πολυδιάστατης εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Καθώς υπάρχει μια εννοιολογική ποικιλομορφία της εκπαιδευτικής ηγεσίας, κάποια μοντέλα χαρακτηρίζονται από επικαλύψεις ή ανεπάρκεια αν εφαρμοστούν αυτόνομα και ανεξάρτητα (Μπινιάρη, 2012). Συχνά χρειάζεται να υιοθετηθούν και να εφαρμοστούν με συνδυαστικό και συμπληρωματικό τρόπο κάποια μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας, δημιουργώντας υβριδικά μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας. Στόχος είναι η σφαιρική θεώρηση του σχολικού πλαισίου, με βάση τις επιμέρους ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας και η ενδεδειγμένη και αποτελεσματική σχολική ηγεσία. Άλλωστε, η αποτελεσματική ηγεσία απαιτεί συνεχή επαναξιολόγηση και προσαρμογή στις επικρατούσες κάθε φορά συνθήκες (Μπουραντάς, 2005).

Στη βιβλιογραφία συναντά κανείς τα ακόλουθα αντιπροσωπευτικά μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας, με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που τα διακρίνουν, αλλά και τις ποικίλες παραλλαγές. Με τον τρόπο αυτό, ο κάθε ηγέτης δεν κατατάσσεται απόλυτα και αποκλειστικά σε κάποιο μοντέλο.

1.3.1. Καθοδηγητική ή Παιδαγωγική Ηγεσία (Instructional leadership)

Το μοντέλο της καθοδηγητικής ή παιδαγωγικής ηγεσίας συναντάται τη δεκαετία του 1960, και αντιστοιχεί στις συμπεριφορές και στις πρακτικές από μεριάς διευθυντών που έχουν ως στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης στις σχολικές τους μονάδες. Ως καθοδηγητικός ή παιδαγωγικός ηγέτης, ο διευθυντής παρακολουθεί και αξιολογεί τις εκπαιδευτικές επιδόσεις των εκπαιδευτικών και τους

παρέχει ανατροφοδότηση για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών τεχνικών και στρατηγικών τους (Bridges, 1967). Παράλληλα, τους παρέχει κίνητρα και πόρους για την ανάπτυξη της μεταξύ τους συνεργασίας και της επαγγελματικής τους εξέλιξης (Brievie, 1972). Οι πρακτικές οι οποίες σχετίζονται με την άσκηση καθοδηγητικής ή παιδαγωγικής ηγεσίας έχουν να κάνουν με την διασφάλιση της συνοχής και της πειθαρχίας, τη διασφάλιση και την αξιοποίηση των κατάλληλων πόρων, την καθοδήγηση και τον σωστό προγραμματισμό του εκπαιδευτικού προγράμματος, την ανάπτυξη κουλτούρας συλλογικότητας, την αποτελεσματική διδασκαλία και τη συνεχή παρακολούθηση των αποτελεσμάτων της μαθησιακής διαδικασίας, την ανατροφοδότηση μέσω της παρατήρησης και τέλος την παροχή κινήτρων και πόρων για την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2016).

Η εκπαιδευτική ηγεσία ήταν πολύ δημοφιλής παγκοσμίως και για πολλά χρόνια συστηνόταν ως αποτελεσματικό μοντέλο ηγεσίας. Μια αρνητική κριτική που ασκήθηκε στην εκπαιδευτική ηγεσία αναφέρει πως επικεντρώνεται κυρίως στην σχολική αίθουσα και τη διαδικασία της διδασκαλίας και παραβλέπει πολλές πτυχές οι οποίες σχετίζονται με την οργάνωση (Leithwood, 1994), επιπροσθέτα η Διερωνίτου (2016), αναφέρεται και σε μία τάση του μοντέλου αυτού να ενισχύει τη δύναμη και την εξουσία του σχολικού ηγέτη και να επιδιώκονται ποσοτικοί στόχοι οι οποίοι είναι προαποφασισμένοι.

1.3.2. Διοικητική Ηγεσία (Managerial leadership)

Πρόκειται για ένα μοντέλο, στο οποίο ηγεσία, διαχείριση και διοίκηση ταυτίζονται. Στο μοντέλο αυτό, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν η δομή του οργανισμού, η ιεραρχία και η εξουσία και τα καθήκοντα του ηγέτη (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007).

Πρόκειται για μια γραφειοκρατική προσέγγιση, κατά την οποία δίνεται έμφαση στα καθήκοντα του ηγέτη. Τα καθήκοντα του ηγέτη έχουν να κάνουν με τον σχεδιασμό και την οργάνωση, την επίλυση διάφορων προβλημάτων που ανακύπτουν, την παρακολούθηση και την ανάπτυξη δικτύων, τη διαχείριση συγκρούσεων, την έμφαση στην ομαδικότητα και τη συνεργασία, στην παροχή υποστήριξης και συμβουλευτικής, στην ανάπτυξη και την παροχή επιβράβευσης (Yukl, 2002).

Όταν οι παραπάνω λειτουργίες εκτελούνται με επιτυχία από τον ηγέτη, η εργασία των υπόλοιπων εργαζομένων διευκολύνεται και έχει ο ρόλος του ηγέτη διεκπεραιωτικό χαρακτήρα. Στα πλεονεκτήματα της διοικητικής ηγεσίας συγκαταλέγεται η εφαρμογή του σχολικού οράματος και της στρατηγικής, ενώ στα μειονεκτήματα η τεχνοκρατική και περιορισμένη οπτική της, η δυσκαμψία, η έλλειψη ορθολογισμού στην λήψη των διάφορων αποφάσεων, η υποτίμηση της συνεισφοράς, των χαρακτηριστικών και εμπειριών του κάθε ατόμου, και τελικά η εδραίωση της ψευδαίσθησης ότι το σχολείο χαρακτηρίζεται από στατικότητα και σταθερότητα (Yukl,2002).

1.3.3. Διαπροσωπική Ηγεσία (Interpersonal leadership)

Η Διαπροσωπική Ηγεσία είναι ένα μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας που βασίζεται στη συνεργασία και στην αλληλεπίδραση, στις συναδελφικές και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Οι σχέσεις ανάμεσα στον ηγέτη και τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και όλες τις ομάδες αναφοράς, που σχετίζονται με τη σχολική μονάδα, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαπροσωπική ηγεσία (Bush& Glover, 2003).

Η διαπροσωπική ηγεσία δομείται πάνω στη διαπροσωπική νοημοσύνη του ηγέτη και έχει ηθικές διαστάσεις. Ο ηγέτης μέσα από την αυτοεπίγνωση και την αυτογνωσία του, καλλιεργεί την ενσυναίσθηση και την αποτελεσματική κοινωνική εμπλοκή με άτομα εντός της σχολικής κοινότητας και πέρα από αυτής. Παράλληλα, μέσα από τη διαπροσωπική διαχείριση, ο ηγέτης διαχειρίζεται τα προσωπικά του συναισθήματα, καθώς και των συνεργατών του. Έτσι, μπορεί να τους εμπνέει και να τους παρακινεί για κοινούς στόχους και επιδιώξεις, δίνοντας την αίσθηση της σημαντικότητας και της συμμετοχικής δράσης(Bush& Glover, 2003).

Η έμπνευση που παρέχουν στους συνεργάτες τους, η επιρροή που τους ασκούν, η διαχείριση των συγκρούσεων που προκύπτουν μεταξύ τους με αποτελεσματικό τρόπο, η καταλυτική δράση στην αλλαγή, η ανάληψη πρωτοβουλιών των συνεργατών, η οικοδόμηση σχέσεων μέσα από ένα συνεργατικό κλίμα είναι παράγοντες οι οποίοι συντελούν στην επιτυχημένη άσκηση της διαπροσωπικής ηγεσίας. Οι Goleman et al. (2002) συμπεραίνουν ότι, όταν ο ηγέτης χαρακτηρίζεται από έλλειψη διαπροσωπικής νοημοσύνης, δεν είναι ικανός να εμπνεύσει τους εμπλεκόμενους, να επηρεάσει, να δράσει και να παρέχει έργο σε όλους τους τομείς, να διαχειριστεί προβληματικές καταστάσεις, να δημιουργήσει σχέσεις με στέρεα θεμέλια για μια καλή συνεργασία.

1.3.4. Κατανεμημένη ή Συμμετοχική Ηγεσία (Participative leadership)

Το μοντέλο της κατανεμημένης ή συμμετοχικής ηγεσίας φαίνεται να προάγει τη δημοκρατικότητα και την κοινωνική συνοχή, καθώς έτσι προστάζουν οι ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, σύμφωνα με τον Μπινιάρη (2012) η κατανεμημένη ηγεσία παρουσιάζεται κι ως αυτοηγεσία (self-management), συνηγεσία (co-leadership), ηγεσία ενδυνάμωσης (empowerment leadership), ηγεσία που υπηρετεί (servant leadership), κ.λπ.

Η ηγεσία δεν ασκείται αποκλειστικά από ένα πρόσωπο, τον ηγέτη ή διευθυντή, αλλά κατανέμεται μέσα από διαδικασίες αλληλεπίδρασης και συνεργασίας με τους εργαζομένους ή άλλους εμπλεκόμενους που έχουν ειδικές γνώσεις ή πείρα (Μπινιάρη, 2012). Στην περίπτωση του σχολείου, η ηγεσία κατανέμεται στους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους μαθητές, τα μέλη της τοπικής κοινωνίας. Με τον τρόπο αυτό, ο διευθυντής δεν χάνει το ρόλο του, αφού συνεχίζει να δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας, να χαράζει την κατεύθυνση, να κατανέμει τα καθήκοντα, να έχει την τελική ευθύνη για τις αποφάσεις που λαμβάνονται και να αναλαμβάνει δραστικότερο λόγο κατά την ύπαρξη δυσεπίλυτων καταστάσεων ή δυσλειτουργιών (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006).

Η κατανεμημένη ηγεσία βρίσκεται στον αντίποδα των αυστηρών ιεραρχικών δομών και των τυπικών μοντέλων (Lumpry, 2012). Οι έρευνες έχουν δείξει πως στο σχολείο, η κατανεμημένη ή συμμετοχική ηγεσία έχει θετικότερα αποτελέσματα από άλλα πιο τυπικά μοντέλα ηγεσίας. Το ανθρώπινο δυναμικό και οι υλικοί πόροι αξιοποιούνται καλύτερα, διασφαλίζεται η ποιότητα στις υπηρεσίες, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν επαγγελματική βελτίωση και οι μαθητές σχολική πρόοδο.

Σύμφωνα με τον Parker (2015) ένα σημαντικό μειονέκτημα αυτού του μοντέλου είναι το γεγονός ότι τα εμπλεκόμενα μέλη δεν αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους. Οι πιο σημαντικοί περιορισμοί βάσει τους οποίους το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υιοθετεί και δεν εφαρμόζει το παρόν μοντέλο φαίνεται να είναι: ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας της διοίκησης, η ελλιπής επιμόρφωση της εκπαιδευτικής κοινότητας σε διοικητικά θέματα και η αδυναμία ανάληψης ηγετικών αρμοδιοτήτων λόγω απουσίας κινήτρων.

1.3.5. Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational leadership)

Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι στο επίκεντρο των θεωρητικών και εμπειρικών μελετών τα τελευταία χρόνια, ειδικά συσχετιζόμενη με τη σχολική πραγματικότητα. Η θεμελιώδης αρχή στη μετασχηματιστική ηγεσία είναι ότι ο ηγέτης υπηρετεί τη ζωή και δίνει έμφαση στην προσωπικότητα του κάθε ανθρώπου (Jaworski, 1996). Ο Sergiovanni (1991) ορίζει τη μετασχηματιστική ηγεσία ως το μοντέλο της αλλαγής τόσο του ίδιου του ηγέτη, όσο της κουλτούρας και κατ' επέκταση των δομών και των οργανισμών.

Τα βασικά χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας τα εξής σύμφωνα με τον Leithwood (1994): α) ανάπτυξη σχολικού οράματος, β) καθιέρωση σχολικού στόχου και σκοπών, γ) διανοητική παρώθηση, δ) εξατομικευμένη υποστήριξη, ε) άριστες πρακτικές και οργανωτικές αξίες-πρότυπα, στ) υψηλές προσδοκίες απόδοσης, ζ) ανάπτυξη μιας παραγωγικής σχολικής κουλτούρας και η) συμμετοχική λήψη αποφάσεων.

Υπάρχει δέσμευση μεταξύ ηγέτη και ακολούθων για την πραγμάτωση του μετασχηματισμού. Ο ηγέτης κινητοποιεί τους ακολούθους του και τους εμπνέει, ώστε να παραγκωνίσουν το ατομικό τους κέρδος, με απώτερο στόχο το κοινό όφελος του οργανισμού (Marks & Printy, 2003). Τροποποιώντας οι εργαζόμενοι τις αξίες και τους στόχους τους, ενοποιούνται με αυτά του ηγέτη, ο οργανισμός μετασχηματίζεται και η κουλτούρα του αλλάζει ριζικά (Kenneth & Jantzi, 1990).

Ο ικανός μετασχηματιστικός ηγέτης χαρακτηρίζεται από τα τέσσερα «I's», σύμφωνα με τον Bass (1985):

1. Idealized influence, ιδανική επιρροή: αληθινή ηγετική συμπεριφορά με σκοπό, αξίες, ξεκάθαρο όραμα που εμπνέει τους υφιστάμενους και τους οδηγεί σε ταύτιση με τον ηγέτη.

2. Inspirational motivation, πνευματική κινητοποίηση: πνευματικά κίνητρα προς τους υφιστάμενους με στόχο τη δημιουργία και την καινοτομία

3. Intellectual stimulation, διανοητική παρώθηση: ερέθισμα με σκοπό την έμπνευση, τα κίνητρα και το κοινό όραμα για καινοτομία και αποτελεσματικότητα.

4. Individualized consideration, εξατομικευμένη υποστήριξη: εξέταση των αναγκών του κάθε υφισταμένου ατομικά, έτσι ώστε να εκχωρηθούν στον καθένα οι κατάλληλες αρμοδιότητες, αναλόγως των δυνατοτήτων του, αλλά και για να επιτύχει ο

καθένας τους προσωπικούς του στόχους και την ατομική του ανάπτυξη (Robbins & Judge, 2011).

Η μετασχηματιστική ηγεσία ενδείκνυται για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς μιας και στοχεύουν στην καινοτομία, την αλλαγή και την αυτονομία. Είναι ένα μοντέλο που ενδυναμώνει το ψυχολογικό κεφάλαιο, προκαλώντας εργασιακή ικανοποίηση, εργασιακή απόδοση και αυτοπεποίθηση (Mark, 2016). Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της είναι ότι δεν ασκείται αποκλειστικά από ένα άτομο, αλλά από την ολότητα του οργανισμού (Θεοφιλίδης, 2012).

Το μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας και η κριτική που έχει δεχθεί επικεντρώνεται σε δύο σημεία: στον κίνδυνο της άσκησης μεγάλης συναισθηματικής και ηθικής επιρροής στα μέλη της ομάδας από πλευράς του μετασχηματιστικού ηγέτη, ώστε να απειλούνται τα δημοκρατικά χαρακτηριστικά του μοντέλου (Webb et al., 2009) και στο αφηρημένο εννοιολογικό περιεχόμενο που μπορεί να δημιουργήσει σύγχυση ή και κινδύνους από τις πρακτικές ηγεσίας και τη συμπεριφορά του ηγέτη.

1.3.6. Ηθική Ηγεσία (Moral leadership)

Το μοντέλο της ηθικής ηγεσίας στηρίζεται στον ηθικό κώδικα του ηγέτη. Αναφορικά με τον χώρο της εκπαίδευσης, η ηθική ηγεσία χαρακτηρίζεται από το συγκεκριμένο όραμα, τις ηθικές αξίες, τη δικαιοσύνη, τις ίσες ευκαιρίες, την επικοινωνία, την αλληλεγγύη, την παρακίνηση, την έμπνευση, την επιβράβευση της ηθικής συμπεριφοράς των εργαζομένων ή αντίστοιχα την επίπληξη της μη ηθικής λειτουργίας τους (Bryman, 1996, Λαΐνας, 2000).

Η πλειοψηφία των οργανισμών τόσο για ηθικούς, όσο και για πρακτικούς λόγους, επιδιώκει τη μείωση της ανήθικης συμπεριφοράς και των συγκρούσεων ανάμεσα στους εμπλεκόμενους. Για αυτό το λόγο, γίνεται μια στροφή προς την ηθική ηγεσία με σκοπό τα αρμονικά και αποτελεσματικά εργασιακά περιβάλλοντα. (Mayer, Aquino, Greenbaum, & Kuenzi, 2012).

1.3.7. Συγκυριακή ή Ηγεσία των πιθανοτήτων

Η συγκυριακή ή ηγεσία των πιθανοτήτων εστιάζει στον τρόπο που ο ηγέτης αντιμετωπίζει τις ιδιαίτερες συνθήκες ή τα προβλήματα που αντιμετωπίζει και χρειάζεται να επιλύσει. Ο συγκυριακός ηγέτης προσαρμόζει τις προσεγγίσεις του στις πιθανές περιστάσεις και τις ειδικές συνθήκες του οργανισμού, ειδικά στην περίπτωση της πολύπλοκης σχολικής μονάδας (Bush & Glover, 2003).

Σε αυτό το μοντέλο οι ηγέτες οφείλουν να επιδεικνύουν προσαρμοστικότητα, καθώς χρειάζεται να χειρίζονται και να εφαρμόζουν μια ποικιλία από μοντέλα και πρακτικές ηγεσίας, αφού το καθένα από μόνο του δεν αποτελεί πανάκεια για κάθε κατάσταση. Οι ηγέτες σύμφωνα με τις ικανότητές τους, πρέπει να διαμορφώσουν τη στρατηγική που θα ακολουθήσουν σε κάθε περίπτωση, η οποία θα διέπεται από προσαρμοστικότητα και ευελιξία (Leithwood & Duke, 1999).

1.3.8. Μεταμοντέρνα Ηγεσία (Post-modern leadership)

Η μεταμοντέρνα ηγεσία έχει τις απαρχές της στις αρχές του μεταμοντερνισμού και κυρίως στην υποκειμενικότητα, σε αντίθεση με τη σταθερή και δεδομένη πραγματικότητα. Η πραγματικότητα δεν είναι μία, ενιαία και αποδεκτή από όλους, αλλά πολλαπλή, με πολλές ερμηνείες και γίνεται διαφορετικά αντιληπτή από τον καθένα (Χρονοπούλου, 2012).

Αυτό το μοντέλο ηγεσίας δίνει έμφαση τόσο στα βιώματα και τις εμπειρίες του ηγέτη και των υφιστάμενων, όσο και στο ότι ο καθένας ερμηνεύει με ποικίλους τρόπους τα γεγονότα που συμβαίνουν γύρω του. Έτσι, ο μεταμοντέρνος ηγέτης οφείλει να αναγνωρίσει την ερμηνεία που δίνεται από κάθε άτομο και να διευκολύνει τη συμμετοχή του. Τα εμπλεκόμενα μέλη, ανεξάρτητα από τον ρόλο ή την εξουσία που διαθέτουν σε μια ομάδα, επιδεικνύουν συμπεριφορές οι οποίες είναι αξιοσημείωτες, καθώς αντικατοπτρίζουν τις φιλοδοξίες τους και τους χαρακτήρες τους (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007).

1.3.9. Ηγεσία που υπηρετεί

Ένα ακόμη ηγετικό μοντέλο είναι η ηγεσία που υπηρετεί, η οποία φέρει πρακτικές και χαρακτηριστικά κι άλλων μοντέλων, όπως είναι αυτό της διανεμημένης, της διαπροσωπικής, της μετασχηματιστικής, της παιδαγωγικής και της ηθικής.

Ο ηγέτης που υπηρετεί για να λειτουργήσει αποτελεσματικά οφείλει πρώτα να υποβληθεί σε μια κατάσταση αυτογνωσίας και ατομικής αλλαγής. Τα πλεονεκτήματα από αυτό το μοντέλο ηγεσίας είναι: η ευελιξία, ο σεβασμός στους συνεργάτες και τη συνεργασία, η ενεργητική ακρόαση του ηγέτη, η ενσυναίσθηση, η ηθική χρήση της εξουσίας, η έλλειψη φόβου από τους εργαζόμενους και τελικά η αποτελεσματική επίδοση του οργανισμού (Thakore,2013).

Η ηγεσία που υπηρετεί δεν είναι μια βραχυπρόθεσμη προσέγγιση, με γρήγορα αποτελέσματα, αλλά μια μακροπρόθεσμη, μετασχηματιστική διαδικασία, τόσο στο εργασιακό περιβάλλον, όσο και στη ζωή, με θετικά αποτελέσματα αλλαγής σε όλη την κοινωνία (Spears, 2005).

1.4. Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας

Στο συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα καθήκοντα του Διευθυντή ορίζονται από την ισχύουσα σχολική νομοθεσία και είναι σύνθετα: οργανωτικά, συντονιστικά, εκτελεστικά, διοικητικά και παιδαγωγικά. Τα καθήκοντα του Διευθυντή συγκλίνουν στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Κύρια ευθύνη του Διευθυντή κάθε σχολικής μονάδας είναι η ομαλή λειτουργία της και ο συντονισμός των διαφόρων σχολικών δράσεων. Ο Διευθυντής οφείλει να τηρούνται οι νόμοι, οι εγκύκλιοι, οι υπηρεσιακές εντολές και να εφαρμόζονται οι αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων που είναι σύνομες με τις αντίστοιχες υπουργικές αποφάσεις. Καλείται να αξιολογήσει το έργο των εκπαιδευτικών και να συνεργαστεί με τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, τους διοικητικού υπαλλήλους της υπερκείμενης διοικητικής αρχής, καθώς και με τους γονείς-κηδεμόνες και άλλα μέλη της τοπικής κοινωνίας, ώστε να επιτυγχάνεται η επαρκής οργανωτική υποστήριξη του σχολείου.

Είναι καθήκον του να δημιουργήσει ένα υγιές εργασιακό κλίμα, μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους, αλλά και με τους μαθητές θα συνεργάζονται αρμονικά και γόνιμα.

Η βιβλιογραφία αναφέρει πως ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης είναι ο ενδιάμεσος κρίκος που συνδέει τα ανωτέρα στελέχη της εκπαίδευσης και τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς, με πλήθος και ποικιλία αρμοδιοτήτων. Τόσο διοικητικές, διαχειριστικές, οικονομικές, όσο και εκπαιδευτικές ή διδακτικές αρμοδιότητες. Έρχεται σε επαφή και επικοινωνεί με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και την τοπική κοινότητα για να ανακαλύψει και να συνθέσει το συλλογικό όραμα και τους κοινούς στόχους του σχολείου (Κιρκιγιάννη, 2011).

Μέσα από την διάδραση και τη συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και με τη χρήση σύγχρονων τεχνικών ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης μεταδίδει το σχολικό όραμα και τους στόχους, διασαφηνίζοντας τις προσδοκίες που διατυπώνονται από τα μέλη (Σαΐτης, 2008).

Ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης χρειάζεται να είναι ικανός στην καλλιέργεια υγιούς και θετικού περιβάλλοντος μάθησης για όλους τους εμπλεκόμενους της σχολικής κοινότητας. Η θετική οργανωσιακή κουλτούρα στο σχολείο συνεπάγεται τη θετική αυτοεικόνα του σχολείου. Η αυτοεικόνα του σχολείου συνδέεται άμεσα με την αυτοεικόνα του διευθυντή, σχετικά με την προσωπικότητά του και τις δεξιότητές του (Everard, et. al., 2004).

1.5. Δεξιότητες - χαρακτηριστικά ενός επιτυχημένου σχολικού ηγέτη

Συνήθως, ο σχολικός ηγέτης είναι στέλεχος της εκπαίδευσης που συμμετέχει σε μια διαδικασία επιλογής. Στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα, ανάμεσα σε αυτά και στο ελληνικό, ορίζονται στη νομοθεσία επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης τα τυπικά προσόντα που θεωρούνται ως προαπαιτούμενα για τη συμμετοχή ενός εκπαιδευτικού στη διαδικασία επιλογής. Τα τυπικά προσόντα είναι μετρήσιμα, αξιολογούνται αριθμητικά και μοριοδοτούνται. Εκτός όμως από τα τυπικά προσόντα, κάθε Διευθυντής σχολικής μονάδας, ως σύγχρονος σχολικός ηγέτης που επιτελεί σωστά το έργο του, οφείλει να διαθέτει κάποιες δεξιότητες, κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, ενώ θα πρέπει να απουσιάζουν κάποια άλλα αρνητικά χαρακτηριστικά ή αδυναμίες. Ενδεικτικά, αναφέρονται:

1. Καλή γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας: Με σκοπό τη νόμιμη τέλεση των διοικητικών του καθηκόντων, ο σχολικός ηγέτης οφείλει να γνωρίζει τις βασικές αρχές του διοικητικού δικαίου και να ενημερώνεται για τις ισχύουσες εγκυκλίους και διατάξεις (Σαΐτης, 2008).

2. Πολύ καλός δάσκαλος: Ο σχολικός ηγέτης οφείλει πρωταρχικά να είναι καλός εκπαιδευτικός. Οι ικανότητες του στην αίθουσα διδασκαλίας μπορούν να τον καταστήσουν μέντορα (Σαΐτης, 2008).

3. Οργανωτικός : Για να είναι ο σχολικός ηγέτης πετυχημένος ως προς το ρόλο του και ως προς τις προσδοκίες των άμεσα εμπλεκόμενων και των ευρύτερων φορέων που συνδέονται με τη σχολική μονάδα, οφείλει να έχει καλές οργανωτικές δεξιότητες (Σαΐτης, 2008).

4. Καλός συνεργάτης: Η καλή συνεργασία ανάμεσα στον σχολικό ηγέτη και στους διδάσκοντες είναι βασική προτεραιότητα. (Καμπουρίδης, 2002). Επίσης, η συνεργασία με τοπικούς φορείς και το άνοιγμα στην τοπική κοινωνία είναι πολύ σημαντικοί παράμετροι (Μπρίνια, 2008).

5. Καινοτόμος: Η οργάνωση και η επιτυχία των αλλαγών από τον σχολικό ηγέτη είναι πολύ σημαντικές παράμετροι. (Παπακωνσταντίνου, 2013).

6. Με πρωτοβουλίες: Η έγκυρη και έγκαιρη λήψη αποφάσεων από τον σχολικό ηγέτη χρειάζονται συχνά στο σχολικό περιβάλλον, ιδιαίτερα όταν υπάρχουν συνθήκες έντασης ή πολλαπλές απόψεις που πρέπει να ληφθούν υπόψη(Καμπουρίδης, 2002).

7. Διαμορφωτής θετικού κλίματος και κουλτούρας στο σχολείο: Ο σχολικός ηγέτης οφείλει να δημιουργεί θετική ατμόσφαιρα που επικεντρώνεται και ενισχύει τη μάθηση (Πασιαρδής, 2004).

8. Προσαρμοστικός: Ο σχολικός ηγέτης θα πρέπει να κρατά ισορροπίες με τους ανωτέρους και τους υφισταμένους του, ώστε να ικανοποιεί ισόρροπα τις ανάγκες όλων για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου (Καμπουρίδης, 2002).

Η ηγετική συμπεριφορά διαμορφώνεται τόσο από τις έμφυτες διευθυντικές ικανότητες, όσο και από την εκμετάλλευση αυτών ή την προσαρμογή τους ανάλογα με την περίπτωση (Μπουραντάς, 2005). Τα χαρακτηριστικά αυτά αποτελούν τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, οι οποίες είναι απαραίτητες για την ενθάρρυνση των εργαζομένων και τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος μέσα στη σχολική μονάδα (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002) :

1. Εξωστρεφής και επικοινωνιακός: Το πολυδιάστατο σχολικό περιβάλλον εστιάζει στο ανθρώπινο στοιχείο και τις επικοινωνιακές σχέσεις, έτσι η εξωστρέφεια και οι επικοινωνιακές δεξιότητες του σχολικού ηγέτη είναι πολύτιμα χαρακτηριστικά (Αργυροπούλου, 2012).

2. Εργατικός: Ένας σχολικός ηγέτης που δίνει οδηγίες και εξακοντίζει αρμοδιότητες από το γραφείο του είναι πολύ πιθανό να αποτύχει. Οι εκπαιδευτικοί αποζητούν ένα ηγέτη που υπηρετεί με έντονη την παρουσία του στο σχολείο (Καμπουρίδης, 2002).

3. Δημοκρατικός: Ο σχολικός ηγέτης καλείται να αξιοποιεί την πείρα και τις γνώσεις των συναδέλφων του κι έτσι η διοίκηση της σχολικής μονάδας γίνεται συμμετοχική (Μπρίνια, 2008).

4. Αντικειμενικός και αμερόληπτος: Ο σχολικός ηγέτης πρέπει να επιδεικνύει ευθεία και αντικειμενική κρίση σε ζητήματα που αφορούν εκπαιδευτικούς ή μαθητές. Στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων θα πρέπει να προεδρεύει ουδέτερα και να μην επιβάλλει τη γνώμη του (Σαΐτης, 2008).

5. Τίμιος: Το American Institute of Management υποστηρίζει πως κάθε ηγέτης, έτσι και ο σχολικός ηγέτης, πρέπει οπωσδήποτε να χαρακτηρίζεται από ακεραιότητα του χαρακτήρα και τιμιότητα (Κανελλόπουλος, 1990).

6. Δίκαιος: Οι αποφάσεις που λαμβάνει ο σχολικός ηγέτης θα πρέπει να είναι ξεκάθαρες και δίκαιες για το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού (Μπρίνια, 2008).

7. Ευσυνείδητος και ηθικός: Ο ικανός σχολικός ηγέτης θα πρέπει να διαθέτει ευσυνειδησία, ένα πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό της συναισθηματικής νοημοσύνης (Μπρίνια, 2008) και να είναι ηθικός. Αυτά τα χαρακτηριστικά έχουν σημαντικό αντίκτυπο στους υφιστάμενους (Αργυροπούλου, 2012).

8. Να εμπνέει τους υφισταμένους: Μέσα από το προσωπικό του παράδειγμα, την παρακίνηση και την εμπύχωση, οι συνεργάτες του δείχνουν εμπιστοσύνη κι εκείνος τους οδηγεί στην επιτυχία και την πρόοδο (Μπρίνια, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΚΡΙΣΗ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «Κρίση» και «Σχολική Κρίση»

Η λέξη «κρίση» ετυμολογικά προέρχεται από το αρχαιοελληνικό «κρίσις» και το ρήμα «κρίνω». Σε αρκετές γλώσσες συναντάται ως το λατινικό *crisis*, το αγγλικό *crisis*, το γαλλικό *crise*, το γερμανικό *Krise* κ.α. Η έννοια της κρίσης έχει εμφανιστεί σε ποικίλα επιστημονικά πεδία κατά καιρούς, όπως πολιτική, περιβάλλον, οικονομία, εκπαίδευση, ψυχολογία, κ.λπ. Επομένως, εμφανίζεται στην ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία με διαφορετικούς ορισμούς. Κάποιοι χαρακτηριστικοί είναι οι εξής:

Σύμφωνα με τους Klein και Lindemann (1961), κρίση είναι μία οξεία και διαρκής διαταραχή συχνά, που πιθανό να συμβεί σε ένα άτομο ή σε μία κοινωνία ως αποτέλεσμα μιας συναισθηματικής απειλητικής ή επικίνδυνης κατάστασης. Ο Caplan (1964) συμπληρώνει πως κατά την περίοδο κρίσης το άτομο βιώνει μια ψυχική έλλειψη ισορροπίας, ενώ ο Slaiken (1990) πως δημιουργείται στο άτομο μια προσωρινή αναστάτωση και αποδιοργάνωση που το εμποδίζουν να αντιμετωπίσει το πρόβλημα με τις συνήθεις τεχνικές επίλυσης.

Οι Rosenthal και Pinjenburg (1991) τονίζουν την απειλή, την αβεβαιότητα και το αίσθημα του επείγοντος, ως χαρακτηριστικά της κρίσης. Επιπλέον, προβάλλεται και η διττή υπόσταση της κρίσης, από τη μία κίνδυνος και από την άλλη ευκαιρία για ανεύρεση νέων λύσεων και την επίτευξη αλλαγών (Harvard Business Press, 2011). Στο ίδιο πνεύμα, ο Slaiken (1990) συμπληρώνει πως η κρίση συνοδεύεται από την πιθανότητα μιας ριζικά θετικής ή αρνητικής έκβασης.

Οι Φιλολία, Παπαγεωργίου και Στεφανάτος (2005), υποστηρίζουν πως η κρίση μπορεί να εξαπλωθεί και να γενικευτεί γρήγορα. Για τον λόγο αυτό απαιτούνται άμεσες παρεμβάσεις και δραστικά μέτρα, ώστε να περιοριστούν οι ενδεχόμενες επιπτώσεις στα πρόσωπα και στο περιβάλλον τους.

Η έννοια της σχολικής κρίσης σχετίζεται με ένα απρόσμενο και αιφνιδιαστικό γεγονός που πιθανά να οφείλεται σε φυσικά φαινόμενα, ακατάλληλες υποδομές στις κτιριακές εγκαταστάσεις ή στον άυλιο χώρο της σχολικής μονάδας και επηρεάζει σχεδόν όλο το δυναμικό της (Brock, Sandoval, & Lewis, 2005).

Επιπρόσθετα, η σχολική κρίση περιγράφεται ως ένα τραυματικό γεγονός, το οποίο σχετίζεται με άμεσο ή έμμεσο τρόπο με το σχολικό περιβάλλον και χαρακτηρίζεται από αβεβαιότητα, πολυπλοκότητα, ως μια επείγουσα κατάσταση.

Αποδέκτες αυτής της κρίσης μπορεί να είναι όλη η σχολική κοινότητα, αλλά ειδικά οι μαθητές πιθανά να βιώσουν έντονη ψυχική αναστάτωση και επομένως να επηρεαστούν ως προς τις μαθησιακές τους ικανότητες (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

2.2. Τύποι κρίσεων

Στη βιβλιογραφία συναντώνται διάφοροι τύποι κρίσεων. Η ταξινόμησή τους γίνεται με βάση τη χρονική στιγμή που συμβαίνουν, τα αίτια πρόκλησής τους, κατά πόσο επηρεάζουν το άτομο που τις υφίσταται, τη γεωγραφική τους εμβέλεια (με τοπικό, περιφερειακό, εθνικό ή διεθνή χαρακτήρα) και διάφορα άλλα κριτήρια.

Η θεωρία του Erickson (1963) διακρίνει τις κρίσεις σε δυο κατηγορίες με βάση τη χρονική στιγμή εκδήλωσής τους: τις εξελικτικές και τις περιστασιακές. Οι εξελικτικές κρίσεις συμβαίνουν κατά τα εξελικτικά στάδια του ατόμου, δίχως να ενυπάρχουν απρόβλεπτοι παράγοντες π.χ η πρώτη εγγραφή στο σχολείο, η έναρξη της εφηβείας ή της ενηλικίωσης κ.λπ. Αντίθετα οι περιστασιακές κρίσεις σχετίζονται με απρόβλεπτες και επείγουσες καταστάσεις που επηρεάζουν το ευρύ κοινωνικό πλαίσιο και πρέπει να αντιμετωπιστούν άμεσα, π.χ. ο θάνατος ενός συγγενικού ατόμου ή ένα έκτακτο φυσικό φαινόμενο, κ.λπ. Αναμφισβήτητα, και τα δύο είδη κρίσεων μπορεί να εμφανιστούν μέσα στις σχολικές μονάδες.

Κατά τους Seymour και Moore (2000), υπάρχουν δυο είδη κρίσεων: το είδος “Cobra” και το είδος “Python”. Η κρίση “Cobra” είναι ξαφνική και έντονη, ενώ η κρίση “Python” είναι υποβόσκουσα και εκδηλώνεται σταδιακά.

Μια άλλη δημοφιλής ταξινόμηση των κρίσεων, περιγράφει έξι κατηγορίες με τα αντίστοιχα γεγονότα κρίσης ως παραδείγματα (Brock, Sandoval, Lewis, 1996):

1. ασθένεια-απειλή για την ανθρώπινη ζωή ή σοβαρός τραυματισμός: π.χ. σοβαρά νοσήματα, τροχαία ατυχήματα, ακρωτηριασμοί και αναπηρίες, επιθέσεις, εμπρησμοί, εκρήξεις, αυτοκτονικά επεισόδια, κ.λπ.
2. θάνατος απροσδόκητος και βίαιος : π.χ. θανατηφόρα ατυχήματα, θανατηφόρες ασθένειες, ανθρωποκτονίες, αυτοκτονικά επεισόδια, κ.λπ.
3. επαπειλούμενος θάνατος και/ή τραυματισμός: ανθρώπινη επιθετικότητα, όπως ληστεία, βιασμός, ενδοοικογενειακή βία, απαγωγές, κ.λπ.
4. πολεμικές πράξεις: εχθρικές επιδρομές, τρομοκρατικά επεισόδια, ομηρίες, αιχμαλωσίες, βασανισμοί, αεροπειρατείες, κ.λπ.

5. φυσικές καταστροφές: καύσωνες, πυρκαγιές, ανεμοστρόβιλοι, χιονοστιβάδες, ισχυρές βροχοπτώσεις, πλημμύρες, τσουνάμι, σεισμοί, κατολισθήσεις, ηφαιστειακές εκρήξεις, κ.λπ.

6. βιομηχανικά ατυχήματα από ανθρώπινο λάθος: χημικά ατυχήματα, αεροπορικές συντριβές, τοξικά απόβλητα, καταρρεύσεις φραγμάτων, πυρκαγιές από ηλεκτρικές βλάβες, οικοδομικά/εργοστασιακά ατυχήματα, κ.λπ.

2.2.1. Τα χαρακτηριστικά των κρίσεων

Η κάθε κρίση παρουσιάζει μία σειρά από χαρακτηριστικά γνωρίσματα τα οποία είναι ανεξάρτητα από τη μορφή και τον τύπο της (Ahmed, 2006):

1. Η έντασή της κρίση αυξάνεται βαθμιαία. Η κατάσταση μιας κρίσης αλλάζει δυναμικά. Αρχικά, η ένταση των κρίσεων είναι μικρότερη και σταδιακά κλιμακώνεται και οξύνεται.

2. Κυριαρχεί έντονα η αίσθηση της επικινδυνότητας και της ανασφάλειας. Όταν εκδηλώνεται μια κρίση, οι εμπλεκόμενοι νιώθουν απειλή και αδυναμία ελέγχου. Με τον τρόπο αυτό επέρχεται η αναστάτωση και το άγχος.

3. Διαταράσσεται η εύρυθμη λειτουργία και η τυπική ισορροπία, λόγω των εντάσεων και των ανησυχιών για τις πιθανές χειρότερες εξελίξεις.

4. Η εικόνα δέχεται πλήγμα. Η δημόσια/ διεθνής εικόνα της μονάδας / χώρας βιώνει αρνητικές συνέπειες.

5. Η κατάσταση ελέγχεται λεπτομερειακά από τους αρμόδιους κρατικούς- διακρατικούς φορείς και από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, καθώς προκαλεί το ενδιαφέρον του κοινού και το αίσθημα για ουσιαστική πληροφόρηση και όχι εικασίες.

6. Είναι επιβλαβής με ποικίλες ζημιές, υλικές και ηθικές. Η ηθική βλάβη ζημιώνει την ισχύ της χώρας ή το προφίλ της επιχείρησης, ενώ παράλληλα οδηγεί σε εμπορική ή οικονομική ζημία.

Παράλληλα, σε όλες τις κρίσεις διακρίνονται τρεις παράμετροι: η απειλή, η αβεβαιότητα και το αίσθημα της επείγουσας ανάγκης (Boin, 2005).

2.3. Οι κρίσεις στο εκπαιδευτικό περιβάλλον

Εστιάζοντας στα ελληνικά σχολεία, οι συνηθέστερες κρίσεις σχετίζονται με ατυχήματα εντός ή εκτός σχολικής μονάδας, όπως π.χ στο πλαίσιο διδακτικής επίσκεψης ή εκπαιδευτικής εκδρομής (Φώτου, 2017). Οι ελλείψεις ασφαλών σχολικών υποδομών, οι κακοτεχνίες στις σχολικές εγκαταστάσεις και η μη τήρηση κανόνων ασφαλείας, μπορεί να οδηγήσουν σε πτώσεις των μαθητών με επακόλουθο τις αιμορραγίες, τα κατάγματα, κ.λπ (Ψαρά, 2018).

Τυπικά παραδείγματα σχολικών κρίσεων και μάλιστα χωρίς προειδοποίηση είναι ο σεισμός ή η πυρκαγιά. Κάθε σχολική μονάδα οργανώνει και εκπονεί σχέδια πρόληψης κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς αξιοποιώντας το διαθέσιμο ανθρώπινο δυναμικό, κατανέμοντας αρμοδιότητες και συνάπτοντας συνεργασίες με τους τοπικούς φορείς με σκοπό τη βελτίωση των υλικοτεχνικών υποδομών (Smith & Riley, 2012). Γενικά, ο ρόλος του σχολείου δεν περιορίζεται στην υποστήριξη των μαθητών στο γνωστικό τομέα, αλλά και στον συναισθηματικό, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά πιθανές σχολικές κρίσεις και μετέπειτα προκλήσεις της ζωής (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Οι Allen, Marston and Lamb (2001, οπ. αναφ. στο MacNeil & Topping, 2007) κάνοντας μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σε σχολικές κρίσεις την περίοδο 1970 – 2000, κατέγραψαν τα εξής περιστατικά εκτός από επείγοντα ιατρικά περιστατικά και φυσικές καταστροφές: πυροβολισμούς, αυτοκτονίες, δράση συμμοριών, σωματικές βλάβες, σχολικό εκφοβισμό, μετατραυματικό στρες, περιστατικά που προκλήθηκαν εξαιτίας πολεμικών συρράξεων.

Αν και τα ακραία βίαια περιστατικά δεν έχουν εισαχθεί στα ελληνικά σχολεία, ο σχολικός εκφοβισμός ή θυματοποίηση (bullying) έχει λάβει σημαντικές διαστάσεις. Πρόκειται για μια μορφή συμπεριφοράς με χαρακτηριστικά επιθετικότητας, κατά την οποία ένας ή περισσότεροι μαθητές οδηγούνται στη σωματική, ψυχολογική, σεξουαλική ή διαδικτυακή παρενόχληση συμμαθητή τους, συστηματικά για μεγάλο χρονικό διάστημα (Heath & Sheen, 2005).

Μία ακόμη κρίση με την οποία έρχονται αντιμέτωπες οι σχολικές μονάδες είναι αυτή του θανάτου κάποιου μέλους ή κάποιων μελών της σχολικής κοινότητας: εκπαιδευτικού, μαθητή ή μαθητών. Οι θάνατοι μπορεί να σχετίζονται ή όχι με σχολική δραστηριότητα, αλλά επηρεάζουν έντονα το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Τα μέλη της σχολικής κοινότητας επηρεάζονται και καλούνται να αντιμετωπίσουν τις άμεσες

και τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις ενός θανάτου (σοκ, άρνηση, σύγχυση, θυμός, φόβος, ενοχές) (Learner & Shelton, 2001 στο Thompson, 2004). Απαιτείται συστηματική παρακολούθηση και διαχείριση από ειδικευμένο, ώστε να αντιμετωπιστούν τα μετατραυματικά συμπτώματα και να συνεχιστεί απρόσκοπτα η ζωή.

Σχολική κρίση προέρχεται και από ενδοσχολικές συγκρούσεις, οι οποίες επηρεάζουν την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας και εμποδίζουν τις σχολικές δραστηριότητες και την εποικοδομητική συνεισφορά των εκπαιδευτικών. Οι ενδοσχολικές συγκρούσεις πιθανά να προέρχονται από:

- Ασάφεια των ρόλων, των καθηκόντων και των εργασιακών απαιτήσεων
- Προβλήματα στην επικοινωνία
- Ασυμφωνία στόχων
- Διαφορετικές αξίες
- Διαφορετικά ενδιαφέροντα

2.4. Αναγκαιότητα ετοιμότητας και προετοιμασίας της σχολικής μονάδας

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η σχολική κρίση έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, εξαιτίας της έλλειψης ασφάλειας στον χώρο του σχολείου, της κοινωνικής δομής του σχολείου και της αίσθησης της κοινότητας που το χαρακτηρίζει (Allen et al, 2002). Η σχολική κρίση διακόπτει τη φυσιολογική ροή της σχολικής ζωής, ενώ τα αποτελέσματά της μπορεί να είναι χαοτικά, εκθέτοντας τα μέλη της σχολικής κοινότητας σε απειλές, απώλειες, τραυματικά συμπτώματα και απειλώντας την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

Είναι σημαντικό πως η σχολική κοινότητα θα πρέπει να είναι έτοιμη να διαχειριστεί και να οδηγηθεί στην αντιμετώπιση οποιασδήποτε κρίσης, προκειμένου να ελαχιστοποιήσει τους κινδύνους και τις επιπτώσεις που αυτή επιφέρει. Η ετοιμότητα παίζει καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματική αντιμετώπιση της σχολικής κρίσης, ενώ παράλληλα ενισχύει θετικά τα μέλη της σχολικής κοινότητας και αναπτύσσει ένα θετικό κλίμα συνεργασίας (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Αδιαμφισβήτητα, κρίνεται απαραίτητο να αναπτύσσεται και να εφαρμόζεται ένα ολοκληρωμένο σχέδιο δράσης για την αντιμετώπιση της σχολικής κρίσης, το οποίο θα στοχεύει στην άμεση διαχείριση πιθανών προβλημάτων που ανακύπτουν και θα προσφέρει μηχανισμούς επίλυσης (Kline et al., 1995). Το σχέδιο αυτό θα πρέπει να λειτουργεί με βάση την πρόληψη παρουσιάζοντας ταυτοχρόνως μία δυναμική (Lichtenstein, 1994).

Οι Rosenthal και Pinjenbourg (1991) προτείνουν για τη διαχείριση της κρίσης τα εξής βήματα:

- Πρόληψη ή Άμβλυση: λήψη μέτρων τα οποία θα οδηγήσουν αρχικά στην αναγνώριση, μετέπειτα στην εξάλειψη ή στην μείωση των πηγών κινδύνου.
- Προετοιμασία: σχεδίαση, εκπαίδευση και εξάσκηση σε σχέδια αντιμετώπισης της κρίσης.
- Αντίδραση σε μία πραγματική κρίση: ανάπτυξη επιλογών, κινητοποίηση και έγκαιρη εφαρμογή αποτελεσματικών δράσεων.
- Αποκατάσταση: επιστροφή του σχολείου στην κανονικότητα, επιδιόρθωση των σχολικών δομών

Αν και το μοντέλο αυτό έχει δεχθεί κριτική από διάφορους ερευνητές, εντούτοις επρόκειτο για ένα ξεκάθαρο και κατανοητό πλαίσιο, που έχει υιοθετηθεί στη διαχείριση έκτακτων καταστάσεων παγκοσμίως και συστήνεται για τις σχολικές κρίσεις, καθώς στα σχολεία δεν είναι συνήθης η εκπαίδευση στη διαχείριση έκτακτων αναγκών.

Παρά την αναγκαιότητα ετοιμότητας και προετοιμασίας των σχολικών μονάδων για τις σχολικές κρίσεις, στην Ελλάδα δεν υπάρχει νομοθετικό πλαίσιο προσανατολισμένο αποκλειστικά στην αντιμετώπιση και διαχείριση των σχολικών κρίσεων (Σαβελίδης, 2011). Η ελληνική νομοθεσία δεν προβλέπει σε ένα ξεκάθαρο πλαίσιο για τη λήψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς για την πρόβλεψη, αντιμετώπιση ή τη διαχείριση των σχολικών κρίσεων. Εξάιρεση αποτελούν τα σχέδια για τη διαχείριση φυσικών φαινομένων με την ταυτόχρονη υλοποίηση ελάχιστων ασκήσεων ετοιμότητας, αλλά και της πρόληψης και αντιμετώπισης φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού (ΥΠΠΕΘ, 2016). Οι δράσεις αυτές υλοποιούνται μερικώς και με αρκετά προβλήματα.

2.5. Το «Σχέδιο διαχείρισης κρίσεων» στη σχολική μονάδα

Σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων κρίνεται απαραίτητη και αναγκαία η προετοιμασία και η ετοιμότητα της σχολικής μονάδας, η οποία επιτυγχάνεται με τη σύναψη Σχεδίων Διαχείρισης Κρίσεων, τη σύσταση ομάδων υπεύθυνων για την άμεση αντίδραση και αντιμετώπιση κρίσιμων περιστατικών εντός σχολικής μονάδας και σχολικής περιφέρειας, αλλά και την ύπαρξη μίας ενιαίας πολιτικής (Χατζηχρήστου, 2011).

Με σκοπό τη συγκρότηση της ομάδας διαχείρισης κρίσεων, είναι απαραίτητο να αξιοποιηθεί το κατάλληλο ανθρώπινο δυναμικό, το οποίο θα αναλάβει να ακολουθήσει μία σειρά από προκαθορισμένες ενέργειες. Είναι σημαντικό τα άτομα που θα επιλεγούν και θα συγκροτήσουν την ομάδα διαχείρισης κρίσεων να γνωρίζουν σφαιρικά τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και τους συσχετισμούς της με την ευρύτερη κοινότητα, να είναι αφοσιωμένοι στον ρόλο και στις ευθύνες τους και να διαθέτουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας. Είναι απαραίτητη η συνεχής επιμόρφωση τους σε επιμέρους θέματα σχολικών κρίσεων και ασφάλειας.

Η Χατζηχρήστου (2011) προτείνει πως κάθε Σχολική Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων πρέπει να απαρτίζεται από έναν επικεφαλής με συντονιστικό ρόλο (π.χ ο Διευθυντής/ Υποδιευθυντής της σχολικής μονάδας), από έναν υπεύθυνο ψυχολογικής παρέμβασης (π.χ. ψυχολόγος/ κοινωνικός λειτουργός), από έναν υπεύθυνο άμεσης βοήθειας (καταρτισμένος στις πρώτες βοήθειες) και έναν υπεύθυνο ενημέρωσης. Ο επικεφαλής-συντονιστής είναι ο κύριος υπεύθυνος για την κατάρτιση των σχεδίων δράσης για τη διαχείριση κρίσεων και την εφαρμογή τους. Παράλληλα, συντονίζει ασκήσεις ετοιμότητας κι έτσι επαναξιολογεί τα σχέδια δράσης ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Ο υπεύθυνος ψυχολογικής παρέμβασης οργανώνει και υλοποιεί δράσεις ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης των διδασκόντων, των μαθητών και των γονέων, εκπαιδεύει μια υπο-ομάδα των διδασκόντων (πχ υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί τμημάτων) για τη διαχείριση κρίσεων, παράλληλα έχει ανά πάσα στιγμή στη διάθεσή του τα στοιχεία επικοινωνίας των φορέων ψυχικής υγείας. Ο υπεύθυνος άμεσης βοήθειας διαθέτει ανά πάσα στιγμή τα στοιχεία επικοινωνίας των «υποστηρικτικών δομών» (πχ Πυροσβεστική, ΕΚΑΒ-νοσοκομεία, τοπικό τμήμα Ερυθρού Σταυρού, κ.α.). Καταρτίζει το «τηλεφωνικό κέντρο» (τη σειρά επικοινωνίας και ενημέρωσης) και το διανέμει στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Ο υπεύθυνος ενημέρωσης προετοιμάζει ένα πρότυπο έγγραφο ενημέρωσης για τα γεγονότα κρίσης και φροντίζει να

επικοινωνήσει με τους γονείς-κηδεμόνες των μαθητών και τα τοπικά μέσα μαζικής ενημέρωσης.

Το σχολείο υποχρεούται να συντάξει ένα σχέδιο διαχείρισης επιμέρους κρίσεων, συνήθως κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, με υπεύθυνο τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ο οποίος θα έχει λάβει υπόψη του τις ενδείξεις της βιβλιογραφίας (μέτρα αντιμετώπισης, διαχείρισης, πρόληψης). Αυτό το σχέδιο διαχείρισης κρίσεων πρέπει κοινοποιηθεί σε όλους τους διδάσκοντες και να καταγραφεί στο Βιβλίο Πράξεων του Συλλόγου Διδασκόντων, να γνωστοποιηθεί σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και να τηρείται πιστά. Εν κατακλείδι, θεωρείται πολύ σημαντική η ετήσια ενημέρωση και εκπαίδευση του προσωπικού, και όταν και όπου απαιτείται να γίνονται επικαιροποιήσεις των οδηγιών ή των σχεδίων διαχείρισης κρίσεων.

2.6. Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση των κρίσεων

Είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση των σχολικών κρίσεων. Η ηγεσία σε περίοδο κρίσης είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, όμως ένας ικανός ηγέτης δύναται να διαχειριστεί αποτελεσματικά μια σχολική κρίση (Hudson et al., 2020). Η εκπόνηση σωστού σχεδίου διαχείρισης κρίσεων είναι ένα πρώτο σημαντικό βήμα προς αυτή την κατεύθυνση. Ο σχολικός ηγέτης καλείται να προσαρμόσει τις γενικές οδηγίες στις ιδιαίτερες συνθήκες της σχολικής μονάδας που ηγείται. Επίσης, το ίδιο το σχέδιο αντιμετώπισης της κρίσης πιθανά κατά την πρακτική εφαρμογή του, να χρειάζεται τροποποίηση ή προσαρμογή. Επαφίεται στον σχολικό ηγέτη που έχει τον συντονιστικό ρόλο, ώστε να το προσαρμόσει δυναμικά στη κατάσταση που έχει προκύψει (Ψαρά, 2018).

Οι ειδικοί στη διαχείριση των κρίσεων τονίζουν πως ο ηγέτης πρέπει να συμμετέχει ενεργά σε όλες τις φάσεις της κρίσης:

1. στην αρχική εκτίμηση της κατάστασης (sense making),
2. στη λήψη αποφάσεων (decision making),
3. στη λογική τεκμηρίωση (meaning making),
4. στον τερματισμό της κρίσης (terminating) και
5. στη γνώση, δηλαδή στη μάθηση και την εμπειρία μέσα από μία κρίση (learning) (Boin, 2005).

Είναι πολύ σημαντικό ο σχολικός ηγέτης να γνωρίζει καλά και σφαιρικά τη λειτουργία του σχολείου και την σχολική κουλτούρα που επικρατεί, ώστε να λάβει έγκυρες και έγκαιρες αποφάσεις που θα δημιουργούν αίσθημα ασφάλειας και υποστήριξης στα μέλη της σχολικής κοινότητας (Κουσάβελος, 2018).

Ο σχολικός ηγέτης κατά την εκδήλωση της σχολικής κρίσης οφείλει να εφαρμόσει τις εξής στρατηγικές:

1. παρουσία του στην πρώτη γραμμή των εξελίξεων, εγρήγορση και κινητικότητα και όχι στασιμότητα λόγω φόβου αποτυχίας,
2. δημιουργία ισχυρής ομάδας διαχείρισης κρίσης, προάγοντας το αίσθημα της ομαδικότητας και συνεργασίας,
3. συνεχής και δυναμικός σχεδιασμός, συστηματικός χαρακτήρας της σκέψης και ορθολογισμός,
4. μετριασμός της απειλής, με σαφείς οδηγίες και κατευθύνσεις στα μέλη της ομάδας,
5. επικοινωνιακή στρατηγική, ώστε να αποφεύγεται η παραπληροφόρηση και η πρόκληση πανικού,
6. όφελος από την κρίση στη διαχείριση του σχολικού κλίματος μετά την κρίση, αξιολόγηση των μεταδεδομένων, ώστε να επανασχεδιάζονται πιο αποτελεσματικά τα σχέδια δράσης (Braden et. al., 2005).

Ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης κρίνεται από τη δυνατότητα λήψης κρίσιμων και στρατηγικής σημασίας αποφάσεων, ειδικά κατά την περίοδο των έκτακτων καταστάσεων και των σχολικών κρίσεων. Τότε, ο ηγέτης έχει το επιπρόσθετο χρέος να περιορίσει τις αρνητικές συνέπειες που πιθανά θα βιώσουν τα εμπλεκόμενα μέρη (Men & Stacks, 2014).

Σε όλες αυτές τις στρατηγικές, πρωτεύουσας σημασίας είναι η συναισθηματική νοημοσύνη του σχολικού ηγέτη, η οποία επιδρά θετικά στη διαχείριση των σχολικών κρίσεων. Ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης έχει αυτοεπίγνωση, αυτο-ρύθμιση και ενσυναίσθηση. Κατανοεί επομένως, τα δικά του συναισθήματα και των συνεργατών ή υφισταμένων του, ελέγχει τα ατομικά του συναισθήματα και υιοθετεί την κατάλληλη συμπεριφορά, ώστε να μην προκαλεί δυσαρέσκεια, καταπίεση ή άλλο αρνητικό συναίσθημα, αλλά να εμπνέει, να καλλιεργεί δεσμούς, και να ενισχύει τη συνεργασία και την ομαδική δράση (Barsade, 2002; Mullen et al., 2019).

2.7. Φάσεις αντιμετώπισης κρίσεων

Κατά καιρούς έχουν προταθεί διάφορες φάσεις ή στάδια αναφορικά με την ηγεσία και τη διαχείριση κρίσεων. Σύμφωνα με τον Mutch (2015), υπάρχει διάκριση μεταξύ της «ηγεσίας» και της «διαχείρισης κρίσεων», υποδηλώνοντας πως η ηγεσία κρίσεων είναι ευρύτερη από τη διαχείριση κρίσεων, η οποία εστιάζει πιο λειτουργικά. Οι Wooten και James(2008), στηριζόμενοι στο πλαίσιο που ανέπτυξαν οι Pearson και Mitroff (1993), προτείνουν πέντε φάσεις κρίσεων : α) Ανίχνευση σήματος, β) προετοιμασία και πρόληψη, γ) περιορισμός και έλεγχος ζημιών, δ) μάθηση και ε) προβληματισμός. Αναφορικά με τις φάσεις αυτές απαιτείται ειδικές ικανότητες από την ηγεσία σε συνθήκες κρίσεων όπως: προετοιμασία , ευελιξία, δημιουργικότητα, ενσυναίσθηση, εστίαση στην ευημερία, λήψη αποφάσεων, επικοινωνία, οργανωτική ανθεκτικότητα, δράση και ανοικοδόμηση εμπιστοσύνης.

Με την σειρά τους οι Smith και Riley(2012) προτείνουν πέντε βήματα για την αντιμετώπιση μιας κρίσης: α) συλλογή πληροφοριών, β) προσαρμογή, γ) λήψη γρήγορων αποφάσεων, δ) εκδήλωση ανησυχίας και ε) επικοινωνία με ειλικρίνεια και σαφήνεια. Αναφορικά με τις ηγετικές ικανότητες οι Smith και Riley υπογραμμίζουν: ισχυρές δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας, την ικανότητα σύνθεσης πληροφοριών, σεβασμός στις διαφορετικές προοπτικές, αισιοδοξία και ευκαμψία, και τέλος την ικανότητα αξιοποίησης των ευκαιριών. Η Mutch (2020) αναφερόμενη σε έρευνες σχετικές με τη διαχείριση περιστατικών κρίσεων, τονίζει πως οι σχολικοί ηγέτες οφείλουν να ανταποκρίνονται ανάλογα με τις διάφορες φάσεις κρίσεων. Σε πρώτο στάδιο αναφέρει την ορατότητα και την αποφασιστικότητα και ακολούθως την ήρεμη λήψη αποφάσεων σε συνεννόηση με το προσωπικό. Παράλληλα προτείνει πως η ουσιαστική επικοινωνία ακολουθείται από την παροχή θετικού οράματος για το μέλλον.

Τέλος, αναφορικά με τις φάσεις των κρίσεων ο Breakspear (2020) επισημαίνει τρεις φάσεις οι οποίες αποτυπώνονται ως α) η φάση της «κρίσης», β) η φάση της προσαρμογής και γ) η φάση των ευκαιριών. Οι ικανότητες που πρέπει να έχει ο σχολικός ηγέτης στην πρώτη φάση σχετίζονται με την αντιμετώπιση των προκλήσεων, την ασφάλεια και την σύνδεση των ανθρώπων και την μείωση του αντίκτυπου στη δικαιοσύνη. Ακολούθως η φάση της προσαρμογής περιλαμβάνει έλεγχο, σαφή επικοινωνία, πρακτικές προσαρμογής και καινοτομίες που τεκμηριώνονται. Ενώ η

τελική φάση, η φάση των ευκαιριών περιλαμβάνει τον προβληματισμό, την μάθηση και την αξιοποίηση των ευκαιριών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΚΡΙΣΗ ΤΗΣ COVID-19 ΚΑΙ Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

3.1. Η Πανδημία Covid-19 στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Κατά τη διάρκεια της πανδημίας της Covid-19, τα σχολεία παγκοσμίως κλήθηκαν να ανταπεξέλθουν σε μια πρωτόγνωρη κατάσταση και σε διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες για να εξασφαλίσουν τη συνέχιση της εκπαίδευσης και την προστασία της σχολικής κοινότητας (United Nations, 2020).

Πιο συγκεκριμένα, κατά την έναρξη της πανδημίας στην Ελλάδα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν ήδη πιεσμένο από τις δυσάρεστες κοινωνικοοικονομικές συνέπειες της πρόσφατης οικονομικής ύφεσης του 2008. Ποσοστό 15% του ελληνικού πληθυσμού ζούσε σε κατάσταση οικονομικής εξαθλίωσης, ενώ τα σχολεία χαρακτηρίζονταν από χρόνια υποχρηματοδότηση και ελλείψεις υποδομές σε διαδικτυακές εγκαταστάσεις και τεχνολογικό εξοπλισμό. Μάλιστα, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί (72,68% άνω των 50 ετών) δεν ήταν επαρκώς καταρτισμένοι στις Νέες Τεχνολογίες. Παρόλα αυτά τα περισσότερα νοικοκυριά (8/10) είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο, όμως δεν διέθεταν όλοι τις βασικές γνώσεις χειρισμού των νέων τεχνολογικών μέσων. Το γεγονός αυτό είναι πολύ σημαντικό, καθώς οι γονείς και το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον ήταν εκείνοι που κλήθηκαν να υποστηρίξουν τους μαθητές στην εξ αποστάσεως διδασκαλία (Αναστασιάδης, 2020).

Το σχέδιο δράσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στον καιρό της επείγουσας και απρόβλεπτης διάδοσης της πανδημίας Covid-19 ήταν το εξής:

Τον Μάρτιο του 2020, τα σχολεία ολόκληρης της χώρας κλήθηκαν να προσαρμοστούν το συντομότερο δυνατό στα αναγκαία μέτρα που λήφθηκαν σχετικά με τον περιορισμό των μετακινήσεων και των συναθροίσεων. Με απώτερο σκοπό την ασφαλή εκπαιδευτική και διοικητική λειτουργία σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, διακόπηκε η δια ζώσης λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων και εφαρμόστηκε τηλεεκπαίδευση. Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων παρείχε ψηφιακά συστήματα όπως το e-class και το e-me. Με ευθύνη του Διευθυντή, οι εκπαιδευτικοί δημιούργησαν εικονικά τμήματα και μαθήματα σε κάποια από τις δυο πλατφόρμες και στους μαθητές κοινοποιήθηκαν οι προσωπικοί κωδικοί πρόσβασης. Οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να αναρτούν εκπαιδευτικό υλικό, όπως σημειώσεις, ασκήσεις, εργασίες, quiz και να στέλνουν ανατροφοδότηση στους μαθητές, κυρίως μέσω μηνυμάτων e-

mail. Οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου ήταν υποστηρικτικοί σε αυτή τη διαδικασία. Ένας επιπλέον άξονας για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση που απευθυνόταν κυρίως σε μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δημοτικού ήταν τα βιντεοσκοπημένα μαθήματα μέσα από την Εκπαιδευτική τηλεόραση. Παράλληλα, υπήρξε ελεύθερη πρόσβαση στις εφαρμογές του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου, από έξυπνα κινητά τηλέφωνα. Η ανταπόκριση των μαθητών και των εκπαιδευτικών ήταν αξιοσημείωτη (Αναστασιάδης, 2020).

Στις 6/5/2020 (ΦΕΚ1739/ 6-5-2020) επαναλειτούργησαν οι σχολικές μονάδες με δια ζώσης εκπαίδευση. Μια σειρά από αυστηρά μέτρα αποφασίστηκαν με σκοπό να αποφευχθεί η εξάπλωση του Covid-19 στη σχολική κοινότητα όπως: υποχρεωτική χρήση της μάσκας, αποφυγή των πρωινών συγκεντρώσεων κατά την προσέλευση και αποχώρηση των μαθητών, τήρηση κοινωνικών αποστάσεων κατά τη σχολική λειτουργία, αποστάσεις στα θρανία και στα καθίσματα μέσα στις αίθουσες, εκ περιτροπής διδασκαλία σε υπομήματα,.

Κατά τη διάρκεια της δεύτερης περιόδου του ολικού εγκλεισμού, τον Νοέμβριο του 2020, το ενδιαφέρον στράφηκε στην ενίσχυση και στον εξοπλισμό της τηλεεκπαίδευσης. Πραγματοποιήθηκε αναβάθμιση του δημόσιου δικτύου και των πλατφορμών του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου, ενώ μια νέα συνεργασία του ΥΠΑΙΘ με την εταιρεία CISCO Webex είχε ως σκοπό την υλοποίηση της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τα δημόσια σχολεία. Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής έδρασε υποστηρικτικά προς αυτή την κατεύθυνση, καταρτίζοντας προγράμματα για την τηλεεκπαίδευση και υλοποιώντας επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς.

3.2. Οι επιπτώσεις της πανδημίας Covid-19 στην εκπαίδευση

Στη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 συνέβησαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αιφνίδιες και δραστικές ανακατατάξεις, καθώς χωρίς τα χρονικά περιθώρια προεργασίας και σωστού σχεδιασμού των δράσεων, έγινε μια αιφνίδια μετάβαση από τη δια ζώσης εκπαίδευση στην τηλεεκπαίδευση. Λόγω της πανδημίας Covid-19 οι εκπαιδευτικοί βίωσαν μια ξαφνική και ακραία τροποποίηση του διδακτικού τους έργου, αλλά και οι μαθητές κλήθηκαν να δράσουν σε ένα πρωτόγνωρο και εντελώς διαφορετικό μαθησιακό περιβάλλον.

Πρώτα από όλα, τα σχολεία έκλεισαν για να μη μετατραπούν σε εστίες μόλυνσης και για να προστατευτεί η ευρύτερη σχολική κοινότητα (Azorín, 2020). Γενικά, η παράμετρος υγεία και ασφάλεια στο εργασιακό περιβάλλον είναι υψίστης σημασίας, πόσο μάλλον όταν αφορά την υγεία και την ασφάλεια των παιδιών (Saitis & Saiti, 2018).

Αν και η ενεργός συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν αξιόλογη, υπήρξαν κάποιες εμφανείς δυσχέρειες, κυρίως λόγω της απουσίας του συγκεκριμένου παιδαγωγικού πλαισίου. Η ποιότητα των μαθημάτων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν ήταν ισάξια με αυτών της δια ζώσης και αυτό είχε αρνητικές επιπτώσεις στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και μάθησης. Έτσι, γίνεται λόγος «σχολειοποίησης» της σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης στην Ελλάδα. Δηλαδή, συνέβη μια μηχανική μεταφορά των ωρολογίων προγραμμάτων των σχολείων στα διαδικτυακά περιβάλλοντα. Μέσω της τηλεδιάσκεψης, η αλληλεπίδραση των μαθητών -εκπαιδευτικών ήταν πιο περιορισμένη και λιγότερο αποτελεσματική, αναδεικνύοντας το δυσμενές φαινόμενο της «μαύρης οθόνης» (Αναστασιάδης, 2020). Συμπερασματικά, η εικονική τάξη, προσφέρει μια νέα εμπειρία για την πλειοψηφία των εμπλεκομένων, παρουσιάζοντας πλεονεκτήματα για κάποιους, αλλά και μειονεκτήματα για κάποιους άλλους (Luo et al., 2020).

Εκτός ότι η διδασκαλία εφαρμόστηκε διαδικτυακά, με έναν δοκιμαστικό χαρακτήρα, και οι αξιολογήσεις των μαθητών διεξήχθησαν επίσης διαδικτυακά, πιλοτικά, με δοκιμές, σφάλματα και αβεβαιότητα τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους εξεταζόμενους μαθητές. Ωστόσο, αρκετές εξετάσεις μαθητών δεν υλοποιήθηκαν ή ακυρώθηκαν (Dhawan, 2020).

Η χρήση της τεχνολογίας στις υπηρεσίες της εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19, ανέδειξε τα εμπόδια ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς η διαδικτυακή μάθηση προσφέρει ευκαιρίες σε κάποιους μαθητές, ενώ υλοποιείται με δυσκολίες για κάποιες ομάδες μαθητών (Zhao, 2020). Σε αυτό το σημείο, αν συνυπολογιστεί η ελλιπής παροχή του κατάλληλου εξοπλισμού μέχρι και τον Νοέμβριο του 2020, γίνεται φανερός ο αναπόφευκτος αποκλεισμός ορισμένων μαθητών από την τηλεεκπαίδευση (Αναστασιάδης, 2020).

Ένα ακόμα εμπόδιο που αναδύθηκε με την τηλεεκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 είναι η απουσία καθολικού προγράμματος επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης των εκπαιδευτικών. Με αυτό τον τρόπο, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν ελλιπώς ή αναποτελεσματικά τα διαθέσιμα εργαλεία και τις Νέες

Τεχνολογίες, ως προς τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της τηλεεκπαίδευσης (Τζιμογιάννης, 2020).

3.3. Η διαχείριση της κρίσης Covid-19 από τον σχολικό ηγέτη

Η πρώτη μέριμνα του σχολικού ηγέτη κατά τη διαχείριση της κρίσης Covid-19 είναι να εστιάσει στην καλή ψυχοσωματική ευημερία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού του. Πολύ απαιτητικό είναι το έργο του, διότι οφείλει να καταβάλει μεγάλη προσπάθεια για να αμβλυνθούν οι αρνητικές συνέπειες της υγειονομικής κρίσης -τη στιγμή μάλιστα που όλοι είναι ψυχικά εξουθενωμένοι- και να λειτουργήσουν όσο γίνεται πιο ομαλά και αποτελεσματικά οι σχολικές μονάδες (Earp, 2020).

Ο σχολικός ηγέτης, έχοντας ως γνώμονα την ασφάλεια όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, χρειάστηκε να συνεργαστεί πιο άμεσα και συχνότερα με εξωσχολικούς φορείς και να λάβει υπόψη τις υποδείξεις όλων των εμπλεκόμενων φορέων (Πολιτική Προστασία, Δήμος, φορείς υγειονομικού ενδιαφέροντος, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί κ.λπ.) και της ιατρικής κοινότητας (United Nations, 2020).

Καθώς οι σχολικές μονάδες δεν διέθεταν επαρκή χρόνο προετοιμασίας της τηλεεκπαίδευσης, βασική αποστολή των σχολικών ηγετών ήταν η πρόσβαση εκπαιδευτικών και μαθητών στο Διαδίκτυο, η διαθεσιμότητα τεχνολογικών πόρων και μέσων, καθώς και η κατάλληλη υποστήριξη κατά τη διεξαγωγή των μαθημάτων τους (Kaul, Van Gronigen & Simon, 2020). Αναμφισβήτητα, σε αυτό το σημείο το έργο των σχολικών ηγετών εξαρτάται από την περιοχή και τα εισοδηματικά κριτήρια των εκπαιδευτικών και των οικογενειών, καθώς θα διευκολυνόταν η διαδικασία αν κάθε μαθητής και εκπαιδευτικός διέθετε τον δικό του εξοπλισμό.

Μια βασική αρμοδιότητα του σχολικού ηγέτη κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 και των κλειστών σχολείων ,λόγω του εγκλεισμού, ήταν η παροχή συνεχούς και συνεπούς ενημέρωσης της σχολικής του κοινότητας. Ο σχολικός ηγέτης καλείται να συνεχίσει τον συντονιστικό και καθοδηγητικό του ρόλο κι έτσι ακολουθεί μια επικοινωνιακή πολιτική με στόχο την μαζική εμπλοκή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και τη συνοχή τους. Η επικοινωνία διευκολύνει την εύρυθμη και ομαλή

λειτουργία της σχολικής μονάδας κατά τη διάρκεια της πανδημίας και επιπλέον επιδρά θετικά στην πνευματική και ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών και κυρίως των μαθητών, οι οποίοι είναι έγκλειστοι και δεν ταιριάζει καθόλου με την ηλικία και τον ρόλο τους. Για την υλοποίηση της επικοινωνίας και ενημέρωσης, ο σχολικός ηγέτης αξιοποιεί τις υπάρχουσες υποδομές επικοινωνίας ή δημιουργεί νέους τρόπους και αυξάνει τη συχνότητα των ημερήσιων ενημερώσεων (Kaul, VanGronigen & Simon, 2020).

3.4. Τα αποτελέσματα της κρίσης Covid-19 στη διαμόρφωση του σχολικού ηγέτη

Τα αποτελέσματα της κρίσης Covid-19 συντέλεσαν στην αναθεώρηση και τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολικού ηγέτη. Ο ρόλος που κλήθηκε να συντελέσει ήταν διαφορετικός απ' ό,τι στο παρελθόν, αν λάβει κανείς υπόψη τις πολλαπλές προκλήσεις που είχε να διαχειριστεί. Αδιαμφισβήτητα, το ξέσπασμα μίας κρίσης επιφέρει αρνητικές συνέπειες, ωστόσο υπάρχει και το κομμάτι της «μάθησης» μέσα από μία κρίση, γεγονός που θα πρέπει να αξιοποιηθεί από κάθε σχολικό ηγέτη.

Πρώτα από όλα, οι νέες συνθήκες οδήγησαν τον σχολικό ηγέτη στο να επικεντρωθεί στην ευελιξία, στην προσαρμοστικότητα και στην ψυχική ανθεκτικότητά του. Υιοθετώντας τέτοιες προσεγγίσεις, θα μπορέσει να διαχειριστεί και να αντιμετωπίσει πιθανές μελλοντικές κρίσεις και διαταραχές τόσο σοβαρές και απρόβλεπτες, όπως η πανδημία της Covid-19 (Bagwell, 2020).

Επίσης, η παραδοσιακή συγκεντρωτικότητα στη διοίκηση είναι πειστική για τον σχολικό ηγέτη και αναποτελεσματική σε ένα αβέβαιο περιβάλλον όπως αυτό, λόγω της πανδημίας Covid-19. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας οι αρμοδιότητες των σχολικών διευθυντών αυξήθηκαν. Η κατανομή της ηγεσίας με την εμπλοκή των υπόλοιπων εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας ήταν μονόδρομος και θεωρείται ως μία στρατηγική με μεγάλη αποτελεσματικότητα, η οποία οδηγεί στη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων (Soleman, 2020). Επομένως, η κουλτούρα της κατανεμημένης ηγεσίας, της συνεργασίας και της δικτύωσης πρέπει να καλλιεργείται περισσότερο και σε περισσότερες κατευθύνσεις από τον σχολικό ηγέτη.

Με την υγειονομική κρίση της Covid-19 ο σχολικός ηγέτης θα πρέπει να αναθεωρήσει και να αντιληφθεί τη μάθηση ως κοινωνική, συναισθηματική και παιδαγωγική διαδικασία και να συντονίσει με αυτές τις προτεραιότητες τις ενέργειες της σχολικής μονάδας (Kaul, VanGronigen & Simon, 2020). Ο βασικός στόχος του

σχολείου και των σχολικών ηγετών πρέπει να επικεντρωθεί στην εκπαίδευση της επόμενης γενιάς. Είναι σημαντικό ο σχολικός ηγέτης να στραφεί έμπρακτα στη γόνιμη κοινωνική, συναισθηματική και ψυχολογική ανάκαμψη της σχολικής κοινότητας, απομακρυνόμενος λίγο από τον ψυχρό και εκτελεστικό, διοικητικό του ρόλο.

Ο σχολικός ηγέτης θα πρέπει να στοχεύσει σε πιο ουσιαστικές συναδελφικές σχέσεις με το διδακτικό και επιστημονικό προσωπικό (Saitis & Saiti, 2018). Μέσα από την αδιάλειπτη επικοινωνία και συνεργασία τους, θα προκύψει αποτελεσματικότητα στην εργασία των εκπαιδευτικών και σημαντική κατανόηση και υποστήριξη των σχολικών ηγετών (Solvason & Kington, 2019).

Επιπλέον, η συνεχής και ειλικρινής επικοινωνία παίζει σημαντικό ρόλο κατά τη διάρκεια μίας κρίσης, καθώς συμβάλει στην αύξηση της εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών μίας ομάδας. Η επικοινωνία του σχολικού ηγέτη με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς θα πρέπει να είναι τακτική, ειλικρινής και ουσιαστική. Καθώς στην διάρκεια της πανδημίας Covid-19 βρέθηκαν τρόποι και μέσα ώστε να ενισχυθούν οι σχέσεις του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών, αυτή η προσέγγιση θα πρέπει να διατηρηθεί. Είναι ωφέλιμο για όλους και κυρίως για τους μαθητές και τους μαθησιακούς τους στόχους, να εμπλέκονται ενεργά οι γονείς στη μαθησιακή στοχοθεσία και τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Κοινοποιώντας ο σχολικός ηγέτης τέτοιου είδους πληροφορίες, επιδιώκει την εποικοδομητική συνεργασία τους για την πρόοδο και την εξέλιξη των μαθητών, τους θεωρεί αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής κοινότητας και συνοδοιπόρους στο κοινό ταξίδι της γνώσης (Azorín, 2020).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΜΕΡΟΥΣ

Ελληνόγλωσση

- Αναστασιάδης, Π. (2020). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού Covid-19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(2), 20-48
- Αργυροπούλου, Ε. (2012). *Η Οικονομική Διαχείριση της Σχολικής Μονάδας και ο Ρόλος του Διευθυντή*. Στο Μ. Νικολαΐδου (Επιμ.) Εκπαιδευτική ηγεσία. Χαρτογραφώντας το πεδίο της ηγεσίας στην εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην έρευνα και στην πρακτική (σσ. 229–244). Αθήνα: Ίων.
- Βασιλού–Παπαγεωργίου, Β. (1996). *Το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα : Ο ρόλος της Ο.Α.Μ.Ε. και της Δ.Ο.Ε. στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βιτσιλάκη, Χ., & Ράπτης, Ν. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η Ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Brock, S.E., Sandoval, J., & Lewis, S. (2005). Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο: Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο. *Preparing for crisis in the schools: A manual for building school crisis response teams* (2η έκδ., Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης Χ. Χατζηχρήστου, Μετάφραση: Ε. Θεοχαράκη). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.
- Διερωνίτου, Ε. (2016). *Τάσεις στη σύγχρονη σχολική ηγεσία: η ηγεσία «μετά» τη μετασχημαστική*. Στο Α. Πέτρου & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία. Επιστημολογική βάση, ερευνητικές προσεγγίσεις και πρακτικές* (σσ. 101-143). Διάδραση.
- Θεοφιλίδης, Χ., (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση : Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κανελλόπουλος, Χ. (1990). *Μάνατζμεντ αποτελεσματική διοίκηση: σε επιχειρήσεις, οργανισμούς και υπηρεσίες, Α' Τόμος (3η έκδ)*. Αθήνα: International Publishing.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2011). Ο Αποτελεσματικός Διευθυντής του Σχολείου. *Τα Εκπαιδευτικά*, 99-100, 96-113. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://www.taekpaideutika.gr/ekr_99-100/09.pdf
- Kotter, J. P. (2001). *Ηγέτης στις αλλαγές* (Α. Σοκοδήμος, μετάφραση, Μ. Ανδρέου, επιμέλεια). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Κουσάβελος, Ν., (2018). *Η επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης και η συμβολή της στη διαχείριση κρίσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς*. (Διπλωματική εργασία). Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων Πάτρας, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών "Διοίκηση Εκπαίδευσης"
- Λαϊνάς, Α., (2000). *Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα*. Στο Ζ. Παπαναούμ, (Επιμ.) Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: από τη θεωρία στην πράξη. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, σσ. 23-40
- Μαδεμλής, Η. (2014). *Η επιλογή Διευθυντών σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα*. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Β: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σσ. 93–135). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μπακάλμπαση, Ε., & Φωκάς, Ε. (2014). *Απόψεις Δ/ντών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης σχετικά με το σύστημα επιλογής τους και την επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης*. *Hellenic Journal of Research in Education*, 2, σσ. 145–166.
- Μπεστιάς, Γ. (2019). *Εκπαιδευτική Ηγεσία και δημοκρατικές αξίες στο ελληνικό σχολείο: μια έρευνα σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Αιτωλοκαρνανίας* (Διδακτορικό). Ανακτήθηκε από <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=45766&lang=el#p=269>

- Μπινιάρη, Λ. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση*. Πορτραίτο και προφίλ. Διδακτορική διατριβή.
- Μπουλούτζα, Π. (2006). Κάθε χρόνο τραυματίζονται 75.000 μαθητές. Η καθημερινή, σ.27
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο : Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπουραντάς. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Παπαδημητρίου, Σ. (2020). Η συμβολή της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης στην εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση. *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 16(2).
- Παπαδοπούλου, Ο. (2012). *Διοίκηση Συγκρούσεων, Επικοινωνία, Μοντέλα ηγεσίας και Λήψη Αποφάσεων*, (Διπλωματική εργασία). Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Μ.Β.Α., Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2013). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του Διευθυντή. Στο Ζ. Παπαναούμ, (Επιστ. Υπ.), Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Αγωγή, (σσ. 231–240). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ, ΑΠΘ.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π., & Γ. Σαββίδης (2016). *Ο διευθυντής ως παιδαγωγικός ηγέτης της σχολικής μονάδας*. Στο Α. Πέτρου & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία. Επιστημολογική βάση, ερευνητικές προσεγγίσεις και πρακτικές(σσ. 341-369). Διάδραση.
- Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η Ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη. Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Σαβελίδης, Σ. (2011). *Διοικητική των κρίσεων στο ελληνικό σύστημα δευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών οργανισμών*. Διοίκηση επιχειρήσεων (MBA), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Α., Χ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Άννα Σαΐτη.

- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τζιμογιάννης, Ι. (2020). *Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι και Ηλεκτρονική Μάθηση: Σύγχρονες ερευνητικές τάσεις και προοπτικές*. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 13(1/2), 1-6.
- ΥΠΠΕΘ, (2016). *Θεσμική δικτύωση φορέων για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού*. (Αρ. Πρωτ. 448/18-02-2016).
- ΥΠΠΕΘ, (2018). Εφαρμογή οδηγιών Πολιτικής Προστασίας και Πολιτικής Άμυνας στις Σχολικές Μονάδες. ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΥ, ΤΜΗΜΑ Ε΄ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΣΧΕΔΙΑΣΗΣ ΕΚΤΑΚΤΟΥ ΑΝΑΓΚΗΣ (Αρ. Πρωτ. Φ.201.011.422.Α1, 6-9-2018).
- Φασούλης, Κ. (2001). *Η ποιότητα στη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Κριτική.
- Φιλολιά, Α. Παπαγεωργίου, Η & Στεφανάτος, Σ. (2005). *Ολοκληρωμένο Σύστημα Διαχείρισης Κρίσεων & Ανθρώπινος Παράγοντας*. Αθήνα: Οικονομική Βιβλιοθήκη.
- Φιλολιά, Α., Παπαγεωργίου Η., Στεφανάτος, Στ. (2005). *Ολοκληρωμένο σύστημα διαχείρισης κρίσεων & ανθρώπινος παράγοντας : παραδείγματα εφαρμογής*. Εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα
- Φώτου, Π., (2017). *Απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ετοιμότητα του σχολείου τους σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων*(Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική Ηγεσία.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χηνάς, Π. & Χρυσ αφίδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο: Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Χρονοπούλου, Σ. (2012). *Μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση-Εμπειρική μελέτη* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). ΠΜΣ «Εκπαίδευση & πολιτισμός-Διοίκηση και διαχείριση εκπαιδευτικών μονάδων» του Τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκ.

Ψαρά, Τ., (2018). Διαχείριση κρίσεων σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς: Το παράδειγμα των Παιδικών Σταθμών του Δήμου Ρόδου. (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων»

Ξενόγλωσση

- Ahmed, M., (2006). The principles and practice of crisis management. The case of Brent Spar, Palgrave Macmillan, London
- Allen, M, Burt, K, Bryan, E, Carter, D, Orsi, R, & Durkan, L (2002). “*School counselors’ preparation for and participation in crisis intervention*”, Professional School Counseling, 6, 96-102
- Azorín, C. (2020). Beyond Covid-19 Supernova. Is another education coming? *Journal of Professional Capital and Community*. doi: 10.1108/JPCC-05-2020-0019
- Bagwell, J. (2020). Leading Through a Pandemic: Adaptive Leadership and Purposeful Action. *Journal of School Administration Research and Development*, 5(1), 30-34.
- Barsade, S. (2002). The Ripple Effect: Emotional contagion and its influence on group behavior. *Administrative Science Quarterly*, 47, 644–675.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2014). *Transformational Leadership (2nd ed.)*. New York: Routledge.
- Beare, H., Caldwell, B., & Millikan, R. (1989). Creating an excellent school. London: Routledge.
- Boin, A. (2005). Disaster research and future crises: broadening the research agenda. *Int. J. Mass Emerg. Disasters* 23:199. (PDF) From Crisis to Disaster: Towards an Integrative Perspective (researchgate.net)
- Braden, V., Cooper, J., Klingele, M., Powell, J. P., & Robbins, M. G. (2005). *Crisis—A Leadership Opportunity*. Harvard University
- Bridges, E. (1967). *A model for shared decision making in the school principalship*. *Educational Administration Quarterly*, 3(1), 49-61. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0013161X6700300106>
- Bush, T. (2020). *Theories of Educational Leadership and Management*. United Kingdom: SAGE Publications Ltd

- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books
- Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of Covid-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 1-18.
- Earp, J. (2020). Changing school leadership during Covid-19 - Teacher Magazine. Ανακτήθηκε από: https://www.teachermagazine.com/au_en/articles/changing-school-leadership-duringCovid-19
- Erickson, E., H. (1963). *Childhood and Society* (2nd ed.). New York: Norton
- Everard, K.B., Morris, G., & Wilson, I.(2004). *Effective School Management*. London: Paul Charman Publishing.
- Fullan, M. (1992). *Vision that blind*. *Educational Leadership*, 49 (5), 19-20.
- Goleman, D. (2002). *Emotional intelligence*. Bantam
- Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M., & Gumus, E. (2016). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*. doi:10.1177/1741143216659296
- Harris, A. (2005). *Leading or misleading? Distributed leadership and school improvement*. *JCS*, 137.
- Harvard Business Press, (2011). *Managing Crises – Pocket Mentor*. Boston, Massachusetts
- Heath, M., A. & Sheen, D. (2005). *School-based crisis intervention: Preparing all personnel to assist*. New York, USA: Guilford Press.
- Hudson, L., Mahendrarajah, S., Walton, M., Pascaris, M., Melim, S. & RuttenbergRozen, R. (2020). Leadership in education during Covid-19: Learning and growth through a crisis. *Journal of Digital Teaching & Technology*
- Jaworski, J. (1996). *Synchronicity: The inner path of leadership*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Katsigianni, E., & Ifanti, A. (2016). Tenured and non-tenured school principals in Greece: a historical approach. *Journal of Educational Administration and History*, 48(3), 225-242. doi:10.1080/00220620.2016.1173023
- Kaul, M., Van Gronigen, B. & Simon, N. (2020). Calm during crisis: school principal approaches to crisis management during the Covid-19 pandemic. *CPRE Policy Briefs*. Ανακτήθηκε από: https://repository.upenn.edu/cpre_policybriefs/89

- Kenneth, L., & Jantzi, D. (1990). Transformational Leadership: How Principals can help reform school cultures. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(4), 249-280, DOI: 10.1080/0924345900010402.
- Kline, M., Schonfeld, D., J. & Lichtenstein, R. (1995). Benefits and challenges of school-based crisis response teams. *The Journal of school health*, 65, 245.
- Klein D., C. & Lindemann E. (1961). *Preventive intervention in individual family and crisis situations*. In Caplan G. (Ed.) *Prevention of Mental Disorders in Children*. Basic Books, New York.
- Kouzes, J., & Posner, B. (1996). *Leadership Practices Inventory (LPI), A selfassessment and analysis*. In S.A. Carless, A.J. Wearing, & L. Mann, *A short measure of transformational leadership*, *Journal of Business and Psychology*, 14(3).
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2005). *What We Know about Successful School Leadership*. Philadelphia. PA: Laboratory for student success, Temple University.
- Leithwood, K., & Duke, D. L. (1999). *A Century's Quest to Understand School Leadership*. In J. Murphy, & K. S. Louis (Eds.). *Handbook of Research on Educational Administration: A Project of the American Educational Research Association* (pp. 45-72). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Lichtenstein, R. (1994). School Crisis Response: Expecting the Unexpected. *Educational Leadership*, 52, 79-83.
- Lindemann, E. (1961). Symptomatology and management of acute grief. *American journal of psychiatry*, 101, 141-148.
- Lumpy, J. (2012). *What do we know about leadership in higher education?* Leadership Foundation for Higher Education Research.
- Luo, J., Rajendra, J., Roberts, M., Rapallo, N., Khan, F., Mardon, A. & Mardon, C. (2020). *Education During Covid-19*. Edmonton: Golden Meteorite Press Book.
- MacNeil, W., Topping, K. (2007). Crisis management in schools: Evidence-based prevention. *Journal of Educational Enquiry*, 7, 64-94.
- Mark, L. (2016). *Leadership Styles and Psychological Capital in a home improvement organization*. PhD Thesis, Pepperdine University. .

- Marks, H., & Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), 370-397.
- Mayer, D. M., Aquino, K., Greenbaum, R. L., & Kuenzi, M. (2012). Who displays ethical leadership, and why does it matter? An examination of antecedents and consequences of ethical leadership. *Academy of Management Journal*, 55(1), 151-171.
- Men, L. R., & Stacks, D. W. (2014). The effects of authentic leadership on strategic internal communication and employee-organization relationships. *Journal of Public Relations Research*, 26(4), 301-324.
- Mullen, P. R., Limberg, D., Tuazon, V., & Romagnolo, S. M. (2019). *Emotional Intelligence and Leadership Attributes of School Counselor Trainees*. *Counselor Education and Supervision*, 58(2), 112–126.
- Namus, B. (1992). *Visionary leadership: Creating a compelling sense of direction for your organization*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Parker, G. (2015). Distributed leadership in English schools in 2014. *Management in Education*, 29(3), 132-138.
- Pashiardis, P., & Orphanou, S. (1999). An insight into elementary principalship in Cyprus: the teachers' perspective. *International Journal of Educational Management*, 13(5), pp. 241–251.
- Robbins, S., & Judge, T. A. (2011). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Βασικές και Σύγχρονες Προσεγγίσεις*, (μετ.Πλατάκη Α.) Αθήνα, Κριτική.
- Rosenthal, U., & Pijnenburg, B. (1991). "Simulation – oriented scenarios", in U. Rosenthal & B. Pijnenburg, eds, *Crisis Management and Decision Making: Simulation Oriented Scenarios*, 1-6. Dordrecht: Kluwer, Holland.
- Saitis, C., & Saiti, A. (2018). *Initiation of Educators into Educational Management Secrets*. doi:10.1007/978-3-319-47277-5
- Schermerhorn. (2011). *Organizational Behavior*. 11th edition, USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Schleicher, A. (ed.) (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. Paris: OECD Publishing.
- Sergiovanni, T. (1991). *The Principalship: A Reflective practice perspective*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

- Seymour M., Moore S. (2000). *Effective Crisis Management: Worldwide Principles and Practice*. Cassell:London.
- Smith, L. & Riley, D. (2012). 'School leadership in times of crisis'. *School Leadership & Management*, vol. 32, no. 1, pp. 57–71, viewed 1 July 2020, <https://doi.org/10.1080/13632434.2011.614941>.
- Soleman, H. (2020). Covid-19 as the Catalyst of E-leadership and ICT Implementation in Israeli Arab Sector Elementary Schools. *Journal of Education and Culture Studies*, 4 (2), 90-96. doi: 10.22158/jecs.v4n2p90
- Solvason, C. & Kington, A. (2019). Collaborations: providing emotional support to senior leaders. *Journal of Professional Capital and Community*. Ahead-of-print. doi: 10.1108/JPCC-05-2019-0010
- Spears, L. (2005). *The Understanding and Practice of Servant- Leadership*. Servant Leadership Research Roundtable.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of curriculum studies*, 36(1), 3-34.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Thakore, D. (2013). *Servant Leadership*. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*. Online: 2013-09-26 ISSN: 2300-2697, Vol. 7, pp 23-32.
- United Nations, (2020). *Policy Brief: Education during Covid-19 and beyond*.
- Vaillant, D. (2015). *School leadership, trends in policies and practices, and improvement in the quality of education*. Paper commissioned for the *Education for All Global Monitoring Report 2015*. Education for All 2000-2015: achievements and challenges. Paris: UNESCO.
- Wasserberg, M. (1999). *Creating the vision and making it happen*. In H. Tomlinson, H. Gunter, & P. Smith (Eds.), *Living Headship: Voice, Values and Vision* (pp.154 - 172). London: Paul Chapman.
- Webb, P.T., Briscoe, F.M., & Mussman, M.P. (2009). Preparing teachers for the neoliberal panopticon. *Educational Foundations*, 23(3-4), 3-18.
- Winston, B. E., & Patterson, K. (2006). An Integrative Definition of Leadership. *International Journal of Leadership Studies*, 1, 6-66.
- Zhao, Y. (2020). Covid-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 1-5. doi: 10.1007/s11125-020-09477-y

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το δεύτερο μέρος της παρούσας διπλωματικής εργασίας σχετίζεται με τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην έρευνά μας. Πιο συγκεκριμένα στο εν λόγω κεφάλαιο αναλύονται ο σκοπός της έρευνάς μας, τα ερευνητικά ερωτήματα, η ερευνητική μέθοδος, καθώς και το ερευνητικό εργαλείο. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στο δείγμα και στη διαδικασία δειγματοληψίας, στην ανάλυση των δεδομένων, στην πρωτοτυπία, στους περιορισμούς της έρευνας, αλλά και στην ηθική και δεοντολογία.

4.1 Σκοπός Έρευνας

Όπως προκύπτει από τη μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας, παρόλο που οι σχολικές μονάδες αποτελούν χώρους ασφαλείας για τον μαθητικό πληθυσμό, εντούτοις σε κάποια χρονική στιγμή θα κληθούν να αντιμετωπίσουν κάποιο έκτακτο περιστατικό κρίσης (Jimersonetal, 2005). Κάποιες καταστάσεις κρίσεων δύναται να έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων, για τον λόγο αυτό κρίνεται αναγκαία η άμεση αντιμετώπισή τους. Η ετοιμότητα της σχολικής μονάδας για τη διαχείριση μιας κρίσης είναι σημαντική, προκειμένου να μειωθούν οι αρνητικές συνέπειες που αυτή επιφέρει. Η προετοιμασία για τη διαχείριση μιας κρίσης αποτελεί μία αέναη προσπάθεια, ενώ ο διευθυντής μίας σχολικής μονάδας αποτελεί το πρόσωπο – κλειδί προκειμένου να διασφαλίσει τις κατάλληλες πολιτικές, διαδικασίες και στρατηγικές για τη διατήρηση ενός ασφαλούς περιβάλλοντος για την εκπαιδευτική κοινότητα.

Αδιαμφισβήτητα, οι σχολικοί ηγέτες θα κληθούν να αντιμετωπίσουν ορισμένα είδη κρίσεων, τα οποία είναι αναπόφευκτα, κάποια στιγμή στην καριέρα τους. Παρόλα αυτά οι σχολικές μονάδες που έχουν σχεδιάσει την πρόληψη, την προετοιμασία και την εφαρμογή σχεδίων δράσης είναι πιο πιθανό ότι θα δημιουργήσουν ασφαλή περιβάλλοντα για το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές τους, θα δράσουν πιο άμεσα στην έναρξη της κρίσης και θα περάσουν ταχύτερα και ομαλότερα στη φάση της ανάκαμψης (Pollack & Sunderman, ' Graham et al., 2006).

Συγκεκριμένα, η παρούσα διπλωματική εργασία αποσκοπεί στο να καταγράψει τις απόψεις και τα βιώματα των διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, προκειμένου να διερευνηθούν οι πρακτικές ηγεσίες που υιοθέτησαν πριν και κατά τη διάρκεια της πανδημικής κρίσης Covid-19, οι προκλήσεις που αντιμετώπισαν και οι ευκαιρίες που προέκυψαν.

4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Στην παρούσα εργασία πραγματοποιείται πρωτογενής ποιοτική έρευνα. Καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε τα ερωτήματά μας να είναι διατυπωμένα με σαφήνεια, προκειμένου να περιορίσουμε το εύρος της. Διαφαίνεται λοιπόν, να εξασφαλίζουν το ζητούμενο της μεθοδολογικής προσέγγισης σε μια έρευνα για «συγκεκριμένα και περιορισμένα» ερωτήματα (Creswell, 2016). Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα εξεταστούν είναι τρία και παραθέτονται ως εξής:

- 1) Ποιος ήταν ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση κρίσεων πριν την έναρξη της πανδημικής κρίσης Covid-19;
- 2) Ποιες πρακτικές ηγεσίες υιοθέτησε ο σχολικός ηγέτης κατά τη περίοδο της πανδημικής κρίσης Covid-19;
- 3) Ποιες διαστάσεις έλαβε η κρίση της Covid-19 στη διαμόρφωση του σχολικού ηγέτη;

4.3 Ερευνητική Μέθοδος

Ο όρος έρευνα αναφέρεται στη συστηματική, αντικειμενική και εξακριβωμένη αναζήτηση πληροφοριών για την επίλυση ενός προβλήματος (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Η διαδικασία αυτή πραγματοποιείται σε διάφορα στάδια και διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην όσο το δυνατόν καλύτερη κατανόηση του θέματος, κατόπιν της συλλογής και της ανάλυσης των δεδομένων (Creswell, 2016).

Ο παραπάνω όρος συναντάται σε όλες τις επιστήμες και συνδέεται με πολλά αντικείμενα εφαρμογής. Ένα τέτοιο αντικείμενο είναι και ο χώρος της εκπαίδευσης. Ως εκπαιδευτική έρευνα ορίζεται το είδος της έρευνας το οποίο μέσα από μια

διαδικασία συλλογής και ανάλυσης πληροφοριών μελετά φαινόμενα εκπαιδευτικής φύσης και κατά συνέπεια τους τρόπους επίλυσης εκπαιδευτικών προβλημάτων που τυχόν ανακύπτουν (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Η επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογικής προσέγγισης είναι πάντα ένα σημαντικό βήμα στη διαδικασία σχεδιασμού της έρευνας. Ο εκάστοτε ερευνητής αποφασίζει ανάλογα με την επιστημονική περιοχή που θα εργαστεί, τον σκοπό της έρευνάς του και τα ερευνητικά ερωτήματα που θα θέσει, επιλέγει τη μέθοδο με την οποία θα προσεγγίσει την έρευνά του.

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση, καθώς εξ ορισμού θεωρείται ως η καταλληλότερη μέθοδος προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των σχολικών ηγετών, οι εμπειρίες τους, οι αντιλήψεις τους, οι προβληματισμοί και οι ανησυχίες που έχουν διαμορφώσει σχετικά με το θέμα της διαχείρισης της πανδημικής κρίσης Covid-19 (Burns & Grove, 2010).

Σύμφωνα με τον Conger (1998), η ποιοτική μέθοδος θεωρείται η ορθότερη τεχνική προκειμένου να διερευνηθούν θέματα που άπτονται της ηγεσίας, ενώ θεωρείται ο καταλληλότερος τρόπος να διερευνηθούν οι απόψεις των σχολικών ηγετών.

Η «ποιοτική» έρευνα είναι μια διερευνητική προσέγγιση που δίνει έμφαση στις λέξεις, παρά στην ποσοτικοποίηση, στη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων. Πρόκειται για μια επαγωγική, εποικοδομητική και ερμηνευτική διερευνητική προσέγγιση με τις ακόλουθες βασικές πιέσεις: να βλέπεις τον κόσμο με τα μάτια των εξεταζόμενων, να περιγράφεις και να λαμβάνεις υπόψη το πλαίσιο, να τονίζεις τη διαδικασία και όχι μόνο τα τελικά αποτελέσματα, να είναι ευέλικτο και να αναπτύσσει τις έννοιες και τις θεωρίες ως αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας (Bryman, 2004).

4.4 Ερευνητικό Εργαλείο

Ένα από τα εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου είναι η συνέντευξη. Η ερευνητική συνέντευξη είναι μια συζήτηση που διεξάγεται ανάμεσα σε δύο άτομα και έχει ως στόχο ο ερευνητής να εκμαιεύσει όλες τις πληροφορίες που σχετίζονται με το θέμα της έρευνας (Arora & Mahankale, 2012). Σκοπός των συνεντεύξεων είναι η επιτυχία των

ερευνητών για τη δημιουργία ενός κλίματος με διάθεση για προφορική επικοινωνία ανάμεσα στον ερευνητή και στον συνεντευξιαζόμενο, ώστε να καταφέρει ο πρώτος να αποκτήσει όλες τις πληροφορίες που χρειάζεται (Στεφάνου & Τάσσιου, 2013).

Μέσα από τη συνέντευξη επιτυγχάνεται μια επικοινωνία εις βάθος, ενώ φαίνεται να ξεπερνιούνται τυχόν αναστολές (Λυδάκη, 2001). Επιπλέον, κατά την Leavy (2014), οι συνεντεύξεις στις οποίες ερευνητής και συνεντευξιαζόμενος συνομιλούν πρόσωπο με πρόσωπο, λειτουργούν επικουρικά στην εις βάθος μελέτη των εμπειριών, των αντιλήψεων και των συναισθημάτων σχετικά με το ερευνητικό θέμα.

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη έγινε αξιοποίηση της συνέντευξης, ως καταλληλότερου μέσου συλλογής ποιοτικών δεδομένων, και συγκεκριμένα η ατομική ημι-δομημένη συνέντευξη, η οποία περιλάμβανε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Απώτερος στόχος της ημι-δομημένης συνέντευξης ήταν η καταγραφή των σκέψεων, των απόψεων και των αντιλήψεων των συμμετεχόντων στην έρευνα, δίνοντάς τους την ελευθερία να εκφραστούν, χωρίς να επηρεάζονται από τις απόψεις των ερευνητριών.

Η ημι-δομημένη συνέντευξη χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο, κατά κάποιο τρόπο, προκαθορισμένων ερωτήσεων, οι οποίες λειτουργούν ως κατευθυντήριοι άξονες, η σειρά και το περιεχόμενο των οποίων δύναται να αλλάξει ανάλογα με τον ερωτώμενο, αλλά και να τροποποιηθεί με την πρόσθεση ή αφαίρεση ερωτήσεων, παρουσιάζοντας μεγάλη ευελιξία (Ιωσηφίδη, 2003).

Ένα από τα πλεονεκτήματα της ημι-δομημένης συνέντευξης είναι ότι παρέχει στον συνεντευξιαζόμενο τη δυνατότητα να αποτυπώσει τις απόψεις του και τα βιώματά του όπως εκείνος θέλει. Ωστόσο δεν είναι λίγες οι φορές όπου αυτό το πλεονέκτημα λειτουργεί ως μειονέκτημα, καθώς ο συνεντευξιαζόμενος αποκλίνει από τους στόχους που τέθηκαν αρχικά για την έρευνα (Oppenheim, 2005).

4.5 Πλήθος-Δείγμα- Δειγματοληψία

Ως πλήθος, στην παρούσα έρευνα, θεωρήθηκαν όλοι οι διευθυντές που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της χώρας, κατά το τρέχον σχολικό έτος 2022-2023. Αναφορικά με τη δειγματοληψία, στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η δειγματοληψία ευκολίας, η οποία αποτελεί μία μέθοδο χωρίς πιθανότητες, κατά την οποία ο ερευνητής, για πρακτικούς λόγους, επιλεγεί άτομα βολικά, διαθέσιμα, με ευκολία πρόσβασης, τα οποία αντιπροσωπεύουν κάποιο χαρακτηριστικό που είναι προς μελέτη. Η ομάδα των σχολικών διευθυντών θεωρήθηκε ως η πλέον κατάλληλη για να παράσχει τις απαιτούμενες πληροφορίες για τη συμβολή του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση της πανδημικής κρίσης Covid-19. Οι ερευνήτριες απευθύνθηκαν σε διευθυντές νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Α΄ Αθήνας, αξιοποιώντας τη βολική δειγματοληψία, δεδομένου ότι οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε συγκεκριμένους διευθυντές με κριτήριο την άμεση σχέση των ερευνητριών με αυτούς.

Συγκεκριμένα, το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από διευθυντές που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Α΄ Αθήνας κατά το τρέχον σχολικό έτος 2022-2023, χωρίς να ληφθεί υπόψη το φύλο, η ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας. Η έρευνα έλαβε χώρα σε δημοτικά και νηπιαγωγεία της εν λόγω Περιφερειακής Διεύθυνσης και συμμετείχαν συνολικά 8 Διευθυντές, εκ των οποίων οι τέσσερις (4) ασκούν διοικητικά καθήκοντα σε δημοτικά σχολεία και οι υπόλοιποι τέσσερις (4) σε νηπιαγωγεία, απαντώντας συνολικά σε δεκατρείς (13) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Αναφορικά με το προφίλ των ερωτώμενων-διευθυντών αξίζει να αναφερθεί πως διέθεταν αξιοσημείωτη κατάρτιση και χρόνια εμπειρίας στην εκπαίδευση. Η έρευνα ήταν ανώνυμη, τα προσωπικά στοιχεία των ερωτώμενων δεν καταγράφηκαν, καθώς είναι κοινά αποδεκτό πως με αυτόν τον τρόπο οδηγούνται σε απαντήσεις πιο ειλικρινείς (Cohen et al., 2007).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ματσούκας (2007), εκείνο που παίζει σημαντικό ρόλο στην επιλογή του δείγματος, είναι να διαθέτει συνολικά εκείνα τα στοιχεία που ο ερευνητής θέλει να ερευνήσει, με άλλα λόγια να διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις και εμπειρίες, όπως και τη θέληση να συμμετέχει στην έρευνα. Ένα τέτοιο δείγμα αποτελεί δείγμα σκοπιμότητας και θεωρείται ως το πλέον κατάλληλο, καθώς διαθέτει όλα τα απαραίτητα χαρακτηριστικά προκειμένου να

διαφωτιστούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Επομένως, η επιλογή του δείγματος έγινε σκόπιμα και όχι με τυχαίο τρόπο. Άλλωστε, στην ποιοτική έρευνα το δείγμα δεν απαιτείται να είναι αντιπροσωπευτικό, διότι απώτερος στόχος δεν είναι το γενικό και το αντικειμενικό. Το σημαντικό είναι, οι ποιοτικές διαδικασίες που θα χρησιμοποιηθούν από τον ερευνητή να συμβάλλουν στην καταγραφή των πεποιθήσεων, των απόψεων και των βιωμάτων των ερωτώμενων, με απώτερο στόχο την ερμηνεία μίας διαδικασίας, μιας πράξης, ενός φαινομένου (Creswell , 2016).

Σε πρώτο στάδιο, στους διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Α΄ Αθήνας πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία, όπου τους γνωστοποιήθηκε ο σκοπός της έρευνας, ο τρόπος διεξαγωγής της και τους ζητήθηκε η συμμετοχή τους σ' αυτή. Αφού συναίνεσαν για τη συμμετοχή τους, έγινε ο προγραμματισμός για την ημέρα, την ώρα και τον χώρο διεξαγωγής της συνέντευξης. Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στις σχολικές μονάδες όπου αυτοί ασκούν διοικητικά καθήκοντα, συγκεκριμένα στο γραφείο τους, προκειμένου να νιώθουν πιο άνετα. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι Ubben et al. (2007), η διεξαγωγή των συνεντεύξεων θα πρέπει να γίνεται σε ιδιωτικό χώρο, χωρίς την παρουσία άλλων προσώπων, ώστε να διασφαλίζεται η εμπιστευτικότητα των όσων θα ειπωθούν. Πριν από την έναρξη της συνέντευξης, δόθηκε στους συμμετέχοντες αντίγραφο του πρωτοκόλλου της συνέντευξης, ενημερώθηκαν για τη διαδικασία καταγραφής των δεδομένων και τη δέσμευση της εμπιστευτικότητας. Στο σύνολό τους οι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για το κομμάτι της έρευνας και ήταν πρόθυμοι να απαντήσουν στις ερωτήσεις της συνέντευξης. Η κάθε συνέντευξη μαγνητοφωνήθηκε ψηφιακά, οι ερωτώμενοι απάντησαν σε συνολικά δεκατρείς (13) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και η κάθε συνέντευξη διήρκησε 30 με 40 λεπτά.

4.6 Ανάλυση Δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα πεδίου, σχεδιάστηκε και δομήθηκε το έντυπο της ημι-δομημένης συνέντευξης με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, σύμφωνα με τον ρόλο του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση κρίσεων πριν την έλευση της Covid-19, με τις φάσεις πριν την κρίση, της κρίσης, της προσαρμογής και των ευκαιριών, οι οποίες φαίνεται πως αντικατοπτρίζουν τις εμπειρίες των διευθυντών σχολικών μονάδων της Α' Αθήνας. Οι ερωτήσεις περιλάμβαναν τα είδη σχολικών κρίσεων, τρόπους διαχείρισης, ετοιμότητα, προκλήσεις ηγεσίας που ανέκυψαν, τρόπους διατήρησης της σύνδεσης, νέους τρόπους επικοινωνίας, καινοτομίες που εισήχθησαν, ευκαιρίες που προέκυψαν, κατανομή ηγεσίας και αλλαγές στις πρακτικές ηγεσίας.

Το δελτίο της συνέντευξης συντάχθηκε από τις ίδιες τις ερευνήτριες και αφορά το κατεξοχήν αντικείμενο της έρευνας, δηλαδή περιλαμβάνει ερωτήσεις που επιχειρούν να προσδιορίσουν τις απόψεις, τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των ερωτηθέντων αναφορικά με την άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το ξέσπασμα της πανδημικής κρίσης Covid-19. Να σημειωθεί, πως οι ερωτήσεις κάλυπταν ένα ευρύ φάσμα του υπό διερεύνηση θέματος, προκειμένου να συλλεχθούν όσο το δυνατό περισσότερες πληροφορίες. Επιπροσθέτως, για τη διαμόρφωση των ανάλογων ερωτήσεων, έγινε μελέτη της αντίστοιχης με το θέμα βιβλιογραφίας.

Στη συνέχεια, όλες οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν κατά λέξη από τις ίδιες τις ερευνήτριες, προκειμένου να υπάρχει μια συνεχή νοητική επεξεργασία των δεδομένων που καταγράφηκαν και τα οποία σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα. Σ' αυτό που δόθηκε βαρύτητα, πέραν της κυριολεκτικής ανάγνωσης των δεδομένων που είχαν συλλεχθεί, ήταν να επιχειρηθεί μια ερμηνευτική ανάγνωσή τους, δίνοντας έμφαση στον τρόπο που οι ερευνήτριες ερμηνεύουν τα κοινωνικά φαινόμενα, αλλά και στις προσωπικές αντιλήψεις των ερωτώμενων. Όπως τονίζεται, είναι σημαντική η καταβολή προσπάθειας από την πλευρά του ερευνητή, προκειμένου να καταγράψει όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες με σαφήνεια και λεπτομέρεια και να οδηγηθεί στην έγκυρη ανάλυσή τους (Gillham, 2005).

Μετά την ολοκλήρωση της απομαγνητοφώνησης συλλέχθηκε μεγάλος όγκος δεδομένων τα οποία έπρεπε να οργανωθούν και να ταξινομηθούν. Τα δεδομένα

αναλύθηκαν με επαγωγικό τρόπο, χρησιμοποιώντας περιγραφικούς και ερμηνευτικούς κώδικες (Miles et al., 2014). Αν και αποδεχόμαστε την άποψη των Nowell et al.(2017) ότι αυτού του είδους η ανάλυση είναι αυστηρή και μεθοδική, και κατά επέκταση «αξιόπιστη», αποδεχόμαστε επίσης ότι «κάθε ποιοτική εργασία είναι μια ερμηνευτική διαδικασία (Braun et al.,2019) και ότι «δεν υπάρχει κανένας τρόπος να κατανοήσουμε τα δεδομένα». Παράλληλα, αναγνωρίζουμε πως η ανάλυσή μας θα επηρεαστεί από το γεγονός πως εργαζόμαστε σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, καθώς «οι υποθέσεις και οι τοποθετήσεις αποτελούν πάντα μέρος της ποιοτικής έρευνας»(Braun & Clarke, 2019)

Συγκεκριμένα, η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν έγινε μέσω της θεματικής ανάλυσης, η οποία περιλάμβανε μία συνεχή εμβάπτιση στα δεδομένα και στοχαστικό προβληματισμό αναφορικά με πιθανά θέματα. Επιπροσθέτως, η μέθοδος αυτή επιτρέπει στον ερευνητή να εστιάσει σε συγκεκριμένα μοτίβα νοήματος, τα οποία σχετίζονται με το θέμα που μελετά και, ειδικότερα, σε εκείνα που «απαντούν» τα ερευνητικά ερωτήματα (Braun & Clarke 2012). Με αυτόν τον τρόπο τα ερευνητικά ερωτήματα αποτελούν οδηγό κατά τη διαδικασία της ανάλυσης. Παράλληλα, μέσω της θεματικής ανάλυσης ο ερευνητής επιδιώκει την ορθή οργάνωση και περιγραφή των δεδομένων μέσα από τη διαδικασία της ταξινόμησης, της κωδικοποίησης και του προσδιορισμού των θεμάτων (Πούρκος και Ίσαρη, 2015).

Στη συνέχεια, ακολούθησε το στάδιο της κωδικοποίησης, όπου οι κωδικοί κάλυπταν θέματα του περιεχομένου των συνεντεύξεων. Ακολούθως, οι κωδικοί ομαδοποιήθηκαν και το υλικό κατέληξε σε 13 θέματα, από τα οποία προέκυψαν οι ακόλουθες θεματικές ενότητες : 1) «Διαχείριση κρίσεων», 2) Η φάση πριν την κρίση της Covid-19, 3) Η φάση της κρίσης, 4) Η φάση της προσαρμογής, 5) Η φάση των ευκαιριών.

Ανάδυση θεμάτων:

Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση κρίσεων πριν το ξέσπασμα της πανδημικής κρίσης Covid-19

1^η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: «ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ»

- Είδη κρίσεων στις σχολικές μονάδες
- Τρόποι διαχείρισης κρίσεων

Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση της κρίσης Covid-19

2^η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ : Η ΦΑΣΗ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΚΡΙΣΗ

- Ανίχνευση
- Ανάλυση πρωτοβουλιών

3^η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: Η ΦΑΣΗ ΤΗΣ ΚΡΙΣΗΣ

- Αντίδραση
- Αντιμετώπιση προκλήσεων
- Δίνοντας προτεραιότητα στην ευημερία

4^η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ : Η ΦΑΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ

- Καθοδήγηση
- Επικοινωνία
- Προσαρμοστικότητα και αισιοδοξία
- Διανομή ηγεσίας

5^η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ : Η ΦΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ

- Εστιασμένος προβληματισμός
- Αξιοποιώντας ευκαιρίες

4.7 Πρωτοτυπία Έρευνας

Η πρωτοτυπία της έρευνας στηρίζεται στην ανάδειξη του κομβικού ρόλου που διαδραματίζει ο σχολικός ηγέτης στη διαχείριση κρίσεων, και συγκεκριμένα κατά τη διάρκεια της πανδημικής κρίσης Covid -19, αλλά και της συμβολής της κρίσης αυτής στη διαμόρφωση των ηγετικών του πρακτικών. Παράλληλα, αναδεικνύει ένα νέο πλαίσιο ηγεσίας σε περιόδους κρίσεων, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια μίας πανδημίας τονίζοντας τις αποτελεσματικές ηγετικές πρακτικές.

4.8 Περιορισμοί Έρευνας

Η παρούσα έρευνα περιορίστηκε σε διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Α΄ Αθήνας, ως εκ τούτου τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευτούν στον γενικό πληθυσμό της Ελλάδας και κρίνεται σκόπιμη η περαιτέρω έρευνα και σε άλλες περιφερειακές διευθύνσεις.

Επιπλέον, η μελέτη της παρούσας έρευνας επικεντρώθηκε στη διαχείριση της πανδημικής κρίσης Covid-19 από τους σχολικούς ηγέτες και στις νέες προκλήσεις που ανακύπτουν, χωρίς να υπάρχουν πολλές μελέτες στην ελληνόγλωσσα και ξενόγλωσσα βιβλιογραφία, προκειμένου να οδηγηθούμε σε μια συγκριτική αποτίμηση.

4.9 Ηθική και δεοντολογία

Σε όλα τα στάδια διεξαγωγής της παρούσας έρευνας τηρήθηκαν οι οδηγίες Ηθικής και Δεοντολογίας (<https://research-ethics-comittee.uniwa.gr>). Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα ενημερώθηκαν για τον σκοπό της, τη διάρκειά της, τον τρόπο καταγραφής των δεδομένων, όπως και για το δικαίωμα να τερματίσουν τη διαδικασία όποτε το επιθυμούν. Επιπρόσθετα, εξασφαλίστηκε η ανωνυμία συμμετοχής, ενώ η χρήση των δεδομένων έγινε για καθαρά ερευνητικούς λόγους και μόνο οι ερευνήτριες είχαν πρόσβαση σ' αυτά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΕΥΡΗΜΑΤΑ – ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Στο παρόν κεφάλαιο θα αναλυθούν διεξοδικά και εκτενώς τα ευρήματα της έρευνας. Συγκεκριμένα, θα παρουσιαστούν τα 13 θέματα που δημιουργήθηκαν από την ανάλυση των δεδομένων σύμφωνα με το πλαίσιο των ακόλουθων θεματικών ενότητων: 1) Διαχείριση κρίσεων, 2) Η φάση πριν την κρίση Covid-19, 3) Η φάση της κρίσης, 4) Η φάση της προσαρμογής, 5) Η φάση των ευκαιριών. Να σημειωθεί πως ορισμένα θέματα σχετίζονται με περισσότερες από μία φάσεις, ωστόσο τα τοποθετήσαμε εκεί που ήταν πιο εμφανή. Παράλληλα, θα χρησιμοποιηθούν αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων προκειμένου να αναδειχθούν βασικές πτυχές των ηγετικών τους πρακτικών.

1^η Θεματική Ενότητα: «Διαχείριση κρίσεων»

Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση κρίσεων πριν το ξέσπασμα της πανδημικής κρίσης Covid-19

Η «Διαχείριση κρίσεων» πριν την κρίση Covid-19 περιλαμβάνει τα θέματα για τα είδη των σχολικών κρίσεων στις σχολικές μονάδες και για τους τρόπους αντιμετώπισης από τους σχολικούς ηγέτες.

1. Είδη κρίσεων στις σχολικές μονάδες

Αρχικά, οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να δώσουν τον ορισμό της έννοιας της «σχολικής κρίσης». Από τις απαντήσεις που δόθηκαν προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες υποστηρίζουν πως η σχολική κρίση είναι ένα έκτακτο γεγονός, το οποίο δημιουργεί αβεβαιότητα και δύναται να επηρεάσει αρνητικά ολόκληρη τη σχολική κοινότητα και κατ' επέκταση τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Όπως ενδεικτικά αναφέρουν:

Δ2:« Χμ... θα έλεγα ότι γνωρίζω. Είναι ένα ξαφνικό γεγονός το οποίο συμβαίνει εντός σχολικού πλαισίου και επηρεάζει τόσο τους μαθητές όσο και το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου.»

Δ6: « Η έννοια «σχολική κρίση» περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα καταστάσεων. Μπορεί να απευθύνεται σε οποιαδήποτε διαμάχη πραγματοποιείται εντός μιας σχολικής μονάδας, μπορεί να αναφέρεται σε εξωγενείς καταστάσεις που επηρεάζουν την λειτουργία της σχολικής μονάδας όπως μια πανδημία κτλ. ».

Ακολούθως, σε ερώτηση που τους τέθηκε για τα είδη κρίσεων που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν στις σχολικές τους μονάδες, οι περισσότεροι ανέφεραν τα ατυχήματα και τους μικροτραυματισμούς μαθητών, ως οι πιο συχνές κρίσεις. Ένας εκ των οκτώ, αναφέρθηκε σε περιστατικό θανάτου εκπαιδευτικού. Άλλα περιστατικά κρίσεων, που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν κατά τη θητεία τους ως διευθυντές, είναι ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) και η φυσική φθορά του σχολικού κτιρίου. Όπως ενδεικτικά αναφέρουν:

Δ2: « Ναι έχω έρθει αντιμετώπιση. Πριν 6 χρόνια, όταν είχα πρωτοαναλάβει διευθύντρια στο σχολείο συνέβη ένα περιστατικό bullying από μία ομάδα ομηλίκων προς έναν καινούριο μαθητή ο οποίος είχε έρθει με μεταγραφή από ένα σχολείο της επαρχίας. Ένα όχι πολύ κοινωνικό παιδί αλλά τρομερός μαθητής. Όπως καταλαβαίνετε αυτό στάθηκε αρκετό, για να ξεκινήσει απέναντι στο παιδί ένας άτυπος πόλεμος. »...

Δ6: « Δυστυχώς ναι! Πέραν των μικροτραυματισμών των μαθητών, πριν 2 χρόνια πέθανε ένας εκπαιδευτικός της σχολικής μας μονάδας. Αντιμετώπιζε ένα σοβαρό πρόβλημα υγείας το οποίο το γνωρίζαμε. Δυστυχώς είχε άσχημη έκβαση... είχαμε στεναχωρηθεί όλοι. Ειλικρινά δεν εύχομαι να τύχει σε κάποιον και δε θα ήθελα να μου τύχει ξανά ένα τέτοιο γεγονός. »...

2. Τρόποι διαχείρισης κρίσεων

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να απαντήσουν για τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίστηκαν τις κρίσεις τις οποίες ανέφεραν . Σε γενικές γραμμές, όλοι οι διευθυντές ανέφεραν πως ακολούθησαν συγκεκριμένα βήματα, προκειμένου να διαχειριστούν τα περιστατικά κρίσεων με τα οποία ήρθαν αντιμέτωποι. Τα βήματα που ακολούθησαν περιλάμβαναν, ενημέρωση γονέων, παροχή πρώτων βοηθειών, επικοινωνία με τους κατάλληλους φορείς και τις αρμόδιες υπηρεσίες. Ενώ τόνισαν την ενημέρωση και την παροχή υποστήριξης στους μαθητές της σχολικής μονάδας.

Αναφορικά με τα έκτακτα περιστατικά που έχρηζαν άμεσης αντιμετώπισης, όπως οι τραυματισμοί μαθητών, ο σχολικός εκφοβισμός μεταξύ μαθητών και η φθορά του κτιρίου, όλοι οι διευθυντές ανέφεραν πως ενημέρωσαν τους γονείς, παρείχαν πρώτες βοήθειες, εκκένωσαν το κτίριο και επικοινωνήσαν με τους κατάλληλους φορείς και τις αρμόδιες υπηρεσίες (Αστυνομία, ΕΚΑΒ). Ενώ τόνισαν την ενημέρωση και την παροχή υποστήριξης στους μαθητές της σχολικής μονάδας. Ένας εκ των οκτώ ανέφερε πως ενεργοποίησε την «ομάδα διαχείρισης τραυμάτων» της σχολικής του μονάδας. Όπως ενδεικτικά αναφέρουν:

Δ1: ...« Κάλεσα αμέσως το ΕΚΑΒ, την αστυνομία και τους γονείς του μαθητή. Στη συνέχεια ζήτησα από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς να μιλήσουν με τους μαθητές τους, για να τους καθησυχάσουν. Ευτυχώς δεν ήταν κάτι σοβαρό.»

Δ5: ...« Αμέσως ενεργοποίησα την «ομάδα διαχείρισης τραυματισμών» της σχολικής μονάδας, η οποία αποτελείται από εκπαιδευτικούς που γνωρίζουν από πρώτες βοήθειες...προκειμένου να παρέχουν τις πρώτες βοήθειες στον μαθητή. Έπειτα πήραμε τηλέφωνο στο ΕΚΑΒ, στους γονείς του μαθητή και παρείχαμε υποστήριξη στους μαθητές που ήταν μπροστά στο περιστατικό.»

Αναφορικά με τα περιστατικά που δεν έχρηζαν άμεσης αντιμετώπισης, όπως ο θάνατος εκπαιδευτικού εκτός σχολικής μονάδας, επισημάνθηκε πως έγινε ενημέρωση γονέων, συζήτηση με τους μαθητές και ζητήθηκε υποστήριξη από ειδικό (ψυχολόγο). Όπως ενδεικτικά αναφέρουν:

Δ6: ...«Αρχικά ενημέρωσα όλους τους γονείς και εγώ η ίδια μαζί με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου μιλήσαμε στους μαθητές. Μάλιστα ζήτησα και τη βοήθεια της ψυχολόγου του σχολείου.»

Ακολούθως, ζητήθηκε από τους διευθυντές να απαντήσουν στο αν υπήρχε σχέδιο διαχείρισης κρίσεων στη σχολική τους μονάδα. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά ενώ τόνισαν πως είναι υποχρεωτικό να υπάρχει « Σχέδιο Διαχείρισης Κρίσεων» στις σχολικές μονάδες, προκειμένου να είναι έτοιμοι να διαχειριστούν έγκαιρα οποιοδήποτε περιστατικό . Μάλιστα, ανέφεραν πως κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς οργανώνονταν με τους εκπαιδευτικούς, μοίραζαν

αρμοδιότητες και χωρίζονταν σε ομάδες, όπου ο κάθε εκπαιδευτικός είχε και μια θέση ευθύνης. Ωστόσο υπήρξε και ένας συμμετέχων που υποστήριξε ότι μετά από την εκδήλωση της κρίσης οδηγήθηκε στη σύσταση σχεδίου διαχείρισης κρίσεων. Όπως ενδεικτικά αναφέρουν:

Δ6: «Υπήρχε σχέδιο διαχείρισης κρίσεων! Είναι υποχρεωτικό να υπάρχει...μας βοηθάει στο να αντιδράσουμε έγκαιρα. Από την αρχή της σχολικής χρονιάς το οργανώναμε μαζί με τους εκπαιδευτικούς. Ο κάθε εκπαιδευτικός ήταν υπεύθυνος και για κάτι...ένας υπεύθυνος σε περίπτωση ατυχήματος μαθητή. ..Για παράδειγμα σε περίπτωση ατυχήματος γνωρίζαμε τα βήματα που έπρεπε να ακολουθήσουμε...παροχή πρώτων βοηθειών, τηλέφωνο στο ΕΚΑΒ...στους γονείς...».

Δ7: «Υπήρχε «Σχέδιο Διαχείρισης Κρίσεων» στη σχολική μου μονάδα, το οποίο ακολουθούσαμε πιστά. Ο καθένας μας είχε και μία θέση ευθύνης...ξέραμε τι πρέπει να κάνουμε σε περίπτωση ατυχήματος, πυρκαγιάς, σεισμού...».

Δ8: «Από τα πρώτα πράγματα που έκανα μετά από αυτό το συμβάν ήταν αυτό ακριβώς! Να φτιάξω ένα σχέδιο κάθε φορά έτσι ώστε να είμαι όσο το δυνατόν προετοιμασμένη σε κάθε είδους περίπτωση.».

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν αν διεξάγονταν ασκήσεις ετοιμότητας στη σχολική τους μονάδα. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν προκύπτει πως όλοι οι διευθυντές πραγματοποιούσαν ασκήσεις ετοιμότητας στις σχολικές τους μονάδες, οι οποίες αφορούσαν στην πλειοψηφία τους ασκήσεις σεισμού, πυρκαγιάς (για να μάθουν τον τρόπο εκκένωσης της σχολικής μονάδας) και «ασκήσεις διαχείρισης πιθανού τραυματισμού». Όπως ενδεικτικά αναφέρουν:

Δ5: «Κάναμε συχνά ασκήσεις ετοιμότητας γιατί θέλαμε να είμαστε έτοιμοι. Όπως γνωρίζετε η θεωρία απέχει από την πράξη κι εμείς θέλουμε να ελέγξουμε το πρακτικό κομμάτι. Συνήθως διεξάγονται ασκήσεις σεισμού, ασκήσεις σε περίπτωση πυρκαγιάς...Μαθαίνουμε τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να εκκενώσουμε τη σχολική μονάδα για να αποφύγουμε πιθανούς τραυματισμούς.».

Δ1: «Ναι. Κάθε εξάμηνο διεξάγονταν ασκήσεις σεισμού...Μάλιστα μία φορά το χρόνο καλούμε και εθελοντές από τον Ερυθρό Σταυρό και γίνονται ασκήσεις διαχείρισης πιθανού τραυματισμού.».

2^η Θεματική Ενότητα: Η φάση πριν την κρίση

Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση της κρίσης Covid-19

Η φάση πριν την κρίση Covid-19 περιλαμβάνει τα θέματα της ανίχνευσης «σημαδιών» που να προμηνύουν το κλείσιμο των σχολικών μονάδων, αλλά και τις πρωτοβουλίες που πήραν οι σχολικοί ηγέτες. Η φάση αυτή αντικατοπτρίζει τις ημέρες πριν την ανακοίνωση και το πέρασμα από τη δια ζώσης εκπαίδευση στην εξ' αποστάσεως.

3. Ανίχνευση

Ακολούθως, οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν αν περίμεναν το κλείσιμο των σχολικών μονάδων και τη διακοπή της δια ζώσης εκπαίδευσης. Η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών ανέφερε πως το περίμεναν και ότι το "έβλεπαν" να έρχεται καθώς είχε συμβεί σε σχολικές μονάδες άλλης περιφερειακής ενότητας. Μάλιστα κάποιοι επισήμαναν πως είχαν έρθει σε επικοινωνία με συναδέλφους τους που ασκούσαν διοικητικά καθήκοντα σε σχολικές μονάδες, οι οποίες είχαν διακόψει τη δια ζώσης εκπαίδευση. Ένας εκ των οκτώ διευθυντών αναφέρθηκε και στα ΜΜΕ τα οποία "φωτογράφιζαν" πιθανό κλείσιμο. Όπως ενδεικτικά αναφέρουν:

Δ1: «Για να είμαι ειλικρινής το περιμέναμε. Το βλέπαμε να έρχεται...Ξεκίνησε με το κλείσιμο των σχολικών μονάδων της Δυτικής Ελλάδας, οπότε ήταν δύσκολο να μείνουμε κι εμείς εκτός.»...

Δ5: «Το περίμενα... Το ακούγαμε από παντού. Όλα τα ΜΜΕ έλεγαν για πιθανό κλείσιμο των σχολικών μονάδων καθώς τα κρούσματα αυξάνονταν. Είχα μιλήσει και με μία συνάδελφο, η οποία ασκούσε διοικητικά καθήκοντα σε σχολείο της Δυτικής Ελλάδας και με ενημέρωσε για τις συνθήκες...τα σχολεία εκεί έκλεισαν πριν από εμάς.»...

4. Ανάλυση πρωτοβουλιών

Η συνέχεια της έρευνας καλούσε τους συμμετέχοντες να αναφερθούν στην προετοιμασία που είχαν κάνει πριν την ανακοίνωση του κλεισίματος των σχολικών μονάδων. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν πως αντέδρασαν αμέσως και οδηγήθηκαν σε μια σειρά ενεργειών προκειμένου να είναι έτοιμοι. Η πλειοψηφία των διευθυντών ανέφερε πως συγκάλεσε σύλλογο διδασκόντων για τις ενέργειες που θα ακολουθηθούν, ζήτησε από γονείς και εκπαιδευτικούς να γραφτούν στο πανελλήνιο σχολικό δίκτυο, κατέγραψαν τον εξοπλισμό της σχολικής μονάδας και ζήτησαν να ενημερωθούν για τον εξοπλισμό που διέθεταν εκπαιδευτικοί και μαθητές. Μάλιστα, ένας ανέφερε πως ενημέρωσε για τη διάθεση εξοπλισμού σε μαθητές που δεν είχαν, ενώ ένας άλλος συμμετέχων ανέφερε πως κάλεσε τεχνικό υπολογιστών για να ελέγξει τους υπολογιστές του σχολείου. Επιπλέον, ένας διευθυντής ανέφερε πως αξιοποίησε τον δάσκαλο πληροφορικής για την προετοιμασία της εξ' αποστάσεως διδασκαλίας και την εξοικείωση με την πλατφόρμα webex. Μόνο ένας εκ των οκτώ διευθυντών ανέφερε πως δεν ήταν προετοιμασμένος και ακολούθησε τις οδηγίες του υπουργείου. Όπως ενδεικτικά αναφέρουν:

Δ3: *...«Είχα αρχίσει την καταγραφή του υλικοτεχνικού εξοπλισμού (υπολογιστών σταθερών και μη, καθώς και των tablet) που διέθετε το σχολείο. Επίσης, είχα προνοήσει και είχα ζητήσει από γονείς και εκπαιδευτικούς να εγγραφούν στο πανελλήνιο σχολικό δίκτυο και να με ενημερώσουν το email τους. Στη συνέχεια είχα στείλει email σε γονείς και εκπαιδευτικούς, ώστε να ενημερώνομαι αντίστοιχα για τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό που διέθεταν στο σπίτι τους καθένας από αυτούς.»*

Δ4: *«Δεν ήμασταν προετοιμασμένοι. Ακολουθούσαμε τις πρώτες οδηγίες που μας έστειλε το υπουργείο...Το ακούγαμε αλλά πίστευα πως δε θα συμβεί όλο αυτό που έγινε.»*

Δ5: *...«Έτσι...σιγά σιγά ξεκίνησα να οργανώνομαι. Κατέγραψα όλο τον εξοπλισμό του σχολείου ενώ κάλεσα τεχνικούς για να επιδιορθώσουν κάποιους υπολογιστές. Έπειτα συγκάλεσα σύλλογο διδασκόντων... κάθε εκπαιδευτικός είχε αναλάβει και κάτι. Επίσης, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού πληροφορικής ξεκινήσαμε να οργανώνουμε τη διδασκαλία μέσω διαδικτύου...μας έδειξε πώς να διαχειριστούμε την πλατφόρμα Webex, πώς να δημιουργούμε ψηφιακό υλικό...»*

Δ6: ...«Αντέδρασα αμέσως, μέτρησα τον εξοπλισμό μας...Ευτυχώς είχαμε πολύ εξοπλισμό...Tablet, laptop...Ζήτησα από τους γονείς να με ενημερώσουν για τον δικό τους εξοπλισμό...Βλέπετε υπήρχαν γονείς που είχαν τρία παιδιά σε διαφορετικές τάξεις...Σε οικογένειες που δεν είχαν εξοπλισμό τους ενημέρωσα πως θα τους παρείχε το σχολείο. Η εκπαίδευση είναι για όλους και με όλα τα μέσα.».

3^η Θεματική Ενότητα: Η Φάση της κρίσης

Η φάση της κρίσης Covid-19 περιλαμβάνει τα θέματα της πρώτης αντίδρασης των διευθυντών στο άκουσμα του ξαφνικού κλεισίματος των σχολικών μονάδων, της αντιμετώπισης των άμεσων προκλήσεων που κλήθηκαν να διαχειριστούν, καθώς και την ιεράρχηση των προτεραιοτήτων τους.

5. Αντίδραση

Μία άλλη ερώτηση την οποία κλήθηκαν να απαντήσουν οι σχολικοί ηγέτες αφορούσε τα πρώτα τους συναισθήματα στο ξέσπασμα της πανδημικής κρίσης COVID-19. Στο σύνολό τους οι διευθυντές ανέφεραν ότι αισθάνθηκαν πανικό, άγχος, φόβο, τρόμο, ανησυχία και αβεβαιότητα για τις νέες συνθήκες που έπρεπε να διαχειριστούν. Βέβαια δικαιολόγησαν το συναίσθημά τους αυτό, καθώς παραδέχτηκαν ότι ήταν μια πρωτόγνωρη κατάσταση για όλους όσους αποτελούν τη σχολική κοινότητα, αλλά και τους γονείς. Όπως ενδεικτικά αναφέρουν:

Δ1: «Τι να σας πρωτοπώ... Σοκ. Στην αρχή σοκαρίστηκα αλλά δεν επέτρεψα να με καταβάλει, έπρεπε να δράσω άμεσα για τους μαθητές μας και για το σχολείο μας. Ξέρετε... σε τέτοιες περιπτώσεις πρέπει να έχεις καθαρό μυαλό και φυσικά να έχεις όραμα για τη σχολική μονάδα. Η αδράνεια δε σε οδηγεί πουθενά κι εγώ όφειλα να δράσω άμεσα. Μέσα μου ανησυχούσα γιατί δεν είχα οδηγίες αλλά λειτούργησα ενστικτωδώς. Όφειλα να στηρίζω τη σχολική μου μονάδα... δεν είχα χρόνο...».

Δ5: «Να σας πω την αλήθεια φοβήθηκα... Βλέπετε ήταν κάτι πρωτόγνωρο για τις σχολικές μονάδες.»

Δ8: *«Μια φρίκη! Άγχος.. Φόβος.. Περιέργεια.. Ανησυχία.. Γενικά σοκαρίστηκα! Ακουγόταν στις άλλες χώρες αλλά δεν πίστευα ότι θα φτάσει και σε εμάς. Και με τον εγκλεισμό μας μάλιστα στα σπίτια υπό καθεστώς καραντίνας. Θεέ μου! Όσο το σκέφτομαι τώρα, νιώθω λες και έχουν περάσει χρόνια.»*

6. Αντιμετώπιση προκλήσεων

Η συνέχεια της έρευνας καλούσε τους διευθυντές να αναφέρουν τις προκλήσεις που είχαν να αντιμετωπίσουν αναφορικά με το κλείσιμο των σχολικών μονάδων. Συνολικά όλοι οι διευθυντές ανέφεραν πως οι άμεσες προκλήσεις περιλάμβαναν την ικανότητα των εκπαιδευτικών της σχολικής τους μονάδας για τη διαδικτυακή διδασκαλία, αλλά και τη διασφάλιση ότι όλοι οι μαθητές είχαν πρόσβαση σε συσκευές και στο διαδίκτυο. Όπως ενδεικτικά αναφέρουν:

Δ4: *«Ξέρετε, όπως σας είπα και παραπάνω, δεν ήμουν προετοιμασμένη για κάτι τέτοιο. Βασικά δεν το περίμενα καν. Ωστόσο όταν συνέβη, πρόκληση για μένα αποτέλεσε το γεγονός ότι ήθελα όλοι οι μαθητές μας να είναι ίσοι κι όχι να προχωράνε μαθησιακά οι τρεις και οι δύο να μένουν πίσω, γιατί ήταν άτυχοι και δεν είχαν υπολογιστή ή πρόσβαση στο ίντερνετ. Επιπλέον, άλλη μια πρόκληση ήταν ότι από το πουθενά έπρεπε να εκπαιδευτούμε σε μια καινούρια πλατφόρμα, τη στιγμή που το ένα τρίτο της σχολικής μου μονάδας δεν ήξερε ούτε από πού ανοίγει ένας υπολογιστής.»*

Δ8: *«Προκλήσεις ε; χμ... νομίζω ότι ήταν ένα μεγάλο στοίχημα με τον εαυτό μου να μη μείνει κανένα παιδί του σχολείου μου σπίτι αποκομμένο από τη μαθησιακή διδασκαλία. Ακόμα κι αν έπρεπε να του δώσω μία δική μου ηλεκτρονική συσκευή προκειμένου να συμμετέχει στην τηλεκπαίδευση, θα το έκανα. Έπειτα, πρόκληση αποτελούσε και το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου δεν ήταν εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες και πόσο μάλλον με τη Webex. Έπρεπε, επομένως, να προλάβουν να εκπαιδευτούν κατάλληλα. Οι εξελίξεις κάλπαζαν, και εν μια νυκτί έπρεπε να είναι έτοιμοι να μάθουν την προπαίδεια στα παιδιά μέσα από μια οθόνη.»*

7. Δίνοντας προτεραιότητα στην ευημερία

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να δώσουν απαντήσεις, σχετικά με την κατονομασία των προτεραιοτήτων τους κατά την άσκηση των καθηκόντων τους καθ' όλη τη διάρκεια της πανδημικής κρίσης Covid-19. Οι περισσότεροι διευθυντές υποστήριξαν εντόνως ότι το πρώτο τους μέλημα ήταν η σωματική και ψυχική υγεία των μαθητών και των εκπαιδευτικών της σχολικής τους μονάδας. Ένας μάλιστα εξ αυτών επισήμανε την ιδιαίτερη προσοχή που χρήζουν οι μαθητές των οποίων η οικογένεια ανήκει στις ευάλωτες ομάδες. Τρεις εκ των οκτώ αναφέρθηκαν επίσης στη διασφάλιση της συνέχειας της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ ένας εκ των οκτώ υποστήριξε την ενημέρωση των εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ. Όπως ενδεικτικά αναφέρουν:

Δ1: «Χμ... ξεκάθαρα η διασφάλιση της υγείας των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Νομίζω σε τέτοιες πρωτόγνωρες συνθήκες το μόνο που ευχόμουν είναι να μην έχουμε απώλειες και μετά πως θα διεξαγόταν η μαθησιακή διαδικασία.».

Δ2: «Εννοείται η υγεία των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα με τις ευάλωτες ομάδες ορισμένων μαθητών οι οποίοι διέμεναν στο ίδιο σπίτι με τη γιαγιά και τον παππού έπρεπε να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί και ανεκτικοί αναφορικά με τις απουσίες τους.».

Δ7: «Προτεραιότητα ήταν η υγεία όλων μας κι έπειτα να εκπαιδευτούν όλοι οι εμπλεκόμενοι στην χρήση των ΤΠΕ.».

4^η Θεματική Ενότητα: Η φάση της προσαρμογής

Η φάση της προσαρμογής περιλαμβάνει τα θέματα της καθοδήγησης που τυχόν παρείχαν σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, της επικοινωνίας με ποικίλες ομάδες ατόμων, όπως είναι οι λοιποί εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς, της επίδειξης προσαρμοστικότητας και αισιοδοξίας στις νέες συνθήκες και της κατανεμημένης ηγεσίας από τη διοίκηση προς τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων.

8. Καθοδήγηση

Στη συνέχεια της συνέντευξης οι σχολικοί ηγέτες κλήθηκαν να απαντήσουν αναφορικά με το αν παρείχαν καθοδήγηση σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές. Σε γενικές γραμμές οι περισσότεροι διευθυντές απάντησαν θετικά στο άνωθεν ερώτημα. Πιο συγκεκριμένα ανέφεραν ότι ενημέρωναν γονείς και εκπαιδευτικούς για το πρόγραμμα της ημέρας ή τις αλλαγές σε αυτό, έλυναν απορίες σχετικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και της πλατφόρμας Webex, παρείχαν ψυχολογική υποστήριξη αξιοποιώντας τη σχολική ψυχολόγο, ενώ διένειμαν υλικοτεχνικό εξοπλισμό όπου χρειάστηκε ή έντυπο υλικό, μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, τηλεφώνου ή και της διεξαγωγής εξ αποστάσεως συλλόγων. Όπως ενδεικτικά αναφέρουν:

Δ5: «...Έστειλα συχνά e-mail για να τους ενημερώνω σχετικά με τη διεξαγωγή της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, το πρόγραμμα που θα ακολουθηθεί... Με τους εκπαιδευτικούς οργανώναμε συχνά συναντήσεις μέσω TEAMS προκειμένου να τους βοηθήσω σε τυχόν δυσκολίες που ανέκυπταν, ανταλλάσσαμε απόψεις αλλά και υλικό.»

Δ7: «Φυσικά και παρείχαμε καθοδήγηση σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς. Ο τρόπος καθοδήγησης γινόταν κυρίως με την βοήθεια της τεχνολογίας για την σωστή εφαρμογή των μέσων τηλεκπαίδευσης και για την σωστή εφαρμογή των υγειονομικών πρωτοκόλλων.»

9. Επικοινωνία

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να δώσουν απαντήσεις σχετικά με τον τρόπο επικοινωνίας που επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν για να ενημερώνουν και να καθοδηγούν γονείς και εκπαιδευτικούς. Στο σύνολό τους οι διευθυντές υποστήριξαν τη συχνή επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή τηλεφώνου, με σκοπό την ψυχολογική υποστήριξη και την καθοδήγηση, την επίλυση τυχόν αποριών ως προς τις νέες τεχνολογίες, την ενημέρωση στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς σχετικά με το πρόγραμμα της ημέρας, καθώς και για την παροχή υλικοτεχνικού εξοπλισμού ή έντυπων φωτοτυπιών όπου αυτό χρειαζόταν. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι μια ομάδα διευθυντών κράτησε το σχολείο ανοιχτό στελεχωμένο με εθελοντικές μικροομάδες (τηρούμενοι όλα τα μέτρα κατά του συνωστισμού), με σκοπό τη διαζώσης επικοινωνία με γονείς και εκπαιδευτικούς, την ενημέρωσή τους, την ψυχολογική τους στήριξη, τη διανομή έντυπης μορφής υλικού, κ.α. Τέλος ένας διευθυντής σημείωσε ότι

χρησιμοποίησε την πλατφόρμα MS TEAMS για να επικοινωνεί με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής του μονάδας και να παρέχει καθοδήγηση και ενημέρωση. Όπως ενδεικτικά αναφέρουν:

Δ2: *«Υπήρχε επικοινωνία για καθοδήγηση μες την καραντίνα με γονείς και εκπαιδευτικούς. Πέρα από το τηλέφωνο του σχολείου και το προσωπικό μου email, είχα αφήσει σημείωμα στην είσοδο του σχολείου το οποίο έγραφε ποιες ώρες της μέρας θα είναι η διευθύντρια στο σχολείο ώστε να έρχονται οι γονείς για να συζητάμε τυχόν απορίες για τα διαδικαστικά της τηλεκπαίδευσης αλλά και να παίρνουν τα παιδιά δραστηριότητες-ας μην ξεχνάμε ότι δεν είχαν όλα τα παιδιά υπολογιστές και κινητά για να μπαίνουν στην τηλεκπαίδευση- που θα τους άφηναν οι εκπαιδευτικοί τους ή τυχόν βιβλία που είχαν ξεχάσει.»*

Δ4: *«Η επαφή μας γινόταν ηλεκτρονικά, μέσω Email και φυσικά μέσω τηλεφώνου. Στελνόταν όλες οι οδηγίες που είχαμε από το ΥΠΑΙΘ...»*

Δ5: *«Επικοινωνούσα συχνά με τα ενδιαφερόμενα μέλη, με εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές. Έστειλα συχνά e-mail για να τους ενημερώνω σχετικά με τη διεξαγωγή της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, το πρόγραμμα που θα ακολουθηθεί... Με τους εκπαιδευτικούς οργανώναμε συχνά συναντήσεις μέσω TEAMS προκειμένου να τους βοηθήσω σε τυχόν δυσκολίες που ανέκυπταν, ανταλλάσσαμε απόψεις αλλά και υλικό.»*

10. Προσαρμοστικότητα και αισιοδοξία

Έπειτα, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να δώσουν απαντήσεις στην ερώτηση αναφορικά με το αν επέδειξαν προσαρμοστικότητα και αισιοδοξία στις νέες συνθήκες. Η συντριπτική πλειοψηφία των σχολικών διευθυντών απάντησε θετικά στο ερώτημα. Πιο αναλυτικά ανέφεραν, ότι λόγω της πρωτόγνωρης αυτής κατάστασης, του κλεισίματος δηλαδή των σχολικών μονάδων και της διεξαγωγής τόσο της μαθησιακής διδασκαλίας όσο και των ηγετικών τους καθηκόντων εξ αποστάσεως, η επίδειξη προσαρμοστικότητας και αισιοδοξίας ήταν μονόδρομος. Αρκετοί από αυτούς ανέφεραν επίσης πως συνειδητοποίησαν ότι μόνο με αυτόν τον τρόπο θα έβγαιναν κάποτε από αυτήν την κατάσταση και θα επέστρεφαν στην κανονικότητά τους, ενώ άλλοι ανέφεραν πως το ενδιαφέρον για τους μαθητές τους και τους συναδέλφους τους έπαιξε καθοριστικό ρόλο στο να προσαρμοστούν. Αρκετοί διευθυντές ανέφεραν πως

στόχος τους ήταν η δημιουργία ενός σχολικού κλίματος το οποίο θα είναι πρόσφορο, ασφαλές και ταυτόχρονα ισότιμο για μάθηση, ακόμη κι αν αυτή έπρεπε να πραγματοποιηθεί από το σπίτι. Όπως ενδεικτικά αναφέρουν:

Δ1: *«Εννοείται... Όταν πρέπει να διαχειριστείς κάτι το οποίο δεν γνωρίζεις... ενημερώνεσαι, ψάχνεις, μαθαίνεις... φυσικά και προσαρμόζεσαι. Πλέον είχαμε να διαχειριστούμε νέες συνθήκες διεξαγωγής της μαθησιακής διαδικασίας... Εκεί που ήμασταν στις τάξεις μας με τους μαθητές μας έπρεπε να τους παρέχουμε εξ' αποστάσεως εκπαίδευση.»*

Δ8: *«Βεβαίως! Αφού όμως πρώτα έπρεπε να συνειδητοποιήσω τι είχε συμβεί. Δε βρισκόμασταν μόνο εμείς σε αυτή την κατάσταση αλλά όλη η χώρα. Οπότε έπρεπε να προσαρμοστούμε και να περιμένουμε να τελειώσει όλο αυτό για να επιστρέψουμε στην κανονικότητα μας.»*

11. Διανομή ηγεσίας

Ακολούθως, οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να απαντήσουν αν κατένειμαν σε συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς πρόσθετες αρμοδιότητες. Συνολικά όλοι οι διευθυντές απάντησαν θετικά και ανέφεραν τον τρόπο που αξιοποίησαν τις δυνάμεις και τις δεξιότητες των άλλων κατά τη διάρκεια του lockdown. Οι τρόποι αυτοί σχετίζονταν με την κατανομή αρμοδιοτήτων στον εκάστοτε εκπαιδευτικό λαμβάνοντας υπόψιν, τις γνώσεις και τις ικανότητες του. Μάλιστα, η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών τόνισε την αξία της συνεργατικότητας και της ομαδικότητας προκειμένου να ανταπεξέλθουν μέσα σ' αυτές τις συνθήκες. Όπως ενδεικτικά αναφέρουν:

Δ2: *«Ναι. Οι συνάδελφοι οι οποίοι ήταν έμπειροι στα τεχνολογικά ανέλαβαν την επιμόρφωση για τη χρήση της webex για την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση.»*

Δ3: *«Ναι...ναι! Ορισμένοι ανέλαβαν τη συνεργασία με τους φορείς του δήμου και άλλοι ανέλαβαν τη σύνταξη οδηγιών και τον διαμοιρασμό τους σε εκπαιδευτικούς και γονείς.»*

Δ5: *«Είχα την τύχη να συνεργάζομαι με εξαιρετικά ταλαντούχους ανθρώπους και φυσικά η νέα γενιά εκπαιδευτικών είχε πολλές γνώσεις στον τομέα των Τ.Π.Ε. Λειτουργήσαμε*

ομαδικά μέσα σ' αυτές τις συνθήκες...δε θα τα κατάφερνα μόνος μου. Είχα να διαχειριστώ πάρα πολλά E-mail με οδηγίες που λαμβάναμε από το Υ.ΠΑΙ.Θ...ως αποτέλεσμα να δώσω την ελευθερία στους εκπαιδευτικούς του κάθε τμήματος να επικοινωνούν με τους γονείς και να τους ενημερώνουν.».

5^η Θεματική Ενότητα: Η φάση των ευκαιριών

Η τελική φάση της κρίσης περιλάμβανε τα θέματα του προβληματισμού αλλά και της μάθησης από τις ευκαιρίες που προέκυψαν. Η φάση αυτή αντικατοπτρίζει το χρονικό διάστημα που μεσολάβησε από το τέλος του lockdown μέχρι και τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν.

12. Εστιασμένος προβληματισμός

Ακολούθως, η έρευνα διερεύνησε τον προβληματισμό των συμμετεχόντων σχετικά με τις αλλαγές που επέφερε η πανδημική κρίση Covid-19 στην άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων. Παρά το γεγονός πως όλοι οι διευθυντές αναγνώρισαν τις αλλαγές, τρεις εκ των οκτώ αναφέρθηκαν σε επίσημο προβληματισμό αναφορικά με την αναθεώρηση των παραδοσιακών πρακτικών, την απόκτηση νέων γνώσεων και την υιοθέτηση νέων πρακτικών. Δύο εκ των οκτώ διευθυντών πραγματοποίησαν εκπαιδευτικές ημερίδες και ενδοσκοπικές επιμορφώσεις οι οποίες παρείχαν ευκαιρίες για προβληματισμό σχετικά με χρήσιμα ψηφιακά εργαλεία και στρατηγικές. Μάλιστα, ένας εκ των οκτώ διευθυντών οργάνωσε επιμόρφωση στην οποία συμμετείχαν και άλλα σχολεία, η οποία παρείχε ευκαιρίες για προβληματισμό αναφορικά με την χρήση των Τ.Π.Ε στην εκπαίδευση. Όπως ενδεικτικά αναφέρουν:

Δ1: «Μετά το ξέσπασμα της πανδημικής κρίσης COVID-19 μάθαμε πολλά πράγματα ακόμα και για τον ίδιο μας τον εαυτό. Αναθεωρήσαμε τις παραδοσιακές πρακτικές και υιοθετήσαμε νέες... Επίσης, οργάνωσα επιμορφωτικές ημερίδες αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων και προέτρεψα τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν...».

Δ8: «Περισσότερες υποχρεώσεις, περισσότερη συνειδητοποίηση σε περίπτωση που ξανασυμβεί κάτι παρόμοιο, περισσότερες ευθύνες. Το έχω εκλάβει ως θετικό διότι έτσι έμαθα να λειτουργώ τα μέγιστα καλύτερα για τη σχολική μονάδα. Οπότε μέσα μου είχα την αυτοπεποίθηση πως οι νέες αλλαγές θα βοηθούσαν τόσο το διοικητικό όσο και το εκπαιδευτικό κομμάτι. Έτσι μετά το lockdown, αναθεωρήσαμε πολλά πράγματα

αναφορικά με την εκπαίδευση. Κοιτάξαμε πίσω...είδαμε τι κάναμε και τι κάνουμε από εδώ και πέρα. Σε συνεργασία με άλλα πέντε σχολεία οργανώσαμε επιμόρφωση η οποία αφορούσε την χρήση των Τ.Π.Ε στην εκπαίδευση.»

13. Αξιοποιώντας ευκαιρίες

Τέλος, οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να διατυπώσουν τις αλλαγές που είχαν γίνει ως αποτέλεσμα του lockdown και αν τις διατηρούν ακόμα και σήμερα. Όλοι οι διευθυντές μπόρεσαν να αποτυπώσουν τις αλλαγές που είχαν γίνει λόγω του lockdown. Οι περισσότερες από τις ευκαιρίες είχαν σχέση με θετικές πτυχές της διαδικτυακής διδασκαλίας και μάθησης που θα μπορούσαν να προωθηθούν, την επαγγελματική εξέλιξη, την ουσιαστική επικοινωνία και την αύξηση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών στη χρήση ψηφιακών μέσων. Για πολλούς διευθυντές το lockdown λειτούργησε ως μια σημαντική ευκαιρία για την υιοθέτηση πιο καταναμημένων πρακτικών, ενώ για άλλους ως σημαντική ευκαιρία να αλλάξουν τις πρακτικές του προσωπικού. Για τους περισσότερους διευθυντές η συχνή επικοινωνία με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη λειτούργησε ως ευκαιρία να αυξήσουν την μεταξύ τους εμπιστοσύνη. Ένας εκ των οκτώ διευθυντών αφιέρωσε χρόνο για να ελέγξει τη μαθησιακή εμπειρία των μαθητών και τον τρόπο που θα μπορούσαν να αλλάξουν οι μελλοντικές πρακτικές. Η συνειδητοποίηση πως τα οπτικοποιημένα μέσα ταίριαζαν πιο πολύ σε μια μερίδα μαθητών παρείχε επίσης ευκαιρίες για αλλαγή. Όπως ενδεικτικά αναφέρουν:

Δ1: «Μετά το ξέσπασμα της πανδημικής κρίσης COVID-19 μάθαμε πολλά πράγματα ακόμα και για τον ίδιο μας τον εαυτό. Αναθεωρήσαμε τις παραδοσιακές πρακτικές και υιοθετήσαμε νέες...Επικοινωνούσαμε με όλους τους άμεσα εμπλεκόμενους μέσω e-mail και τηλεδιασκέψεις, συνεργαστήκαμε από κοινού, ανταλλάξαμε απόψεις, στηρίξαμε ο ένας τον άλλον... μοιράσαμε αρμοδιότητες και μάθαμε μέσα από τους άλλους. Αξιοποιήσαμε τα Τ.Π.Ε...ακόμα και αυτοί που επέμεναν στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Επίσης, αφιερώσαμε χρόνο για να ελέγξουμε τη μαθησιακή εμπειρία των μαθητών και πως θα βελτιώναμε τις μελλοντικές μας πρακτικές. Μάλιστα συνειδητοποιήσαμε πως τα οπτικοποιημένα μέσα ταιριάζουν και βοηθούν περισσότερο μία μερίδα μαθητών. Επίσης, οργάνωσα επιμορφωτικές ημερίδες αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων και προέτρεψα τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν...».

Δ3: «Το γεγονός ότι έπρεπε να κατανείμω αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς. Ήμουν διστακτικός στην αρχή, αλλά οι συνάδελφοι μου με έβγαλαν ασπροπρόσωπο.»...

Δ5: «Εξελιχθήκαμε επαγγελματικά...σκεφτείτε πως μεταβήκαμε από τη δια ζώσης εκπαίδευση στην εξ' αποστάσεως μέσα σε ένα βράδυ και ανακαλύψαμε τις θετικές πτυχές της διαδικτυακής διδασκαλίας και μάθησης. Γίναμε πιο συνεργατικοί και μάθαμε να δουλεύουμε μαζί για ένα κοινό σκοπό. Η ικανότητα μας στη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών αυξήθηκε. Οργανώσαμε και μια ενδοσχολική επιμόρφωση για να αυξήσουμε τις γνώσεις μας στα ψηφιακά εργαλεία. Πλέον επικοινωνούμε πιο συχνά...κι εκεί που παλιά στέλναμε ενημερωτικά χαρτάκια πλέον στέλνουμε e-mail. Ο κάθε εκπαιδευτικός δημιουργεί ψηφιακές τάξεις και μπορεί να ενημερώνει εκεί τους μαθητές του για το πρόγραμμα των μαθημάτων και της ύλης...».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 : ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα μέσω της ποιοτικής φύσης της διερεύνησε τις ηγετικές πρακτικές των διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Α΄ Αθήνας κατά τη διάρκεια της πανδημικής κρίσης Covid-19. Σε αυτήν την ενότητα θα συζητηθούν έξι πρακτικές ηγεσίας που προέκυψαν από τα δεκατρία θέματα που παρουσιάζονται στα ευρήματα, με αναφορά στην υπάρχουσα βιβλιογραφία: πρόληψη, προετοιμασία, προτεραιότητα στην ευημερία, αποτελεσματική επικοινωνία, συνεργασία και αξιοποίηση ευκαιριών, προκειμένου να πλαισιώσουν τη συζήτηση. Παράλληλα, θα προταθούν οι συνέπειες για τις μελλοντικές ηγετικές πρακτικές. Αυτές οι πρακτικές συμβάλουν στην δημιουργία ενός νέου πλαισίου για την ηγεσία του σχολείου σε περίοδο πανδημικής κρίσης και λειτουργούν ως κατευθυντήριοι οδηγοί για τους διευθυντές σχολικών μονάδων ή και άλλων οργανισμών.

Πρόληψη

Οι διευθυντές σε αυτή τη μελέτη αφού αναφέρθηκαν σε περιστατικά κρίσεων με τα οποία ήρθαν αντιμέτωποι, αποτύπωσαν τις ενέργειες που πραγματοποίησαν στις σχολικές τους μονάδες με σκοπό την πρόληψη μίας κρίσης. Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει πως σχεδόν όλοι οι διευθυντές συνέβαλαν στην κατάρτιση οργανωμένων σχεδίων δράσης για τη διαχείριση κρίσιμων περιστατικών (Σχέδια Διαχείρισης Κρίσεων), με τη συμμετοχή, τόσο όλων των εκπαιδευτικών, αλλά και τοπικών φορέων. Η σύσταση σχεδίων δράσεις, ο προκαθορισμός ομάδων εκπαιδευτικών με συγκεκριμένες αρμοδιότητες και η διεξαγωγή ασκήσεων ετοιμότητας αντικατοπτρίζουν τις ενέργειες στις οποίες οδηγήθηκαν οι διευθυντές της παρούσας μελέτης για την πρόληψη και κατ' επέκταση την άμεση και αποτελεσματική αντιμετώπιση οποιασδήποτε κρίσης. Αυτή η πρακτική της πρόληψης στην οποία οδηγούνται οι σχολικοί ηγέτες είναι σημαντική κατά τη φάση διαχείρισης μια κρίσης και αφορά τη δημιουργία σχεδίου αντίδρασης και την προετοιμασία για τυχόν απρόβλεπτα γεγονότα. Ο Darling (1994) έχει τονίσει πως είναι πιο αποτελεσματικό να παρέμβεις σε ένα πρόβλημα πριν οξυνθεί, παρά να περιμένεις να ξεσπάσει και να προκαλέσει πιθανές επιπλοκές. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης τεκμηριώνονται και βιβλιογραφικά, διότι στα διάφορα μοντέλα διαχείρισης κρίσεων που προτείνουν κατά καιρούς διάφοροι συγγραφείς, τονίζεται η σύσταση σχεδίων δράσεις και ομάδων με προκαθορισμένες αρμοδιότητες, από τους σχολικούς ηγέτες,

ως το πρώτο και το πιο σημαντικό βήμα στη διαχείριση μίας κρίσης (Klingman, 1988). Όπως τονίζουν οι Kline et al. (1995), οι σχολικές μονάδες θα πρέπει να χρησιμοποιούν μεθόδους πρόληψης, προκειμένου το προσωπικό να είναι ικανό να λαμβάνει αποφάσεις με τη συμβολή ενός περιεκτικού σχεδίου δράσης. Παράλληλα, η ύπαρξη ολοκληρωμένου σχεδίου δράσης το οποίο περιλαμβάνει προκαθορισμένους ρόλους είναι σημαντική, καθώς με αυτό τον τρόπο το προσωπικό αντιμετωπίζει τις κρίσεις με ενεργό τρόπο. Ενώ σύμφωνα με τους Boin et al. (2005), ο σχολικός ηγέτης κατά την περίοδο κρίσεων θα πρέπει να λαμβάνει αποφάσεις και να οδηγείται στη σύσταση σχεδίου διαχείρισης κρίσεων, προκειμένου να είναι έτοιμος να παρέμβει άμεσα. Στο ίδιο συμφωνούν οι Schonfeld & Newgas (2003), οι οποίοι αναφέρουν πως οι σχολικές μονάδες πρέπει να οδηγηθούν στη σύσταση σχεδίων δράσης πριν συμβούν συγκεκριμένες κρίσεις.

Σε αυτή τη μελέτη έχει τονιστεί η σύσταση «Σχεδίων Διαχείρισης Κρίσεων» και ο προκαθορισμός ομάδων δράσης με συγκεκριμένες αρμοδιότητες από τους σχολικούς ηγέτες, πριν το ξέσπασμα μιας κρίσης, η οποία βρίσκεται σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες. Ωστόσο, όπως ανακύπτει από τα δεδομένα, οι διευθυντές στην παρούσα μελέτη πέραν της σύστασης σχεδίου διαχείρισης σεισμού, όπως ορίζει το Υπουργείο, οδηγήθηκαν και στη σύσταση σχεδίων διαχείρισης τραυματισμών, πυρκαγιάς και φυσικών καταστροφών. Το εύρημα αυτό είναι σημαντικό, καθώς τα μέχρι τώρα ευρήματα διάφορων ερευνητικών μελετών στον ελλαδικό χώρο κάνουν λόγο για τη σύσταση «Σχεδίου Διαχείρισης Κρίσεων» μόνο σε περίπτωση σεισμού (Σαΐτη & Σαΐτης 2012). Διαφαίνεται λοιπόν, πως στην συγκεκριμένη μελέτη οι διευθυντές, παρά το ότι η πανδημική κρίση της Covid-19 ήταν ένα πρωτόγνωρο γεγονός, είχαν οδηγηθεί σε ενέργειες προληπτικής παρέμβασης και ήταν πιο έτοιμοι να διαχειριστούν την εν λόγω κρίση. Οι συνέπειες για μελλοντική πρακτική περιλαμβάνουν τη συνέχιση της σύστασης σχεδίων δράσεων και την ανανέωσή τους, αλλά και τον προκαθορισμό ομάδων εκπαιδευτικών με συγκεκριμένες αρμοδιότητες από τους σχολικούς ηγέτες.

Προετοιμασία

Οι σχολικοί ηγέτες στην παρούσα έρευνα περιέγραψαν τους τρόπους κατά τους οποίους κατάφεραν να επιτύχουν μια στοιχειώδη προετοιμασία με σκοπό την αμεσότερη διαχείριση της έκρυθμης κατάστασης που θα προκαλούσε η πανδημική κρίση Covid-19. Αναλυτικότερα σε αυτήν τη μελέτη διαφαίνεται να υπάρχουν ποικίλα επίπεδα ετοιμότητας ανάμεσα στους διευθυντές. Η συντριπτική πλειοψηφία υποστήριξε ότι περίμενε τη διακοπή της δια ζώσης εκπαίδευσης και κατ' επέκταση το κλείσιμο των σχολικών μονάδων, ενώ ένας εκ των οκτώ ανέφερε ότι δεν περίμενε ότι θα συνέβαινε κάτι τέτοιο. Οι περισσότεροι μάλιστα εξ αυτούς αναφέρθηκαν στα «σημάδια» που παρατήρησαν και τα οποία τους έκρουσαν το καμπανάκι, ότι ίσως διακοπεί η δια ζώσης εκπαίδευση. Τα «σημάδια» αυτά εντοπίζονται στην επικοινωνία που διατηρούσαν με διευθυντές σχολικών μονάδων της Δυτικής Ελλάδας, όπου είχε ήδη διακοπεί η δια ζώσης λειτουργία τους, καθώς και στην ενημέρωσή τους από τα ΜΜΕ, τα οποία εκείνο το διάστημα παρείχαν υπερπληροφόρηση για τις εξελίξεις σε παγκόσμιο επίπεδο. Στη συνέχεια η πρακτική της προετοιμασίας περιλαμβάνει την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους σχολικούς ηγέτες. Σε αυτό το στάδιο οι σχολικοί ηγέτες αφού ανίχνευσαν την έλευση της κρίσης προχώρησαν σε δράσεις με σκοπό την προετοιμασία αφενός των σχολικών τους μονάδων και αφετέρου του εκπαιδευτικού προσωπικού και των μαθητών τους. Οι δράσεις αυτές εστιάζονται στη δημιουργία ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο σε γονείς και εκπαιδευτικούς, στην καταγραφή και επιδιόρθωση του υπάρχοντος υλικοτεχνικού εξοπλισμού στο σχολείο, στην καταγραφή των τεχνολογικών μέσων που διέθεταν οι μαθητές στο σπίτι τους και στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη χρήση της πλατφόρμας Webex από τους εκπαιδευτικούς Πληροφορικής. Τέλος, η πρακτική της προετοιμασίας δεν μπορεί να μην περιλαμβάνει τις προκλήσεις που ήρθαν αντιμέτωποι οι σχολικοί ηγέτες. Αυτές είναι η ικανότητα των εκπαιδευτικών να παρέχουν εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η διασφάλιση ότι όλοι οι μαθητές διαθέτουν σπίτι τους υλικοτεχνικό εξοπλισμό για συμμετοχή σε αυτή. Όλα τα παραπάνω στοιχεία διαφαίνεται να τεκμηριώνονται και από την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Οι Wooten και James (2008) υπογράμμισαν τη σημασία της ανίχνευσης «σημαδιών» με σκοπό την προετοιμασία για καλύτερη διαχείριση σε μια πιθανή κρίση. Οι Teo et al. (2017), αναφέρονται στη σημασία που έχει στο να μοιράζονται οι σχολικοί ηγέτες με τους άλλους αυτά τα «σημάδια» που εντόπισαν. Συνεχίζοντας βέβαια, αναφέρουν ότι αυτό

είναι μια αρμοδιότητα που μπορεί να εκπονήσει και κάποιο άλλο πρόσωπο εντός της σχολικής μονάδας. Οι Boin et al. (2013) επισήμαναν τη σημασία της άμεσης ανίχνευσης «σημαδιών» ως ένα από τα βασικά καθήκοντα της διαχείρισης κρίσεων και κατά συνέπεια την υιοθέτηση μιας κουλτούρας που στοχεύει στην εγρήγορση, στην ετοιμότητα για δράση και στην ανοχή στα λάθη. Επιπλέον, οι ίδιοι συγγραφείς προτείνουν στους οργανισμούς να λαμβάνουν μέρος σε ασκήσεις προπαρασκευαστικές με σκοπό την ενίσχυση της κουλτούρας της ευαισθητοποίησης. Φαίνεται επομένως, αυτή η ανίχνευση σήματος να έχει θετικό αντίκτυπο σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, αλλά και στους ίδιους τους σχολικούς ηγέτες, αφού όταν τελικά διακόπηκε η διαζώσης λειτουργία, οι παραπάνω άμεσα εμπλεκόμενοι με το μαθησιακό έργο ήταν καλύτερα προετοιμασμένοι, από εκείνους που δεν είχαν παρατηρήσει τα «σημάδια» του κλεισίματος.

Σ' αυτή τη μελέτη έχει τονιστεί η σημασία της ανίχνευσης σήματος και της κατάλληλης προετοιμασίας για την αποτελεσματική αντιμετώπιση της κρίσης και οι συνέπειες για μελλοντική πρακτική περιλαμβάνουν, την ενθάρρυνση των διευθυντών να χρησιμοποιούν τα δίκτυά τους, να «επικοινωνούν» τα σήματα που εκλαμβάνουν και να ενημερώνουν συνεχώς τα σχέδια ηγεσίας και διαχείρισης κρίσεων.

Προτεραιότητα στην ευημερία

Οι διευθυντές στην παρούσα μελέτη έδειξαν ενσυναίσθηση και ανησυχία για τις τρέχουσες εξελίξεις, που δημιούργησε η πανδημική κρίση Covid-19. Αυτό είναι ένα γεγονός το οποίο διαπιστώθηκε κατά την ιεράρχηση των προτεραιοτήτων τους καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της κρίσης. Διαφάνηκε λοιπόν, ότι το πρώτο τους μέλημα ήταν η ευημερία των μαθητών και των οικογενειών τους, αλλά και του διδακτικού προσωπικού των σχολικών τους μονάδων. Η ευημερία αυτή περιελάμβανε τη διασφάλιση της σωματικής και ψυχικής τους υγείας. Αναφορές οι οποίες υποστηρίζουν τα παραπάνω λεγόμενα συναντώνται και στη βιβλιογραφία. Οι Greenwood και Krol (2020), επισημαίνουν ότι η πρακτική της εμπιστοσύνης είναι ένας ενδεδειγμένος τρόπος υποστήριξης της ψυχικής υγείας σε μια τέτοια κρίση. Οι Wooten και James (2008) έχουν επίσης τονίσει ότι μια από τις πιο σημαντικές αρμοδιότητες ενός σχολικού ηγέτη είναι η διασφάλιση της ευημερίας όσων πλήττονται από την κρίση.

Μια άλλη πρόταση έρχεται από τον Petriglieri (2020), που συστήνει στο προσωπικό να μην ξεχνούν πώς τους συμπεριφέρθηκαν οι διευθυντές τους σε περιόδους κρίσεις, ώστε μέσα από αυτή την ανησυχία που θα αισθανθούν να δημιουργήσουν ένα μελλοντικό όραμα. Μια έκθεση της Αμερικανικής Ψυχολογικής Εταιρίας (2020) αναφέρει ότι η ανησυχία για την ευημερία και η ενσυναίσθηση δημιουργούν ένα κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέλη με τη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό όμως, είναι ένα εύρημα το οποίο αντιτίθεται σε αυτό του Harvard Business Review το οποίο υποστηρίζει ότι υπήρχε έλλειψη εμπιστοσύνης ανάμεσα στους διευθυντές που ηγούνταν κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Parker et al., 2020). Επομένως, διαφαίνεται ότι η παρούσα έρευνα προβάλλει τη σημασία της προσοχής στην ευημερία και την επίδειξη ενσυναίσθησης, υποδηλώνοντας πως οι σχολικοί ηγέτες οφείλουν να δείχνουν κατανόηση στις συνθήκες που οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί βιώνουν κατά τις περιόδους των κρίσεων και κατ' επέκταση να δείξουν αυτήν την κατανόηση έμπρακτα.

Αποτελεσματική επικοινωνία

Η επικοινωνία για τους διευθυντές της παρούσας μελέτης αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα στη διαχείριση της πανδημικής κρίσης Covid-19. Οι διευθυντές έπρεπε να βρουν αποτελεσματικούς τρόπους να επικοινωνούν με τους γονείς των μαθητών και το διδακτικό προσωπικό των σχολικών τους μονάδων, τηρώντας ταυτόχρονα όλα τα μέτρα που είχε θεσπίσει η Πολιτική Προστασία. Έτσι μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου κατάφεραν να παρέχουν καθοδήγηση στους γονείς για τους τρόπους με τους οποίους θα διεξάγεται η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, να παρέχουν ψυχολογική υποστήριξη, αλλά και να διαμοιράζονται τις οδηγίες και τις πληροφορίες που οι ίδιοι έπαιρναν από το Υπουργείο Παιδείας. Στην παρούσα έρευνα διαφάνηκε ότι οι σχολικοί ηγέτες διαφοροποίησαν τα κανάλια επικοινωνίας τους κάνοντάς τα από παρωχημένα πιο σύγχρονα, αναζητώντας συνεχώς τον καλύτερο τρόπο επικοινωνίας ανάμεσα στην κάθε ομάδα. Η διεθνής βιβλιογραφία συμφωνεί με τα παραπάνω ευρήματα της έρευνας μας. Οι Parker et al. (2020) σε μια έκθεση της Αμερικανικής Ψυχολογικής Εταιρίας επισήμαναν τη σημασία της άμεσης και αμφίδρομης επικοινωνίας μέσω της δημιουργίας ενός δικτύου ανατροφοδότησης, ενισχύοντας ότι οι άνθρωποι αποκτούν εμπιστοσύνη απέναντι στους ηγέτες όταν νιώθουν ότι εισακούγονται και συμμετέχουν

σε ποικίλες διαδικασίες. Οι Kerissey & Edmonson (2020) αναφέρθηκαν στη σημασία που έχει, ώστε αυτή η διαδικασία για αποτελεσματική επικοινωνία να γίνεται με διαφάνεια. Συγκεκριμένα ανέφεραν: «να είσαι όσο πιο ξεκάθαρος γίνεται για το τι ξέρεις, τι προσδοκάς και τι σημαίνει για τους ανθρώπους». Παρόμοιο είναι και το εύρημα του Littlefield (2011), ο οποίος έκανε λόγο όχι μόνο για την αξία της διαφάνειας στην πληροφόρηση, αλλά και για την προσβασιμότητα ανάλογα πάντα με την ομάδα που προσπαθεί να προσεγγίσει ο εκάστοτε σχολικός ηγέτης. Η προσβασιμότητα αφορά ουσιαστικά την αναβάθμιση των τρόπων στην επικοινωνία τους με γονείς και εκπαιδευτικούς. Οι συνέπειες για μελλοντική πρακτική περιλαμβάνουν τη συχνότητα και τον τρόπο επικοινωνίας σε περίοδο κρίσης προκειμένου να προσεγγίσουν και να καθοδηγήσουν όλες τις ομάδες των εμπλεκόμενων.

Συνεργασία

Η συνεργατική ηγεσία επιδείχθηκε από τους διευθυντές σε αυτή τη μελέτη και περιλάμβανε την κατανομή ηγεσίας στο προσωπικό της σχολικής μονάδας. Όλοι οι διευθυντές σε αυτή τη μελέτη στηρίχθηκαν στην ηγεσία του υπόλοιποι προσωπικού της σχολικής μονάδας, είτε ήταν εκπαιδευτικοί των τάξεων είτε ειδικοί στον τομέα της πληροφορικής. Ενώ οι συμμετέχοντες έπρεπε να λάβουν κάποιες γρήγορες αποφάσεις χωρίς τη διαβούλευση με άλλους, οι περισσότεροι στηρίχθηκαν στην από κοινού λήψη αποφάσεων. Η κατανομή της ηγεσίας διαφαίνεται πως είναι πολύ σημαντική σε καταστάσεις κρίσεων όταν υπάρχουν τόσα πολλά καθήκοντα που πρέπει να ληφθούν υπόψη, αυτή η προσέγγιση έχει υποστηριχθεί και σε άλλη έρευνα από τους Mutch (2020), Smith and Riley (2012), οι οποίοι υποστηρίζουν πως σε καταστάσεις κρίσεων η ηγεσία πρέπει να διαμοιράζεται και να συντονίζεται. Στην παρούσα μελέτη οι διευθυντές των σχολικών μονάδων αξιοποίησαν τη δυναμική της ομάδας προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις πρωτόγνωρες καταστάσεις που δημιούργησε η πανδημική κρίση της Covid-19. Η σωστή χρήση των ομάδων έχει προταθεί και από τον DuBryn (2013), ο οποίος προτείνει τη δημιουργία ομάδων εντός και εκτός οργανισμού. Ένα επιπλέον θετικό στοιχείο της κατανεμημένης ηγεσίας είναι πως λαμβάνονται υπόψη ποικίλες και διαφορετικές απόψεις, μια βασική πτυχή της ηγεσίας σε περιόδους κρίσεων, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Powley και Taylor (2014).

Σε αυτή τη μελέτη έχουν τονιστεί οι συνεργατικές προσεγγίσεις για την ηγεσία, οι οποίες βρίσκονται σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες. Όπως υποστηρίζουν οι Probert και Turnbull James (2011), οι κρίσεις θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως η αφορμή για την επανεξέταση της έννοιας της ηγεσίας εντός των οργανισμών, καθώς η αντιμετώπιση προκλήσεων θα πρέπει να εστιάζει στις ηγετικές πρακτικές και όχι στους ηγετικούς ρόλους. Από την άλλη ο Veil (2011), δίνει έμφαση στη «συλλογική ενσυνειδητότητα», η οποία βοηθά τα μέλη της ομάδας να αναγνωρίζουν τα ερεθίσματα και να θέτουν προς αμφισβήτηση τις υποθέσεις. Διαφαίνεται λοιπόν πως το lockdown, οδήγησε τους διευθυντές σε πιο συνεργατικές μορφές ηγεσίας και οι συνέπειες για μελλοντική πρακτική περιλαμβάνουν τη συνέχιση διανομής της ηγεσίας από τους σχολικούς ηγέτες, τη συνεργασία στην από κοινού λήψη αποφάσεων και την ανίχνευση σήματος προκειμένου να αντιδράσουν με τον κατάλληλο τρόπο.

Αξιοποίηση ευκαιριών

Όλοι οι διευθυντές, στην παρούσα μελέτη, μπόρεσαν να αποτυπώσουν τις ευκαιρίες και τις αλλαγές που έγιναν στις ηγετικές τους πρακτικές ως αποτέλεσμα του lockdown και του κλεισίματος των σχολικών μονάδων, συμπεριλαμβανομένης της αύξησης της κατανομής της ηγεσίας και της συχνής επικοινωνίας με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη. Παρά τις ευκαιρίες για προβληματισμό, στην συγκεκριμένη μελέτη υπήρχαν ελάχιστες περιπτώσεις επίσημου προβληματισμού, ένα εύρημα το οποίο είναι κοινό και σε προηγούμενες έρευνες, οι οποίες τονίζουν πως οι σχολικοί οργανισμοί δε δίνουν μεγάλη σημασία στη μαθησιακή φάση της ηγεσίας σε κρίση (Bhaduri,2018). Η μάθηση, σύμφωνα με τον Wang (2008), θα πρέπει να εντάσσεται σε κάθε στάδιο της διαχείρισης κρίσεων, προκειμένου να βοηθήσει τους οργανισμούς να ανιχνεύσουν, να αποτρέψουν, να σχεδιάσουν και να αντιμετωπίσουν με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο μία κρίση. Μία συνέπεια αυτής της έρευνας είναι πως οι οργανισμοί θα πρέπει να εξετάσουν την προετοιμασία για ενδεχόμενες κρίσεις , να λαμβάνουν ευκαιρίες για επίσημο προβληματισμό ως προς το τι πήγε λάθος και τι θα μπορούσε να αλλάξει, αλλά και να υιοθετήσουν νέες προοπτικές προκειμένου να αυξήσουν τη μάθηση. Όπως αναφέρουν οι Wooten et al. (2013), η ηγεσία σε περίοδο κρίσης θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία, θετική στάση προς την αλλαγή, νοοτροπία πως

υφίσταται δυνατότητες για επίλυση μιας κρίσης και μελλοντική βελτίωση του οργανισμού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης έγινε προσπάθεια να αναδειχθούν οι εμπειρίες μιας ομάδας διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Α΄ Αθήνας, αναφορικά με το αντίκτυπο του lockdown, στις ηγετικές τους πρακτικές. Αντιπροσωπεύει μοναδικά δεδομένα, για την κατανόηση της σχολικής ηγεσίας σε περίοδο πανδημίας, επισημαίνοντας έξι αποτελεσματικές πρακτικές ηγεσίας που οι διευθυντές αλλά και άλλα πρόσωπα σε ρόλους ηγετικούς δύναται να αναλογιστούν.

Η προληπτική παρέμβαση μέσω της επισύναψης σχεδίων δράσης, με την συμμετοχή ομάδων εκπαιδευτικών και τοπικών φορέων, αναδείχθηκε από τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα ως το πρώτο βήμα για την αποτελεσματική αντιμετώπιση μιας κρίσης. Αυτή η πρακτική της πρόληψης στην οποία οδηγούνται οι σχολικοί ηγέτες θεωρείται σημαντική κατά τη φάση διαχείρισης μια κρίσης και αφορά τη δημιουργία σχεδίου αντίδρασης και την προετοιμασία για τυχόν απρόβλεπτα γεγονότα. Παρά το γεγονός πως το ξέσπασμα της πανδημικής κρίσης επήλθε αργότερα, οι σχολικοί ηγέτες είχαν οδηγηθεί σε ενέργειες προληπτικής παρέμβασης μέσα από σύσταση σχεδίων δράσεων, γεγονός που τους βοήθησε στο να είναι πιο έτοιμοι να διαχειριστούν την εν λόγω κρίση.

Η προετοιμασία για τη διαχείριση της κρίσης περιλάμβανε ποικίλα επίπεδα ετοιμότητας ανάμεσα στους διευθυντές της παρούσας μελέτης. Αυτά αφορούσαν την ανίχνευση σημάτων από τους σχολικούς ηγέτες, γεγονός που τους βοήθησε στο να αντιληφθούν το επερχόμενο κλείσιμο των σχολικών μονάδων και να οδηγηθούν στην κατάλληλη ανάληψη πρωτοβουλιών, οι οποίες αφορούσαν τη δημιουργία ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, την καταγραφή και επιδιόρθωση του υπάρχοντος υλικοτεχνικού εξοπλισμού της σχολικής μονάδας, τη καταγραφή του εξοπλισμού που διέθετε ο μαθητής αλλά και την προετοιμασία των εκπαιδευτικών στη χρήση της πλατφόρμας Webex. Τέλος η πρακτική της προετοιμασίας περιλάμβανε τις προκλήσεις που ήρθαν αντιμέτωποι οι σχολικοί ηγέτες και οι οποίες αφορούν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να παρέχουν εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τη διασφάλιση ότι όλοι οι μαθητές διαθέτουν υλικοτεχνικό εξοπλισμό προκειμένου να συμμετέχουν σ' αυτή. Συμπερασματικά, η ανίχνευση σήματος από μεριάς των σχολικών ηγετών επίδρασε θετικά σε όλη τη μαθησιακή κοινότητα καθώς

λειτουργήσε επικουρικά στην καλύτερη προετοιμασία της σχολικής μονάδας για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και κατ' επέκταση για τη διαχείριση των νέων συνθηκών. Σ' αυτό το σημείο επισημαίνεται ότι η ανίχνευση σήματος και η κατάλληλη προετοιμασία συμβάλουν στην αποτελεσματική αντιμετώπιση της κρίσης και ωθούν τους σχολικούς ηγέτες να επικοινωνούν τα σήματα που εκλαμβάνουν, ώστε αυτή η ανατροφοδότηση να συμβάλει στην ανανέωση των σχεδίων δράσης τους.

Σ' αυτή τη μελέτη οι σχολικοί ηγέτες επέδειξαν ανησυχία και ενσυναίσθηση για τις τρέχουσες εξελίξεις που δημιούργησε η πανδημία, έχοντας θέση ως προτεραιότητα την ευημερία όλων των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς). Η ευημερία αυτή σχετίζεται με τη διασφάλιση της σωματικής και ψυχικής υγείας όλων των εμπλεκόμενων. Επομένως, η παρούσα έρευνα αναδεικνύει τη σημασία της προσοχής στην ευημερία και την επίδειξη ενσυναίσθησης, υποστηρίζοντας πως οι σχολικοί ηγέτες οφείλουν να κατανοούν τις συνθήκες που οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί βιώνουν κατά τις περιόδους των κρίσεων και κατ' επέκταση να δείξουν αυτήν την κατανόηση έμπρακτα.

Οι ιδιαίτερες συνθήκες που δημιούργησε η αναστολή της δια ζώσης διδασκαλίας, οδήγησαν τους διευθυντές της παρούσας μελέτης στη διαφοροποίηση των καναλιών επικοινωνίας τους, κάνοντάς τα από παρωχημένα πιο σύγχρονα, αναζητώντας συνεχώς τον καλύτερο τρόπο επικοινωνίας ανάμεσα στην κάθε ομάδα. Έτσι, πέραν του τρόπου τηλεφωνικής επικοινωνίας, μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και διάφορων πλατφόρμων παρείχαν ψυχολογική υποστήριξη, αλλά και ενημέρωση, καθοδήγηση σε όλους τους εμπλεκόμενους αναφορικά με τις εξελίξεις της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Ενώ αναδείχθηκε πως η συχνότητα επικοινωνίας με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη ήταν μεγαλύτερη συγκριτικά με το παρελθόν.

Παράλληλα, η συνεργατική ηγεσία αναδείχθηκε από τους διευθυντές στην παρούσα μελέτη και αφορούσε την κατανομή της ηγεσίας στο υπόλοιπο προσωπικό της σχολικής μονάδας. Οι σχολικοί ηγέτες στηρίχθηκαν στους εκπαιδευτικούς της σχολικής τους μονάδας, αξιοποίησαν της ικανότητές τους και έλαβαν από κοινού αποφάσεις. Έτσι, διαφαίνεται πως η κατανομή της ηγεσίας είναι πολύ σημαντική σε καταστάσεις κρίσεων όταν υπάρχουν τόσα πολλά καθήκοντα και αρμοδιότητες που πρέπει να ληφθούν υπόψη.

Τέλος, στην παρούσα μελέτη οι διευθυντές κατάφεραν να αποτυπώσουν τις αλλαγές που επέφερε το κλείσιμο των σχολικών μονάδων στις ηγετικές τους πρακτικές, οι οποίες αφορούσαν την αύξηση της κατανομής της ηγεσίας και της επικοινωνίας με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη. Η αξιοποίηση των ευκαιριών για επίσημο προβληματισμό, ήταν ένα σημαντικό εύρημα στην παρούσα μελέτη, το οποίο τονίζει τη σημαντικότητα της μάθησης μέσα από μία κρίση. Ωστόσο, ελάχιστοι από αυτούς είχαν προβεί σε επίσημο προβληματισμό, παρά τις ευκαιρίες που τους δόθηκαν, αναφορικά με την αναθεώρηση των παραδοσιακών πρακτικών, την απόκτηση νέων γνώσεων και την υιοθέτηση νέων πρακτικών. Παράλληλα, διαφαίνεται ότι οι διευθυντές της παρούσας μελέτης διατηρούν ακόμα και σήμερα την επικοινωνία μέσω e-mail και την κατανομή ηγεσίας διαμοιράζοντας αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

Συμπερασματικά, όλες αυτές οι πρακτικές συμβάλουν στη δημιουργία ενός νέου πλαισίου για την ηγεσία του σχολείου σε περίοδο πανδημικής κρίσης και λειτουργούν ως κατευθυντήριος οδηγός για τους διευθυντές σχολικών μονάδων ή και άλλων οργανισμών. Επιπροσθέτως, οι πρακτικές αυτές θα βοηθήσουν στο να ενισχυθούν οι σχέσεις εμπιστοσύνης μέσα στις σχολικές μονάδες, αυξάνοντας την ικανότητά τους να ανακάμψουν. Πολλές από αυτές τις πρακτικές που αναδύθηκαν μέσα από τη συνολική θεώρηση των ευρημάτων σχετίζονται με τις καθημερινές ηγετικές πρακτικές, και μπορούμε να ελπίσουμε πως παρά τις προκλήσεις που δημιουργήθηκαν από το ξέσπασμα της πανδημικής κρίσης Covid-19, θα αξιοποιηθούν ευκαιρίες προκειμένου να ενισχυθούν οι πρακτικές της ηγεσίας. Παράλληλα, η μελέτη αυτή προτείνει ότι η κρίση της Covid-19 έχει μετατοπίσει τη σχολική ηγεσία προς κατανεμημένες και συνεργατικές πρακτικές και τοποθετεί τον σχολικό ηγέτη ως το πρόσωπο κλειδί στην αποτελεσματική διαχείρισή της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Λόγω της αδυναμίας γενίκευσης των παραπάνω συμπερασμάτων στο γενικό σύνολο του πληθυσμού των διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των περιφερειών της Ελλάδας, προτείνουμε τη συνέχιση της εν λόγω έρευνας, χρησιμοποιώντας αυτή τη φορά ένα μεγαλύτερο δείγμα που σχετίζεται με διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από ποικίλες περιοχές της Ελλάδας. Επίσης, θα λέγαμε ότι αξίζει να διερευνηθούν οι απόψεις των γονέων αλλά και όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά με τον τρόπο που διαχειρίστηκαν την εν λόγω κρίση οι σχολικοί ηγέτες. Επιπροσθέτως ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η διεξαγωγή μιας έρευνας η οποία θα στοχεύει στην διερεύνηση του φύλου και κατά πόσο αυτό επηρεάζει τον τρόπο που ασκεί τα καθήκοντά του ένας σχολικός ηγέτης, αλλά και στη διερεύνηση της εκπαιδευτικής ή ηγετικής εμπειρίας στην άσκηση αυτών των καθηκόντων. Επιπλέον, προτείνουμε την ανάγκη για ουσιαστική, συνεχή επιμόρφωση όλων των μελών μιας εκπαιδευτικής κοινότητας με συνοδεία προγραμματισμένης πρακτικής εξάσκησης, ώστε να είναι προετοιμασμένοι για την διαχείριση μιας κρίσης τέλος είναι πολύ σημαντική η εγγύτερη σχέση με τους κοινωνικούς φορείς Υπουργείο Παιδείας, Πολιτική Προστασία, Δημοτικές-Περιφερειακές υπηρεσίες, ώστε σε μια ενδεχόμενη μελλοντική κρίση, η αντίδραση να είναι πιο αποδοτική και πιο άμεση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΜΕΡΟΥΣ

Ελληνόγλωσση

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2016). Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή, και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Λυδάκη, Α. (2001). Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Λευκωσία: Kailas Printers & Lithographers Ltd.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι, και η παρουσίαση. Νοσηλευτική. 46 (1) σ. 88-98
- Πουρκός, Μ. & Ίσαρη, Φ. (2015). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Αθήνα: ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ.
- Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ. (Επιμ.) (2010). Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα. Αθήνα: Τόπος.
- Σαϊτή, Α. & Σαϊτής, Αθ., Χ. (2012). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων. Αθήνα: Άννα Σαϊτή.
- Στεφάνου, Δ. & Τασσιού, Ν. (2013). Επιχειρησιακή επικοινωνία. Εσωτερική και εξωτερική. Πτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε στις 1/11/2022 από: http://index.lib.teithe.gr:8080/bitstream/handle/10184/4329/Stefanou_%20Tassiou.pdf?sequence=1.

Ξενόγλωσση

- American Psychology Assosiation (2020). How leaders can maximize trust and minimize stress during the COVID-19 pandemic. Ανακτήθηκε στις 3/12/2022 από: <https://www.apa.org/news/apa/2020/03/covid-19-leadership>
- Arora, R. & Mahankale, R. N. (2012). Marketing Research. New Delhi: PHI Learning Pvt. Ltd.
- Bhaduri, R. (2018). Leveraging culture and leadership in crisis management. *European Journal of Training and Management* 43(5/6): 534–549.

- Bogdan, R. C. & Biklen, K. S. (2003). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Boin, A., Kuipers, S. & Overdijk W. (2013). Leaderships in times of crisis: A framework for assessment. *International Review of Public Administration* 18(1): 79-91.
- Boin, A.'t Hart, P., Stern, E. and Sundelius, B. (2005). The politics of crisis management: Public leadership under pressure.
- Braun, V. & Clarke, V. (2019) Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health* 11(4): 589–597.
- Braun, V., Clarke, V. & Hayfield, N. (2019) ‘A starting point for your journey, not a map’: Nikki Hayfield in conversation with Virginia Braun and Victoria Clarke about thematic analysis. *Qualitative Research in Psychology* 1–22. DOI: 10.1080/14780887.2019.1670765.
- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press.
- Burns, N. & Grove, S. (2010). *Understanding Nursing Research: Building an Evidence Based Practice*. Missouri: Elsevier Health Sciences.
- Conger, A. J. (1998). Qualitative research as the cornerstone methodology for understanding leadership, *The Leadership Quarterly*, 9(1), 107-121.
Ανακτήθηκε στις 25/10/2022 από: [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(98\)90044-3](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(98)90044-3).
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Darling, J., R. (1994). Crisis management in international business: Keys to effective decision making. *Leadership & Organization Development Journal*, 15, 3-8
- DuBrin, A. (2013). Personal attributes and behaviors of effective crisis leaders. In: DuBrin, A. (ed.) *Handbook of Research on Crisis Leadership in Organizations*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, pp. 3–21.
- Gillham. B. (2005). *Research Interviewing: The Range Of Techniques: A Practical Guide*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Graham, J., Shirm, S., Liggin, R., Aitken, M. E. & Dick, R. (2006). Mass-casualty events at schools: A national preparedness survey, *Pediatrics*, 117(1), 8-15.
Ανακτήθηκε στις 3/11/2022 από: [doi:10.1542/peds.2005-0927](https://doi.org/10.1542/peds.2005-0927).

- Greenwood, K. & Krol, N. (2020). 8 ways managers can support employees' mental health. *Harvard Business Review*, 7 August. Ανακτήθηκε στις 3/12/2022 από: <https://hbr.org/2020/08/8-ways-managers-can-support-employees-mental-health>
- Jimerson, S. R., Brock, S. E. & Cowan, K. C. (2005). Threat assessment: An essential Component of a comprehensive safe school program, *School Counseling*, 11-15. Ανακτήθηκε στις 15/10/2022 από: file:///C:/Users/ANTOUAN/Downloads/nassp_threat.pdf
- Kerissey, M. & Edmonson, A. (2020). What good leadership looks like during this pandemic. *Harvard Business Review*, 13 April. Ανακτήθηκε στις 3/12/2022 από: <https://hbr.org/2020/04/what-good-leadership-looks-like-during-this-pandemic>
- Klingman, A. (1988). School community in disaster: Planning for intervention. *Journal of Community Psychology*, 16, 205-216.
- Kline, M., Schonfeld, D., J. & Lichtenstein, R. (1995). Benefits and challenges of school-based crisis response teams. *The Journal of school health*, 65, 245
- Leavy, P. (2014). *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Littlefield, R. (2011). Communicating risk and crisis communication to multiple publics. In: DuBrin A (ed.) *Handbook of Research on Crisis Leadership in Organizations*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, pp. 231-251.
- Miles MB, Huberman M, Saldana J (2014) *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. (3rd edn.). London: Sage.
- Mutch, C. (2015). Leadership in times of crisis: Dispositional, relational and contextual factors influencing school principals' actions. *International Journal of Disaster Risk Reduction* 14: 186–194.
- Mutch, C. (2020). How might research on schools' responses to earlier crises help us in the COVID-19 recovery phase? *Set* 2020(2): 3–10.
- Nowell LS, Norris JM, White DE, Moules NJ (2017). Thematic analysis: striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods* 16: 1–13.
- Oppenheim, N. A. (2000). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London: Bloomsbury Academic.

- Parker, S., Knight, C. & Keller, A. (2020). Remote managers are having trust issues. *Harvard Business Review*, 30 July. Ανακτήθηκε στις 3/12/2022 από: <https://hbr.org/2020/07/remote-managers-are-having-trust-issues>
- Pearson, C. & Mitroff, I. (1993). From crisis prone to crisis prepared: A framework for crisis management. *Academy of Management Executive* 7(1): 48–59.
- Petriglieri, G. (2020). The psychology behind crisis leadership. *Harvard Business Review*, 22 April. Ανακτήθηκε στις 3/12/2022 από: <https://hbr.org/2020/04/the-psychology-behind-effective-crisis-leadership>
- Pollack, I. & Sundermann, C. (2001). Creating safe schools: A comprehensive approach, *Juvenile Justice*, 8(1), 13-20. Ανακτήθηκε στις 30/06/2018 από: <https://www.ncjrs.gov.com>.
- Powley, E. & Taylor, S. (2014). Pedagogical approaches to develop critical thinking and crisis leadership. *Journal of Management Education* 38(4): 560–585.
- Probert, J. & Turnbull James, K. (2011). Leadership development: Crisis, opportunities and the leadership concept. *Leadership* 7(2): 137–150.
- Schonfeld, J. D. & Newgas, S. (2003). School Crisis Response Initiative. Ανακτήθηκε στις 03/12/2022 από: <https://ojp.gov/ovc/publications/bulletins/schoolcrisis/ncj197832.pdf>
- Smith, L. & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership and Management* 32(1): 57–71.
- Teo W., Lee M. & Lim W.-S. (2017). The relational activation of resilience model: How leadership activates resilience in an organizational crisis. *Journal of Contingencies Management* 25: 136-147.
- Thornton, K. (2021). Leading through COVID-19: New Zealand secondary principals describe their reality. Ανακτήθηκε στις 3/12/2022 από: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1741143220985110>
- Ubben, C. G., Hughes, W. L. & Norris, J. C. (2007). *The Principal: Creative Leadership for Excellence in Schools*. Boston: Pearson /Allyn and Bacon.
- Veil, S. (2011). Mindful learning in crisis management. *Journal of Business Communication* 48(2): 116–147.
- Wang, J. (2008). Developing organizational learning capacity in crisis management. *Advances in Developing Human Resources* 10(3): 425–445.

- Wooten, K. & James, E. (2008). Linking crisis management and leadership competencies: the role of human resource development. *Advances in Developing Human Resources* 10(3): 352-379.
- Wooten, L., James, E. & Parsons, K. (2013). Leadership strategies and tactics for crisis management. In: DuBrin A (ed.) *Handbook of Research on Crisis Leadership in Organizations*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, pp. 193–207.
- Witzel, A. & Reiter, H. (2012). *The Problem-Centred Interview*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Ιστοσελίδες

Κώδικας Ηθικής Δεοντολογίας (ΠΑΔΑ) <https://research-ethics-committee.uniwa.gr>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Πλάνο ερωτήσεων ημιδομημένης συνέντευξης

Ονομαζόμαστε Καραγκούνη Ειρήνη Χρυσοβαλάντου και Κουμή Θεοδώρα-Μαρία και είμαστε μεταπτυχιακές φοιτήτριες στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, στο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων». Η παρούσα έρευνα εκπονείται στα πλαίσια της διπλωματικής μας εργασίας.

Θα θέλαμε να σας ευχαριστήσουμε για τη συμμετοχή σας στην έρευνά μας με θέμα «Η συμβολή της σχολικής ηγεσίας στη διαχείριση της πανδημίας COVID-19 σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής».

Στο σημείο αυτό, θα θέλαμε να σας υπογραμμίσουμε, πως η « συζήτησή» μας θα ηχογραφηθεί κατόπιν συγκατάθεσής σας και τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με το θέμα μας. Επίσης, θα τηρηθεί η ανωνυμία σας και θα υπάρξει απόλυτη εχεμύθεια. Παρακαλούμε να εκφράσετε τις απόψεις σας ελεύθερα και με ειλικρίνεια.

- 1) Γνωρίζετε τι είναι μία «σχολική κρίση»;
- 2) Κατά τη διάρκεια της θητείας σας έχετε έρθει αντιμέτωπος/η με κάποια μορφή κρίσης; Αν ναι, ποια ήταν αυτή και πως τη διαχειριστήκατε;
- 3) Υπήρχε «Σχέδιο Διαχείρισης Κρίσεων» στη σχολική σας μονάδα;
- 4) Διεξάγονταν ασκήσεις ετοιμότητας στη σχολική σας μονάδα;
- 5) Όταν ξέσπασε η πανδημική κρίση COVID-19 ποια ήταν τα πρώτα σας συναισθήματά ;
- 6) Το περιμένατε; Ήσασταν προετοιμασμένος για κάτι τέτοιο; Αν ναι...ποια προετοιμασία είχατε κάνει;
- 7) Με ποιες προκλήσεις ήρθατε αντιμέτωπος;
- 8) Ποιες ήταν οι προτεραιότητές σας κατά την άσκηση των καθηκόντων σας στο σχολείο καθ' όλη την περίοδο της πανδημίας;
- 9) Παρείχατε καθοδήγηση σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς; Επικοινωνούσατε; Αν ναι...με ποιον τρόπο;

- 10) Καταναίματε σε συναδέλφους σας εκπαιδευτικούς τυχόν πρόσθετες αρμοδιότητες που προέκυψαν κατά την περίοδο της κρίσης COVID-19;
- 11) Επιδείξατε αισιοδοξία και προσαρμοστικότητα στις ταχέως μεταβαλλόμενες καταστάσεις που επέφερε η κρίση COVID-19 στη σχολική σας μονάδα;
- 12) Ποιες θεωρείτε πως ήταν οι αλλαγές που επέφερε η πανδημική κρίση COVID-19 στην άσκηση των διοικητικών σας καθηκόντων;
- 13) Ποιες από αυτές διατηρείτε ακόμα και σήμερα;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

1^η Συνέντευξη

- 1) Γνωρίζετε τι είναι μία «σχολική κρίση»;

Είναι ένα απροσδόκητο και ξαφνικό γεγονός με υψηλά επίπεδα αβεβαιότητας το οποίο μπορεί να απειλήσει τη σωματική ακεραιότητα και την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

- 2) Κατά τη διάρκεια της θητείας σας έχετε έρθει αντιμέτωπος/η με κάποια μορφή κρίσης; Αν ναι, ποια ήταν αυτή και πως τη διαχειριστήκατε;

Η αλήθεια είναι πως...στα τόσα χρόνια εμπειρίας μου εντός των σχολικών μονάδων έχω έρθει αντιμέτωπη με αρκετά περιστατικά κρίσεων. Στην πλειοψηφία τους αφορούσαν περιστατικά τραυματισμών μαθητών. Συγκεκριμένα πριν 5 χρόνια είχαμε έναν σοβαρό τραυματισμό ενός μαθητή ο οποίος κατά τη διάρκεια του διαλλείματος έπεσε και χτύπησε το κεφάλι του με αποτέλεσμα να χάσει τις αισθήσεις του. Τι να σας πω; Έχασα τη γη κάτω από τα πόδια μου, ωστόσο προσπαθούσα να δράσω με ψυχραιμία. Κάλεσα αμέσως το ΕΚΑΒ, την αστυνομία και τους γονείς του μαθητή. Στη συνέχεια ζήτησα από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς να μιλήσουν με τους μαθητές τους, για να τους καθησυχάσουν. Ευτυχώς δεν ήταν κάτι σοβαρό.

- 3) Υπήρχε «Σχέδιο Διαχείρισης Κρίσεων» στη σχολική σας μονάδα;

Βεβαίως και υπάρχει Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων... Πριν να έρθουν οι μαθητές στις σχολικές μονάδες καθόμαστε με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και οργανωνόμαστε. Χωριζόμαστε σε ομάδες. Έχουμε την Ομάδα Πρώτων Βοηθειών. Σε περίπτωση ατυχήματος δηλαδή, αναλαμβάνει κάποιο μέλος την περίθαλψη, άλλο μέλος την επικοινωνία και τα λοιπά... Έχουμε την Ομάδα Πυρασφάλειας. Τα μέλη της έχουν συγκεκριμένες αρμοδιότητες σε περίπτωση πυρκαγιάς. Ο ρόλος μου φυσικά είναι συντονιστικός...

4) Διεξάγονταν ασκήσεις ετοιμότητας;

Κάθε εξάμηνο διεξάγονταν ασκήσεις σεισμού...Μάλιστα μία φορά το χρόνο καλούμε και εθελοντές από τον Ερυθρό Σταυρό και γίνονται ασκήσεις διαχείρισης πιθανού τραυματισμού. Μιας μορφής σεμιναρίου με διακρατικό τρόπο.

5) Όταν ξέσπασε η πανδημική κρίση COVID-19 ποια ήταν τα συναισθήματά σας;

Τι να σας πρωτοπώ... Σοκ. Στην αρχή σοκαρίστηκα αλλά δεν επέτρεψα να με καταβάλει, έπρεπε να δράσω άμεσα για τους μαθητές μας και για το σχολείο μας. Ξέρετε...σε τέτοιες περιπτώσεις πρέπει να έχεις καθαρό μυαλό και φυσικά να έχεις όραμα για τη σχολική μονάδα. Η αδράνεια δε σε οδηγεί πουθενά κι εγώ όφειλα να δράσω άμεσα. Μέσα μου ανησυχούσα γιατί δεν είχα οδηγίες αλλά λειτούργησα ενστικτωδώς. Όφειλα να στηρίξω τη σχολική μου μονάδα...δεν είχα χρόνο...

6) Ήσασταν προετοιμασμένος για κάτι τέτοιο; Το περιμένατε; Αν ναι...ποια προετοιμασία είχατε κάνει;

Για να είμαι ειλικρινής το περιμέναμε. Το βλέπαμε να έρχεται...Ξεκίνησε με το κλείσιμο των σχολικών μονάδων της Δυτικής Ελλάδας, οπότε ήταν δύσκολο να μείνουμε κι εμείς εκτός. Για τον λόγο αυτό ζήτησα εγκαίρως από γονείς και εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν email στο πανελλήνιο σχολικό δίκτυο. Συγκάλεσα σύλλογο διδασκόντων για τις ενέργειές σε περίπτωση κλεισίματος, επιλέξαμε από κοινού να κάνουμε χρήση της πλατφόρμας e-me. Επιπλέον, καταγράψαμε τον ψηφιακό εξοπλισμό της σχολικής μονάδας και ζητήσαμε από τους γονείς να μας ενημερώσουν για τον εξοπλισμό που διέθεταν στο σπίτι.

7) Ποιες ήταν οι προκλήσεις που έπρεπε να διαχειριστείτε;

Μα φυσικά να μπορούν οι δάσκαλοι να χρησιμοποιούν την πλατφόρμα της webex και να έχουν όλοι οι μαθητές έναν υπολογιστή σπίτι τους.

8) Ποιες ήταν οι προτεραιότητές σας κατά την άσκηση των καθηκόντων σας στο σχολείο καθ' όλη την περίοδο της πανδημίας;

Χμμ...ξεκάθαρα η διασφάλιση της υγείας των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Νομίζω σε τέτοιες πρωτόγνωρες συνθήκες το μόνο που ευχόμουν είναι να μην έχουμε απώλειες και μετά πως θα διεξαγόταν η μαθησιακή διαδικασία.

9) Παρείχατε καθοδήγηση σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς; Επικοινωνούσατε; Αν ναι...με ποιον τρόπο;

...Επικοινωνία, επικοινωνία, επικοινωνία...σε καθημερινή βάση. Από την πρώτη στιγμή που μας ανακοινώθηκε πως οι σχολικές μονάδες θα κλείσουν και χωρίς να έχουμε καμία καθοδήγηση έστειλα e-mail σε γονείς και εκπαιδευτικούς για να τους γνωστοποιήσω το γεγονός και ότι όλα θα πάνε καλά. Με τους εκπαιδευτικούς μιλούσαμε σε καθημερινή βάση και τους έστελνα όλες τις οδηγίες του υπουργείου. Το ίδιο συνέβαινε και με τους γονείς...μιλούσα στο τηλέφωνο, έστελνα email...πως να στηρίξουν τα παιδιά τους, πως να διαχειριστούν τις πλατφόρμες...ήταν δύσκολο και γι' αυτούς. Επίσης, είχα γνωστοποιήσει στους γονείς ότι θα βρίσκομαι συνεχώς στη σχολική μονάδα...σε περίπτωση που χρειαστούν πληροφορίες και επεξηγήσεις...

10) Καταναίματε σε συναδέλφους σας εκπαιδευτικούς τυχόν πρόσθετες αρμοδιότητες που προέκυψαν κατά την περίοδο της κρίσης COVID-19;

Σε τέτοιες συνθήκες μεγάλης αβεβαιότητας θεωρώ πως μόνο όταν λειτουργείς ομαδικά μπορείς να τα καταφέρεις. Συνεργάστηκα μαζί τους και τους άφησα το ελεύθερο να πάρουν πρωτοβουλίες για το καλό του τμήματός τους. Αξιοποίησα όλους τους εκπαιδευτικούς...για παράδειγμα ζήτησα από τον κάθε εκπαιδευτικό της τάξης να στέλνει ενημερωτικά e-mail στους γονείς.

11) Επιδείξατε αισιοδοξία και προσαρμοστικότητα στις ταχέως μεταβαλλόμενες καταστάσεις που επέφερε η κρίση COVID-19 στη σχολική σας μονάδα;

Εννοείται... Όταν πρέπει να διαχειριστείς κάτι το οποίο δεν γνωρίζεις...ενημερώνεσαι, ψάχνεις, μαθαίνεις...φυσικά και προσαρμόζεσαι. Πλέον είχαμε να διαχειριστούμε νέες

συνθήκες διεξαγωγής της μαθησιακής διαδικασίας...Εκεί που ήμασταν στις τάξεις μας με τους μαθητές μας έπρεπε να τους παρέχουμε εξ' αποστάσεως εκπαίδευση.

12) Ποιες θεωρείται πως ήταν οι αλλαγές που επέφερε η πανδημική κρίση COVID-19 στην άσκηση των διοικητικών σας καθηκόντων;

Μετά το ξέσπασμα της πανδημικής κρίσης COVID-19 μάθαμε πολλά πράγματα ακόμα και για τον ίδιο μας τον εαυτό. Αναθεωρήσαμε τις παραδοσιακές πρακτικές και υιοθετήσαμε νέες...Επικοινωνήσαμε με όλους τους άμεσα εμπλεκόμενους μέσω email και τηλεδιασκέψεις, συνεργαστήκαμε από κοινού, ανταλλάξαμε απόψεις, στηρίξαμε ο ένας τον άλλον... μοιράσαμε αρμοδιότητες και μάθαμε μέσα από τους άλλους. Αξιοποιήσαμε τα Τ.Π.Ε...ακόμα και αυτοί που επέμεναν στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Επίσης, αφιερώσαμε χρόνο για να ελέγξουμε τη μαθησιακή εμπειρία των μαθητών και πως θα βελτιώναμε τις μελλοντικές μας πρακτικές. Μάλιστα συνειδητοποιήσαμε πως τα οπτικοποιημένα μέσα ταιριάζουν και βοηθούν περισσότερο μία μερίδα μαθητών...Επίσης, οργάνωσα επιμορφωτικές ημερίδες αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων και προέτρεψα τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν...

13) Ποιες από αυτές διατηρείται ακόμα και σήμερα;

Διαμοιράζω ακόμα και σήμερα αρμοδιότητες...συνεργάζομαι με όλους τους εκπαιδευτικούς για να λύσουμε τυχόν προβλήματα που ανακύπτουν...Και φυσικά επικοινωνώ μέσω email όταν θέλω να γνωστοποιήσω κάτι...

2^η Συνέντευξη

1) Γνωρίζετε τι είναι μία «σχολική κρίση»;

Χμ... θα έλεγα ότι γνωρίζω. Είναι ένα ξαφνικό γεγονός το οποίο συμβαίνει εντός σχολικού πλαισίου και επηρεάζει τόσο τους μαθητές όσο και το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου.

2) Κατά τη διάρκεια της θητείας σας έχετε έρθει αντιμέτωπος/η με κάποια μορφή κρίσης; Αν ναι, ποια ήταν αυτή και πως τη διαχειριστήκατε;

Ναι έχω έρθει αντιμέτωπη. Πριν 6 χρόνια, όταν είχα πρωτοαναλάβει διευθύντρια στο σχολείο συνέβη ένα περιστατικό bullying από μία ομάδα ομηλικών προς έναν καινούριο μαθητή ο οποίος είχε έρθει με μεταγραφή από ένα σχολείο της επαρχίας. Ένα όχι πού κοινωνικό παιδί αλλά τρομερός μαθητής. Όπως καταλαβαίνετε αυτό στάθηκε αρκετό, για να ξεκινήσει απέναντι στο παιδί ένας άτυπος πόλεμος. Χμ... η αλήθεια είναι ότι στην αρχή φαινόταν ακατόρθωτο το να συμφιλιωθούν οι δυο μεριές. Όμως με πολλή κουβέντα και ομαδικές δραστηριότητες, το παιδί αυτό άρχισε να ενσωματώνεται στο σύνολο του σχολείου, ενώ όσοι του ασκούσαν bullying αποδείχτηκε ότι ήταν παιδιά παρατημένα τα οποία έψαχναν τρόπους να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των γονιών τους. Δε θα σας πω ότι τώρα είναι κολλητοί φίλοι, έχουν όμως καταφέρει να συνυπάρχουν αρμονικά σεβόμενοι τη διαφορετικότητά τους.

3) Υπήρχε «Σχέδιο Διαχείρισης Κρίσεων» στη σχολική σας μονάδα;

Ναι υπήρχε. Το είχαμε οργανώσει από την αρχή της σχολικής χρονιάς μαζί με τους εκπαιδευτικούς. Χωριστήκαμε σε ομάδες. Στη σχολική μας μονάδα έχουμε Ομάδα Πρώτων Βοηθειών, Ομάδα Πυρασφάλειας, ομάδα προστασίας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες... ο κάθε εκπαιδευτικός είχε αναλάβει κι έναν ρόλο...

4) Διεξάγονταν ασκήσεις ετοιμότητας;

Χμ... γινόντουσαν 2 φορές το κάθε τρίμηνο.

5) Όταν ξέσπασε η πανδημική κρίση COVID-19 ποια ήταν τα συναισθήματά σας;

(Αναστεναγμός) Νομίζω, πως αν μπορούσα να περιγράψω τα συναισθήματά μου με 2 λέξεις αυτές θα ήταν άγχος και φόβος.

6) Ήσασταν προετοιμασμένοι για κάτι τέτοιο; Το περιμένατε; Αν ναι...ποια προετοιμασία είχατε κάνει;

Σίγουρα το περίμενα. Ίσως όχι τόσο σύντομα, αλλά φαινόταν ότι θα συνέβαινε. Γι' αυτόν τον λόγο, όταν πλέον ακούσαμε για τα πρώτα κρούσματα στη χώρα μας και είχαν ήδη αρχίσει να κλείνουν σχολεία της δυτικής Ελλάδας, ζήτησα από τους γονείς των μαθητών, αλλά από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μου μονάδας να δημιουργήσουν email στο πανελλήνιο σχολικό δίκτυο και να μου το γνωστοποιήσουν.

7) Με ποιες προκλήσεις ήρθατε αντιμέτωπος;

Όλο αυτό ήταν τόσο ξαφνικό...από τη μία μέρα στην άλλη οδηγηθήκαμε από τη διαζώσης εκπαίδευση στην εξ αποστάσεως οπότε έπρεπε αυτή την πρόκληση να τη διαχειριστούμε... Από τη μία να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να διεξάγουν την διδασκαλία μέσω της πλατφόρμας webex...να δημιουργήσουν ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό...και από την άλλη να έχουν όλοι οι μαθητές εξοπλισμό και πρόσβαση στο ίντερνετ. Σε καμία περίπτωση δε θέλαμε να μείνει μαθητής εκτός διδασκαλίας.

8) Ποιες ήταν οι προτεραιότητές σας κατά την άσκηση των καθηκόντων σας στο σχολείο καθ' όλη την περίοδο της πανδημίας;

Εννοείται η υγεία των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα με τις ευάλωτες ομάδες ορισμένων μαθητών οι οποίοι διέμεναν στο ίδιο σπίτι με τη γιαγιά και τον παππού έπρεπε να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί και ανεκτικοί αναφορικά με τις απουσίες τους.

9) Παρείχατε καθοδήγηση σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς; Επικοινωνούσατε; Αν ναι...με ποιον τρόπο;

Υπήρχε επικοινωνία για καθοδήγηση με την καραντίνα με γονείς και εκπαιδευτικούς. Πέρα από το τηλέφωνο του σχολείου και το προσωπικό μου mail, είχα αφήσει σημείωμα στην είσοδο του σχολείου το οποίο έγραφε ποιες ώρες της μέρας θα είναι η διευθύντρια στο σχολείο ώστε να έρχονται οι γονείς για να συζητάμε τυχόν απορίες για τα διαδικαστικά της τηλεκπαίδευσης αλλά και να παίρνουν τα παιδιά δραστηριότητες-ας μην ξεχνάμε ότι δεν είχαν όλα τα παιδιά υπολογιστές και κινητά για να μπαίνουν στην τηλεκπαίδευση- που θα τους άφηναν οι εκπαιδευτικοί τους ή τυχόν βιβλία που είχαν ξεχάσει.

10) Καταναίματε σε συναδέλφους σας εκπαιδευτικούς τυχόν πρόσθετες αρμοδιότητες που προέκυψαν κατά την περίοδο της κρίσης COVID-19;

Ναι. Οι συνάδελφοι οι οποίοι ήταν έμπειροι στα τεχνολογικά ανέλαβαν την επιμόρφωση για τη χρήση της webex για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

11) Επιδείξατε αισιοδοξία και προσαρμοστικότητα στις ταχέως μεταβαλλόμενες καταστάσεις που επέφερε η κρίση COVID-19 στη σχολική σας μονάδα;

Σε πρώτη φάση θα έλεγα πως όχι. Δυσκολεύτηκα να προσαρμοστώ στις νέες συνθήκες της τηλεκπαίδευσης. Όμως όντας η μόνη λύση αναγκάστηκα να δείξω προσαρμοστικότητα και ευελιξία, μόνο και μόνο για να στηρίξω τους μαθητές μας και τους συναδέλφους μου.

12) Ποιες θεωρείτε πως ήταν οι αλλαγές που επέφερε η πανδημική κρίση COVID-19 στην άσκηση των διοικητικών σας καθηκόντων;

Ξεκάθαρα η επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Ήταν κάτι πρωτόγνωρο για μένα. Δεκάδες email τα οποία έπρεπε να απαντήσεις την ίδια ώρα. Επίσης, άρχισα να μοιράζω καθήκοντα. Πριν την πανδημία ήθελα να περνούν όλα από τα δικά μου χέρια, αλλά με την έλευση της Covid-19, κατάλαβα πως αυτό είναι αδύνατο.

13) Ποιες από αυτές διατηρείτε ακόμα και σήμερα;

Και τις 2 που σας είπα παραπάνω. Την κατανομή καθηκόντων και την επικοινωνία με email στους γονείς τα χρησιμοποιώ και σήμερα.

3^η Συνέντευξη

- 1) Γνωρίζετε τι είναι μία «σχολική κρίση»;

Είναι ένα απροσδόκητο συμβάν που αναστατώνει την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

- 2) Κατά τη διάρκεια της θητείας σας έχετε έρθει αντιμέτωπος/η με κάποια μορφή κρίσης; Αν ναι, ποια ήταν αυτή και πως τη διαχειριστήκατε;

Χμ... δεν έχω έρθει αντιμέτωπος μόνο μια φορά. Μια σημαντική κρίση όμως που μπορώ να θυμηθώ είναι όταν έπεσε μια κολώνα που στήριζε ένα από τα υπόστεγα του σχολείου. Ευτυχώς δεν ήταν σε ώρα διαλείμματος, όμως ένα τμήμα είχε γυμναστική εκείνη την ώρα και έτσι έπρεπε άμεσα να εξασφαλίσουμε την ασφάλεια των μαθητών και του εκπαιδευτικού. Συγκεντρώσαμε σιγά σιγά όλους τους μαθητές στο κέντρο του προαυλίου μαζί με όλους τους εκπαιδευτικούς και αφού μετρηθήκαμε, ενημέρωσα τους γονείς των μαθητών ώστε να έρθουν να τους πάρουν άμεσα λόγω αυτού του γεγονότος.

- 3) Υπήρχε «Σχέδιο Διαχείρισης Κρίσεων» στη σχολική σας μονάδα;

Βεβαίως. Υπήρχε σχέδιο...Σχέδιο διαχείρισης σεισμού στο οποίο γνωρίζαμε τον τρόπο που θα εκκενώσουμε τη σχολική μας μονάδα και θα εξασφαλίσουμε την προστασία των μαθητών.

- 4) Διεξάγονταν ασκήσεις ετοιμότητας;

Ναι. Πραγματοποιούσαμε σίγουρα 3 φορές τον μήνα τέτοιες ασκήσεις. Ξέρετε το σχολείο μας είναι ένα αρκετά παλιό κτίριο και φοβόμασταν ότι θα συνέβαινε κάτι παρόμοιο.

- 5) Όταν ξέσπασε η πανδημική κρίση COVID-19 ποια ήταν τα συναισθήματά σας;

Νομίζω πώς ένιωσα πανικό. Όσες κρίσεις και να έχεις αντιμετωπίσει στην καριέρα σου μια τέτοια πρωτόγνωρη κρίση μόνο αυτό το συναίσθημα μπορεί να σου γεννήσει.

- 6) Ήσασταν προετοιμασμένος για κάτι τέτοιο; Το περιμένατε; Αν ναι...ποια προετοιμασία είχατε κάνει;

Ναι παρά τον πανικό μου, το περίμενα. Για αυτό και είχα αρχίσει την καταγραφή του υλικοτεχνικού εξοπλισμού (υπολογιστών σταθερών και μη, καθώς και των tablet) που διέθετε το σχολείο. Επίσης, είχα προνοήσει και είχα ζητήσει από γονείς και εκπαιδευτικούς να εγγραφούν στο πανελλήνιο σχολικό δίκτυο και να με ενημερώσουν το email τους. Στη συνέχεια είχα στείλει email σε γονείς και εκπαιδευτικούς, ώστε να ενημερωνόμουν αντίστοιχα για τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό που διέθεταν στο σπίτι τους καθένας από αυτούς.

7) Με ποιες προκλήσεις ήρθατε αντιμέτωπος;

Για μένα η μεγαλύτερη πρόκληση ήταν να μπορέσουμε να διεξάγουμε τη διδασκαλία εξ αποστάσεως...οι εκπαιδευτικοί μας να είναι έτοιμοι να διαχειριστούν την πλατφόρμα webex. Επίσης, να διασφαλίσουμε πως όλοι οι μαθητές είχαν πρόσβαση σε συσκευές και ίντερνετ.

8) Ποιες ήταν οι προτεραιότητές σας κατά την άσκηση των καθηκόντων σας στο σχολείο καθ' όλη την περίοδο της πανδημίας;

Την ψυχική και σωματική υγεία του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας.

9) Παρείχατε καθοδήγηση σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς; Επικοινωνούσατε; Αν ναι...με ποιον τρόπο;

Σαφώς! Σε όλη τη διάρκεια της καραντίνας το σχολείο δεν έκλεισε στιγμή. Ήμασταν εκεί, σε μικροομάδες προς αποφυγήν και του συνωστισμού, και παρείχαμε υποστήριξη σε όποιον γονέα ή και εκπαιδευτικό μας ενημέρωνε για την έλλειψη υπολογιστών ή κινητών. Δόξα τω Θεώ το σχολείο μας αν και παλαιό κτιριακά, είναι φουλ εξοπλισμένο, από χορηγίες, σε σταθερούς υπολογιστές, laptop, tablet και smartphones. Επίσης ήμασταν εκεί για όποιον χρειαζόταν βοήθεια για τη χρήση της πλατφόρμας webex. Τέλος μας στήριξε πολύ και η ψυχολόγος του σχολείου, η οποία είχε αναλάβει διαδικτυακά την υποστήριξη γονιών και μαθητών.

10) Καταναίματε σε συναδέλφους σας εκπαιδευτικούς τυχόν πρόσθετες αρμοδιότητες που προέκυψαν κατά την περίοδο της κρίσης COVID-19;

Ναι ναι. Ορισμένοι ανέλαβαν τη συνεργασία με τους φορείς του δήμου και άλλοι ανέλαβαν τη σύνταξη οδηγιών και τον διαμοιρασμό τους σε εκπαιδευτικούς και γονείς.

11) Επιδείξατε αισιοδοξία και προσαρμοστικότητα στις ταχέως μεταβαλλόμενες καταστάσεις που επέφερε η κρίση COVID-19 στη σχολική σας μονάδα;

Ναι θεωρώ ότι επέδειξα αισιοδοξία και προσαρμοστικότητα κυρίως για τους μαθητές μας.

12) Ποιες θεωρείτε πως ήταν οι αλλαγές που επέφερε η πανδημική κρίση COVID-19 στην άσκηση των διοικητικών σας καθηκόντων;

Το γεγονός ότι έπρεπε να κατανείμω αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς. Ήμουν διστακτικός στην αρχή, αλλά οι συνάδελφοι μου με έβγαλαν ασπροπρόσωπο. Επίσης η επικοινωνία που είχαμε μέσω mail.

13) Ποιες από αυτές διατηρείτε ακόμα και σήμερα;

Μέχρι και σήμερα διατηρώ την κατανομή αρμοδιοτήτων. Ο κάθε ένας σε έναν ρόλο που του ταιριάζει και έτσι μειώνω τον όγκο εργασίας που έχει ένας διευθυντής.

4^η Συνέντευξη

1) Γνωρίζετε τι είναι μία «σχολική κρίση»;

Σχολική κρίση είναι ένα ξαφνικό περιστατικό που μπορεί να υπάρξει στο σχολείο και επηρεάζει την καθημερινότητα της σχολικής μονάδας. Π.χ. ένα παιδί που θα τραυματιστεί σοβαρά, μία έντονη προστριβή μεταξύ εκπαιδευτικών...

2) Κατά τη διάρκεια της θητείας σας έχετε έρθει αντιμέτωπος/η με κάποια μορφή κρίσης; Αν ναι, ποια ήταν αυτή και πως τη διαχειριστήκατε;

Υπήρξαν πολλές στιγμές μικρές και μεγάλες που παρουσιάστηκαν κάποιες μορφές κρίσης. Το πιο σοβαρό περιστατικό συνέβη πριν ένα χρόνο με μαθητή του σχολείου μας που κατά την ώρα της ελεύθερης δραστηριότητας ανέβηκε σε ένα καρεκλάκι, έχασε την ισορροπία του και πέφτοντας “προσγειώθηκε” στη γωνία ενός επίπλου με αποτέλεσμα να ανοίξει το κεφάλι του πάνω από το φρύδι. Το παιδί απομακρύνθηκε από την τάξη. Καλέσαμε ασθενοφόρο και τους γονείς του παιδιού, για να διακομισθεί στο νοσοκομείο για ράμματα.

3) Υπήρχε «Σχέδιο Διαχείρισης Κρίσεων» στη σχολική σας μονάδα;

Υπάρχει σχέδιο διαχείρισης εκτάκτων αναγκών σε περιπτώσεις σεισμού, πυρκαγιάς και πλημμυρών. Οι εκπαιδευτικοί κατά διαστήματα επιμορφώνονται για παροχή πρώτων βοηθειών. Κανόνας του σχολείου μας είναι πως σε περίπτωση εκτάκτου ανάγκης η μια εκπαιδευτικός γίνεται βοηθός σε άλλη.

4) Διεξάγονταν ασκήσεις ετοιμότητας;

Χμ....Ασκήσεις σεισμού. Οι προβλεπόμενες και λίγες παραπάνω.

5) Όταν ξέσπασε η πανδημική κρίση COVID-19 ποια ήταν τα συναισθήματά σας;

Στην αρχή, όπως σε όλους μας, υπήρχε τρόμος και αβεβαιότητα για το άγνωστο και πως θα εξελισσόταν η πανδημία.

6) Ήσασταν προετοιμασμένος για κάτι τέτοιο; Το περιμένατε; Αν ναι...ποια προετοιμασία είχατε κάνει;

Δεν ήμασταν προετοιμασμένοι. Ακολουθούσαμε τις πρώτες οδηγίες που μας έστειλε το υπουργείο...Το ακούγαμε αλλά πίστευα πως δε θα συμβεί όλο αυτό που έγινε.

7) Με ποιες προκλήσεις ήρθατε αντιμέτωπος;

Ξέρετε, όπως σας είπα και παραπάνω, δεν ήμουν προετοιμασμένη για κάτι τέτοιο. Βασικά δεν το περίμενα καν. Ωστόσο όταν συνέβη, πρόκληση για μένα αποτέλεσε το γεγονός ότι ήθελα όλοι οι μαθητές μας να είναι ίσοι κι όχι να προχωράνε μαθησιακά οι τρεις και οι δύο να μένουν πίσω, γιατί ήταν άτυχοι και δεν είχαν υπολογιστή ή πρόσβαση στο ίντερνετ. Επιπλέον, άλλη μια πρόκληση ήταν ότι από το πουθενά έπρεπε να εκπαιδευτούμε σε μια καινούρια πλατφόρμα, τη στιγμή που το ένα τρίτο της σχολικής μου μονάδας δεν ήξερε ούτε από πού ανοίγει ένας υπολογιστής.

8) Ποιες ήταν οι προτεραιότητές σας κατά την άσκηση των καθηκόντων σας στο σχολείο καθ' όλη την περίοδο της πανδημίας;

Ως προτεραιότητα τέθηκε η ασφάλεια των παιδιών. Μεριμνήσαμε για την καθαριότητα του χώρου, για την επάρκεια υλικών που εξασφαλίζουν την υγεία προσωπικού και παιδιών. Επόμενο βήμα ήταν να βρισκόμαστε σε επαφή με τα παιδιά και τις οικογένειές τους.

9) Παρείχατε καθοδήγηση σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς; Επικοινωνούσατε; Αν ναι...με ποιον τρόπο;

Η επαφή μας γινόταν ηλεκτρονικά, μέσω Email και φυσικά μέσω τηλεφώνου. Στελνόταν όλες οι οδηγίες που είχαμε από το ΥΠΑΙΘ. Δημιουργήσαμε την πλατφόρμα classroom μέσω της οποίας στέλναμε εργασίες στα παιδιά, βιντεάκια με υλικό και υπήρχε ανοιχτή ροή για απαντήσεις από τα παιδιά. Μετά τη δημιουργία της πλατφόρμας webex πραγματοποιήθηκε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

10) Καταναίματα σε συναδέλφους σας εκπαιδευτικούς τυχόν πρόσθετες αρμοδιότητες που προέκυψαν κατά την περίοδο της κρίσης COVID-19;

Ναι. Ορίστηκε υπεύθυνος Covid-19 και υπεύθυνος για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

11) Επιδείξατε αισιοδοξία και προσαρμοστικότητα στις ταχέως μεταβαλλόμενες καταστάσεις που επέφερε η κρίση COVID-19 στη σχολική σας μονάδα;

Επιβαλλόταν να δείξουμε προσαρμοστικότητα και αισιοδοξία για να μπορέσουμε να δημιουργήσουμε κλίμα ασφάλειας και αισιοδοξίας και στα παιδιά.

12) Ποιες θεωρείται πως ήταν οι αλλαγές που επέφερε η πανδημική κρίση COVID-19 στην άσκηση των διοικητικών σας καθηκόντων;

Συνεχίστηκε η ενημέρωση μέσω mail. Προσεγγίσαμε τους γονείς περισσότερο για να δοθούν λύσεις για τις έντονες συμπεριφορές των παιδιών. Χρησιμοποιήθηκε η πλατφόρμα webex και σε έκτακτα γεγονότα που έκλεινε το σχολείο.

13) Ποιες από αυτές διατηρείται ακόμα και σήμερα;

Η ενημέρωση μέσω mail.

5^η Συνέντευξη

1) Γνωρίζετε τι είναι μία «σχολική κρίση»;

Η «σχολική κρίση» είναι μία επείγουσα κατάσταση η οποία απαιτεί άμεση αντιμετώπιση από τις σχολικές μονάδες και ιδιαίτερα από τον διευθυντή.

2) Κατά τη διάρκεια της θητείας σας έχετε έρθει αντιμέτωπος/η με κάποια μορφή κρίσης; Αν ναι, ποια ήταν αυτή και πως τη διαχειριστήκατε;

Τα περιστατικά τα οποία μπορούμε να χαρακτηρίσουμε ως κρίσεις είναι συχνά. Είμαι σίγουρος πως δεν υπάρχει σχολική μονάδα που να μην έχει έρθει αντιμέτωπη... Τα πιο συχνά περιστατικά είναι οι τραυματισμοί μαθητών. Πέρυσι ήρθα αντιμέτωπος με έναν σοβαρό τραυματισμό μαθητή, ο οποίος την ώρα του διαλείμματος έπεσε και χτύπησε το κεφάλι του. Αμέσως ενεργοποίησα την «ομάδα διαχείρισης τραυματισμών» της σχολικής μονάδας, η οποία αποτελείται από εκπαιδευτικούς που γνωρίζουν από πρώτες βοήθειες...προκειμένου να παρέχουν τις πρώτες βοήθειες στον μαθητή. Έπειτα πήραμε τηλέφωνο στο ΕΚΑΒ, στους γονείς του μαθητή και παρείχαμε υποστήριξη στους μαθητές που ήταν μπροστά στο περιστατικό.

3) Υπήρχε «Σχέδιο Διαχείρισης Κρίσεων» στη σχολική σας μονάδα;

Πάντα υπάρχει σχέδιο...Θέλω να είμαι έτοιμος σε περίπτωση που κάτι συμβεί. Στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς, και πριν την έλευση των μαθητών, ορίζονται «ομάδες» εκπαιδευτικών υπεύθυνες για τραυματισμούς, σε περίπτωση σεισμού, σε περίπτωση πυρκαγιάς επίσης ορίζεται και μία ομάδα από ειδικούς εκπαιδευτικούς η οποία είναι υπεύθυνη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

4) Διεξάγονταν ασκήσεις ετοιμότητας;

Κάναμε συχνά ασκήσεις ετοιμότητας γιατί θέλαμε να είμαστε έτοιμοι. Όπως γνωρίζετε η θεωρία απέχει από την πράξη κι εμείς θέλουμε να ελέγξουμε το πρακτικό κομμάτι. Συνήθως διεξάγονται ασκήσεις σεισμού, ασκήσεις σε περίπτωση πυρκαγιάς...Μαθαίνουμε τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να εκκενώσουμε τη σχολική μονάδα για να αποφύγουμε πιθανούς τραυματισμούς.

5) Όταν ξέσπασε η πανδημική κρίση COVID-19 ποια ήταν τα συναισθήματά σας;

Να σας πω την αλήθεια φοβήθηκα...Βλέπετε ήταν κάτι πρωτόγνωρο για τις σχολικές μονάδες.

- 6) Ήσασταν προετοιμασμένος για κάτι τέτοιο; Το περιμένατε; Αν ναι...ποια προετοιμασία είχατε κάνει;

Το περίμενα... Το ακούγαμε από παντού.Όλα τα ΜΜΕ έλεγαν για πιθανό κλείσιμο των σχολικών μονάδων καθώς τα κρούσματα αυξάνονταν. Είχα μιλήσει και με μία συνάδελφο, η οποία ασκούσε διοικητικά καθήκοντα σε σχολείο της Δυτικής Ελλάδας και με ενημέρωσε για τις συνθήκες...τα σχολεία εκεί έκλεισαν πριν από εμάς. Έτσι...σιγά σιγά ξεκίνησα να οργανώνομαι. Κατέγραψα όλο τον εξοπλισμό του σχολείου ενώ κάλεσα τεχνικούς για να επιδιορθώσουν κάποιους υπολογιστές. Έπειτα συγκάλεσα σύλλογο διδασκόντων... κάθε εκπαιδευτικός είχε αναλάβει και κάτι...Επίσης, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού πληροφορικής ξεκινήσαμε να οργανώνουμε τη διδασκαλία μέσω διαδικτύου...μας έδειξε πώς να διαχειριστούμε την πλατφόρμα Webex, πώς να δημιουργούμε ψηφιακό υλικό...

- 7) Με ποιες προκλήσεις ήρθατε αντιμέτωπος;

Με την πρόκληση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, αλλά και με το να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές. Ήταν μεγάλη πρόκληση να εξασφαλίσουμε πως όλοι οι μαθητές είχαν πρόσβαση στο ίντερνετ και είχαν υπολογιστή, tablet...

- 8) Ποιες ήταν οι προτεραιότητές σας κατά την άσκηση των καθηκόντων σας στο σχολείο καθ' όλη την περίοδο της πανδημίας;

Η ευημερία όλων ήταν πάνω απ' όλα. Ό,τι και να γινόταν, δεν είχε σημασία, απλά έπρεπε να φροντίσει ο ένας τον άλλον και να φροντίσουμε τα παιδιά, και αυτό ήταν το πιο σημαντικό.

- 9) Παρείχατε καθοδήγηση σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς; Επικοινωνούσατε; Αν ναι...με ποιον τρόπο;

Επικοινωνούσα συχνά με τα ενδιαφερόμενα μέλη, με εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές. Έστειλα συχνά e-mail για να τους ενημερώνω σχετικά με τη διεξαγωγή της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, το πρόγραμμα που θα ακολουθηθεί...Με τους

εκπαιδευτικούς οργανώναμε συχνά συναντήσεις μέσω TEAMS προκειμένου να τους βοηθήσω σε τυχόν δυσκολίες που ανέκυπταν, ανταλλάσσαμε απόψεις αλλά και υλικό...

10) Καταναίματε σε συναδέλφους σας εκπαιδευτικούς τυχόν πρόσθετες αρμοδιότητες που προέκυψαν κατά την περίοδο της κρίσης COVID-19;

Είχα την τύχη να συνεργάζομαι με εξαιρετικά ταλαντούχους ανθρώπους και φυσικά η νέα γενιά εκπαιδευτικών είχε πολλές γνώσεις στον τομέα των Τ.Π.Ε. Λειτουργήσαμε ομαδικά μέσα σ' αυτές τις συνθήκες...δε θα τα κατάφερνα μόνος μου. Είχα να διαχειριστώ πάρα πολλά E-mail με οδηγίες που λαμβάναμε από το Υ.ΠΑΙ.Θ...ως αποτέλεσμα να δώσω την ελευθερία στους εκπαιδευτικούς του κάθε τμήματος να επικοινωνούν με τους γονείς και να τους ενημερώνουν.

11) Επιδείξατε αισιοδοξία και προσαρμοστικότητα στις ταχέως μεταβαλλόμενες καταστάσεις που επέφερε η κρίση COVID-19 στη σχολική σας μονάδα;

Φυσικά...προσπαθούσα να κρατήσω την ομάδα ενωμένη και να νιώθουν καλά με αυτό που κάνουν...Τους έδωσα κίνητρα.

12) Ποιες θεωρείτε πως ήταν οι αλλαγές που επέφερε η πανδημική κρίση COVID-19 στην άσκηση των διοικητικών σας καθηκόντων;

Εξελιχθήκαμε επαγγελματικά...σκεφτείτε πως μεταβήκαμε από τη δια ζώσης εκπαίδευση στην εξ' αποστάσεως μέσα σε ένα βράδυ και ανακαλύψαμε τις θετικές πτυχές της διαδικτυακής διδασκαλίας και μάθησης. Γίναμε πιο συνεργατικοί και μάθαμε να δουλεύουμε μαζί για ένα κοινό σκοπό. Η ικανότητα μας στη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών αυξήθηκε. Οργανώσαμε και μια ενδοσχολική επιμόρφωση για να αυξήσουμε τις γνώσεις μας στα ψηφιακά εργαλεία. Πλέον επικοινωνούμε πιο συχνά...κι εκεί που παλιά στέλναμε ενημερωτικά χαρτάκια πλέον στέλνουμε e-mail. Ο κάθε εκπαιδευτικός δημιουργεί ψηφιακές τάξεις και μπορεί να ενημερώνει εκεί τους μαθητές του για το πρόγραμμα των μαθημάτων και της ύλης...

13) Ποιες από αυτές διατηρείτε ακόμα και σήμερα;

...όλες!! Επικοινωνία μέσω email, διαμοιρασμός αρμοδιοτήτων, χρήση ψηφιακών μέσων...

6^η Συνέντευξη

1) Γνωρίζετε τι είναι μία «σχολική κρίση»;

Η έννοια «σχολική κρίση» περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα καταστάσεων. Μπορεί να απευθύνεται σε οποιαδήποτε διαμάχη πραγματοποιείται εντός μιας σχολικής μονάδας, μπορεί να αναφέρεται σε εξωγενείς καταστάσεις που επηρεάζουν την λειτουργία της σχολικής μονάδας όπως μια πανδημία κτλ.

2) Κατά τη διάρκεια της θητείας σας έχετε έρθει αντιμέτωπος/η με κάποια μορφή κρίσης; Αν ναι, ποια ήταν αυτή και πως τη διαχειριστήκατε;

Ναι, πέθανε ένας εκπαιδευτικός της σχολικής μονάδας. Αντιμετώπιζε ένα σοβαρό πρόβλημα υγείας το οποίο το γνωρίζαμε. Δυστυχώς είχε άσχημη έκβαση... είχαμε στεναχωρηθεί όλοι. Ειλικρινά δεν εύχομαι να τύχει σε κάποιον και δε θα ήθελα να μου τύχει ξανά ένα τέτοιο γεγονός. Παρά το αρχικό μας σοκ έπρεπε να στηρίξουμε τους μαθητές του τμήματος. Αρχικά ενημέρωσα όλους τους γονείς και εγώ η ίδια μαζί με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου μιλήσαμε στους μαθητές. Μάλιστα ζήτησα και τη βοήθεια της ψυχολόγου του σχολείου.

3) Υπήρχε «Σχέδιο Διαχείρισης Κρίσεων» στη σχολική σας μονάδα;

Υπήρχε σχέδιο διαχείρισης κρίσεων!! Είναι υποχρεωτικό να υπάρχει...μας βοηθάει στο να αντιδράσουμε έγκαιρα. Από την αρχή της σχολικής χρονιάς το οργανώναμε μαζί με τους εκπαιδευτικούς. Ο κάθε εκπαιδευτικός ήταν υπεύθυνος και για κάτι...ένας υπεύθυνος σε περίπτωση ατυχήματος μαθητή. ..Για παράδειγμα σε περίπτωση ατυχήματος γνωρίζαμε τα βήματα που έπρεπε να ακολουθήσουμε...παροχή πρώτων βοηθειών, τηλέφωνο στο ΕΚΑΒ...στους γονείς...

4) Διεξάγονταν ασκήσεις ετοιμότητας στη σχολική σας μονάδα;

Φυσικά! Τις προβλεπόμενες από τον νόμο και πολλές παραπάνω. Θέλαμε να είμαστε έτοιμοι όταν συμβεί κάτι. Κάναμε ασκήσεις σεισμού, πυρκαγιάς, τραυματισμών...

- 5) Όταν ξέσπασε η πανδημική κρίση COVID-19 ποια ήταν τα πρώτα σας συναισθήματα ;

Υπήρξε έντονη ανησυχία και εν μέρει φόβος.

- 6) Το περιμένατε; Ήσασταν προετοιμασμένος για κάτι τέτοιο; Αν ναι...ποια προετοιμασία είχατε κάνει;

Ήμουν προετοιμασμένη γιατί το περίμενα. Το συζητούσαμε και με άλλους διευθυντές σχολικών μονάδων. Αντέδρασα αμέσως, μέτρησα τον εξοπλισμό μας...Ευτυχώς είχαμε πολύ εξοπλισμό...tablet, laptop...Ζήτησα από τους γονείς να με ενημερώσουν για τον δικό τους εξοπλισμό...Βλέπετε υπήρχαν γονείς που είχαν τρία παιδιά σε διαφορετικές τάξεις...Σε οικογένειες που δεν είχαν εξοπλισμό τους ενημέρωσα πως θα τους παρείχε το σχολείο. Η εκπαίδευση είναι για όλους και με όλα τα μέσα...

- 7) Με ποιες προκλήσεις ήρθατε αντιμέτωπος;

Να στηρίξω τους εκπαιδευτικούς του σχολείου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και να μπορούν όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν. Όταν λέω να συμμετέχουν εννοώ να έχουν έναν υπολογιστή, tablet, ίντερνετ. Σε καμία περίπτωση δεν έπρεπε μαθητής να μείνει εκτός διδασκαλίας. Η εκπαίδευση άλλωστε είναι για όλους.

- 8) Ποιες ήταν οι προτεραιότητές σας κατά την άσκηση των καθηκόντων σας στο σχολείο καθ' όλη την περίοδο της πανδημίας;

Την υγεία των παιδιών και των εκπαιδευτικών. Αδιαμφισβήτητα πρώτα ήταν η υγεία και μετά η διασφάλιση της μαθησιακής διαδικασίας.

- 9) Παρείχατε καθοδήγηση σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς; Επικοινωνούσατε; Αν ναι...με ποιον τρόπο;

Ναι, με τους εκπαιδευτικούς πραγματοποιήθηκαν συναντήσεις στις οποίες συζητήσαμε τα μέτρα που θα πρέπει να ακολουθήσουμε, μοιράστηκε έντυπο σχετικό υλικό και έγινε διαμοιρασμός καθηκόντων σχετικά με την πανδημία. Στους γονείς αποστάλθηκαν

πληροφορίες μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και στα παιδιά πραγματοποιήθηκαν σχέδια δράσης σχετικά με την αγωγή υγείας και την καθαριότητα .

10) Καταναίματε σε συναδέλφους σας εκπαιδευτικούς τυχόν πρόσθετες αρμοδιότητες που προέκυψαν κατά την περίοδο της κρίσης COVID-19;

Ναι! Μόνη μου ήταν αδύνατο να τα καταφέρω. Ο κάθε εκπαιδευτικός είχε αναλάβει την επικοινωνία και την ενημέρωση των γονέων του τμήματός του.

11) Επιδείξατε αισιοδοξία και προσαρμοστικότητα στις ταχέως μεταβαλλόμενες καταστάσεις που επέφερε η κρίση COVID-19 στη σχολική σας μονάδα;

Πιστεύω πως ναι, έδειξα!

12) Ποιες θεωρείτε πως ήταν οι αλλαγές που επέφερε η πανδημική κρίση COVID-19 στην άσκηση των διοικητικών σας καθηκόντων;

Πολλά από αυτά γίνονταν ηλεκτρονικά και όχι δια ζώσης και επίσης κάποια σχετικά με την πανδημία διαμοιράστηκαν.

13) Ποιες από αυτές διατηρείτε ακόμα και σήμερα;

Σχεδόν όλες. Συνεχίζω να επικοινωνώ μέσω e-mail...διαμοιράζω καθήκοντα σε όλους τους εκπαιδευτικούς και φυσικά αυτό που μας έμεινε είναι η εμπλοκή των ψηφιακών μέσων...

7^η Συνέντευξη

- 1) Γνωρίζετε τι είναι μία «σχολική κρίση»;

Ως σχολική κρίση θεωρείται ένα απροσδόκητο γεγονός το οποίο πλήττει τη σχολική μονάδα και μπορεί να επηρεάσει τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, μπορεί να επηρεάσει την ασφάλεια, την σωματική και ψυχολογική ανάπτυξη των μαθητών.

- 2) Κατά τη διάρκεια της θητείας σας έχετε έρθει αντιμέτωπος/η με κάποια μορφή κρίσης; Αν ναι, ποια ήταν αυτή και πως τη διαχειριστήκατε;

Φυσικά. Ευτυχώς μόνο περιστατικά μικροτραυματισμών των μαθητών. Σ' αυτές τις περιπτώσεις ξέραμε τι έπρεπε να κάνουμε...είχαμε ορίσει τα βήματα από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Μάλιστα είχα ορίσει δυο εκπαιδευτικούς ως υπεύθυνους για την παροχή πρώτων βοηθειών... οι οποίοι ήταν υπεύθυνοι για να καλέσουν το ΕΚΑΒ...αν χρειαζόταν...την αστυνομία...Εγώ ανέλαβα την επικοινωνία με τους γονείς.

- 3) Υπήρχε «Σχέδιο Διαχείρισης Κρίσεων» στη σχολική σας μονάδα;

Υπήρχε «Σχέδιο Διαχείρισης Κρίσεων» στη σχολική μου μονάδα. Το οποίο ακολουθούσαμε πιστά. Ο καθένας μας είχε και μία θέση ευθύνης...ξέραμε τι πρέπει να κάνουμε σε περίπτωση ατυχήματος, πυρκαγιάς, σεισμού...

- 4) Διεξάγονταν ασκήσεις ετοιμότητας στη σχολική σας μονάδα;

Διεξάγονται ασκήσεις ετοιμότητας σε τακτά χρονικά διαστήματα.

- 5) Όταν ξέσπασε η πανδημική κρίση COVID-19 ποια ήταν τα πρώτα σας συναισθήματά ;

Τα συναισθήματα που βίωσα κατά την περίοδο της πανδημίας ήταν ανάμεικτα. Επικρατούσε κυρίως ο φόβος για το άγνωστο και η αγωνία για την εξέλιξη των πραγμάτων, σε εργασιακό αλλά και σε προσωπικό επίπεδο.

- 6) Το περιμένατε; Ήσασταν προετοιμασμένος για κάτι τέτοιο; Αν ναι...ποια προετοιμασία είχατε κάνει;

Χμμ...Η ψευδαίσθηση ότι «είμαστε» προετοιμασμένοι για την διαχείριση καταστάσεων κρίσης, ακόμα και στην σχολική μονάδα, επικρατούσε. Ο όρος ψευδαίσθηση αναφέρεται διότι πάντα υπάρχει πάντα ένα ποσοστό απόκλισης από την θεωρία στην πράξη. Υπήρξε ενημέρωση για την εξέλιξη των πραγμάτων από όλους τους σχετιζόμενους φορείς (πρωτοβάθμια, υπουργείο εκπαίδευσης κτλ.) . Η προετοιμασία αφορούσε την χρήση των ηλεκτρονικών μέσων στην εκπαίδευση (ΤΠΕ) όπως και την ενημέρωση για την πορεία εξέλιξης του COVID-19 αλλά και την εκπαίδευση στον τρόπο αντιμετώπισης του.

- 7) Με ποιες προκλήσεις ήρθατε αντιμέτωπος;

Κοιτάζτε να δείτε, θεωρώ ότι χμ... δύο ήταν οι σημαντικότερες προκλήσεις. Η πρώτη ήταν να μπορούν να ανταπεξέλθουν οι εκπαιδευτικοί στην εξ αποστάσεως διδασκαλία με ό, τι αυτό συνεπάγεται... γνώση Webex, επάρκεια σε υλικοτεχνικά μέσα... και φυσικά η δεύτερα πρόκληση να μπορούν όλοι οι μαθητές να έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο και σε υπολογιστές.

- 8) Ποιες ήταν οι προτεραιότητές σας κατά την άσκηση των καθηκόντων σας στο σχολείο καθ' όλη την περίοδο της πανδημίας;

Προτεραιότητα ήταν η υγεία όλων μας κι έπειτα να εκπαιδευτούν όλοι οι εμπλεκόμενοι στην χρήση των ΤΠΕ.

- 9) Παρείχατε καθοδήγηση σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς; Επικοινωνούσατε; Αν ναι...με ποιον τρόπο;

Φυσικά και παρείχαμε καθοδήγηση σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς. Ο τρόπος καθοδήγησης γινόταν κυρίως με την βοήθεια της τεχνολογίας για την σωστή εφαρμογή των μέσων τηλεεκπαίδευσης και για την σωστή εφαρμογή των υγειονομικών πρωτοκόλλων.

10) Καταναίματα σε συναδέλφους σας εκπαιδευτικούς τυχόν πρόσθετες αρμοδιότητες που προέκυψαν κατά την περίοδο της κρίσης COVID-19;

Δεν θα προσδιόριζα τις αρμοδιότητες ως «πρόσθετες» και αυτό διότι κατά την διάρκεια της κρίσης COVID-19 άλλαξε ο τρόπος διδασκαλίας. Δηλαδή οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να μάθουν την χρήση των ΤΠΕ για να υπάρξει οργανωμένη διδασκαλία και έπειτα μάθηση.

11) Επιδείξατε αισιοδοξία και προσαρμοστικότητα στις ταχέως μεταβαλλόμενες καταστάσεις που επέφερε η κρίση COVID-19 στη σχολική σας μονάδα;

Ναι...επιβαλλόταν. Σε τέτοιες συνθήκες πρέπει να είσαι προσαρμοστικός και να έχεις πίστη πως όλα θα πάνε καλά.

12) Ποιες θεωρείτε πως ήταν οι αλλαγές που επέφερε η πανδημική κρίση COVID-19 στην άσκηση των διοικητικών σας καθηκόντων;

Οι αλλαγές αφορούσαν τον χρόνο ολοκλήρωσης των εργασιών. Όλα πραγματοποιήθηκαν σε μειωμένο χρόνο με βάση το σύνηθες.

13) Ποιες από αυτές διατηρείτε ακόμα και σήμερα;

Σίγουρα η χρήση των μέσων ΤΠΕ και σίγουρα η διευθέτηση αυτών σε μειωμένο χρόνο.

8^η Συνέντευξη

- 1) Γνωρίζετε τι είναι μία «σχολική κρίση»;

Χμμ...Σα σχολική κρίση αναφέρεται η κατάσταση στην οποία τα μέλη του διδακτικού προσωπικού μιας σχολικής μονάδας κλίνονται να αντιμετωπίσουν και να λύσουν προβλήματα που τυχόν παρουσιάζονται μέσα σε αυτή.

- 2) Κατά τη διάρκεια της θητείας σας έχετε έρθει αντιμέτωπος/η με κάποια μορφή κρίσης; Αν ναι, ποια ήταν αυτή και πως τη διαχειριστήκατε;

Φυσικά και έχω έρθει αντιμέτωπη με κάποια μορφή σχολικής κρίσης. Συγκεκριμένα, θυμάμαι την πρώτη χρονιά που ανέλαβα τη διοικητική θέση σε μια σχολική μονάδα, μια μαθήτρια νηπίου χτύπησε άσχημα το κεφάλι της κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στην αυλή. Δε μπορείτε να φανταστείτε πόσο τρόμαξα! Έκλαιγε και φώναζε πώς πονάει πολύ το κεφάλι της, το οποίο κιόλας είχε πρηστεί και άρχισε να μελανιάζει. Δε θα σας παραλείψω τα αίματα που έτρεχαν. Προσπαθούσαμε να ηρεμήσουμε τόσο εκείνη αλλά και εμείς οι ίδιοι να μην δείξουμε την ανησυχία μας. Καλέσαμε αμέσως τους γονείς να τους ενημερώσουμε και έπειτα το ασθενοφόρο για να την μεταφέρει γρήγορα στο πληρέστερο νοσοκομείο, το οποίο ήταν 1 ώρα μακριά δυστυχώς.

- 3) Υπήρχε «Σχέδιο Διαχείρισης Κρίσεων» στη σχολική σας μονάδα;

Από τα πρώτα πράγματα που έκανα μετά από αυτό το συμβάν ήταν αυτό ακριβώς! Να φτιάξω ένα σχέδιο κάθε φορά έτσι ώστε να είμαι όσο το δυνατόν προετοιμασμένη σε κάθε είδους περίπτωση.

- 4) Διεξάγονταν ασκήσεις ετοιμότητας στη σχολική σας μονάδα;

Ασκήσεις σεισμού σε πρώτη φάση. Ήταν απαραίτητες μιας και υπήρχε σαφής ενημέρωση από το υπουργείο ότι έπρεπε να διεξαχθούν για όλες τις σχολικές μονάδες. 3 ασκήσεις για όλη τη σχολική χρονιά. Με πρωτοβουλία μου και με θετική ανταπόκριση μάλιστα από τις συναδέλφους εκπαιδευτικούς πραγματοποιήσαμε 3 φορές , Κυριακή ήταν θυμάμαι, σεμινάρια πρώτων βοηθειών. Είχαμε καλέσει το ΕΚΑΒ συγκεκριμένα και μας ενημέρωσε σχετικά, με τη βοήθεια κούκλας κιόλας που

υπήρχε αλλά και με τη συμμετοχή μεταξύ μας. Ήταν πολύ ενδιαφέρον και όλοι μείναμε απόλυτα ικανοποιημένοι!

- 5) Όταν ξέσπασε η πανδημική κρίση COVID-19 ποια ήταν τα πρώτα σας συναισθήματά ;

Μια φρίκη! Άγχος.. Φόβος.. Περιέργεια.. Ανησυχία.. Γενικά σοκαρίστηκα! Ακουγόταν στις άλλες χώρες αλλά δεν πίστευα ότι θα φτάσει και σε εμάς. Και με τον εγκλεισμό μας μάλιστα στα σπίτια υπό καθεστώς καραντίνας. Θεέ μου! Όσο το σκέφτομαι τώρα, νιώθω λες και έχουν περάσει χρόνια.

- 6) Το περιμένατε; Ήσασταν προετοιμασμένος για κάτι τέτοιο; Αν ναι...ποια προετοιμασία είχατε κάνει;

Πάντα θέλω να είμαι προετοιμασμένη για όλα! Να έχω πλάνο. Οπότε ναι, αν και δε το περίμενα, είχα καταγράψει οτιδήποτε θα έπρεπε να κάνω για να λειτουργήσει σωστά τόσο το σχολείο όσο και οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί να μην επιβαρυνθούν με έξτρα καθήκοντα εφόσον δε θα γινόταν πια μάθημα στο σχολείο.

- 7) Με ποιες προκλήσεις ήρθατε αντιμέτωπος;

Προκλήσεις ε; χμ... νομίζω ότι ήταν ένα μεγάλο στοίχημα με τον εαυτό μου να μη μείνει κανένα παιδί του σχολείου μου σπίτι αποκομμένο από τη μαθησιακή διδασκαλία. Ακόμα κι αν έπρεπε να του δώσω μία δική μου ηλεκτρονική συσκευή προκειμένου να συμμετέχει στην τηλεκπαίδευση, θα το έκανα. Έπειτα, πρόκληση αποτελούσε και το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου δεν ήταν εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες και πόσο μάλλον με τη Webex. Έπρεπε, επομένως, να προλάβουν να εκπαιδευτούν κατάλληλα. Οι εξελίξεις κάλπαζαν, και εν μια νυκτί έπρεπε να είναι έτοιμοι να μάθουν την προπαίδεια στα παιδιά μέσα από μια οθόνη.

- 8) Ποιες ήταν οι προτεραιότητές σας κατά την άσκηση των καθηκόντων σας στο σχολείο καθ' όλη την περίοδο της πανδημίας;

Τόσο τα παιδιά για να μη χάσουν τη μάθηση όσο και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας να μην επιβαρυνθούν παραπάνω με περαιτέρω καθήκοντα όπως προείπα.

- 9) Παρείχεται καθοδήγηση σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς;
Επικοινωνούσατε; Αν ναι...με ποιον τρόπο;

Καθημερινά και ακατάπαυστα! Είτε τηλεφωνικά με τους εκπαιδευτικούς είτε με email με τους γονείς. Ήθελα να γνωρίζουν ότι είμαι διαθέσιμη σε οποιοδήποτε άγχος ή απορία τους, γιατί κακά τα ψέματα οι γονείς είχαν σοκαριστεί περισσότερο από όλους μας. Φαντάζεστε παιδιά συνέχεια στο σπίτι; Μεγάλη δυσκολία για όσους γονείς δούλευαν εξ αποστάσεως.

- 10) Καταναίματε σε συναδέλφους σας εκπαιδευτικούς τυχόν πρόσθετες αρμοδιότητες που προέκυψαν κατά την περίοδο της κρίσης COVID-19;
Και να ήθελα να το αποφύγω, δε γινόταν! Ορίσαμε υπεύθυνους covid, οι οποίοι θα είχαν υποχρέωση να μας ενημερώνουν για τυχόν εξελίξεις.

- 11) Επιδείξατε αισιοδοξία και προσαρμοστικότητα στις ταχέως μεταβαλλόμενες καταστάσεις που επέφερε η κρίση COVID-19 στη σχολική σας μονάδα;
Βεβαίως! Αφού όμως πρώτα έπρεπε να συνειδητοποιήσω τι είχε συμβεί. Δε βρισκόμασταν μόνο εμείς σε αυτή την κατάσταση αλλά όλη η χώρα. Οπότε έπρεπε να προσαρμοστούμε και να περιμένουμε να τελειώσει όλο αυτό για να επιστρέψουμε στην κανονικότητα μας.

- 12) Ποιες θεωρείτε πως ήταν οι αλλαγές που επέφερε η πανδημική κρίση COVID-19 στην άσκηση των διοικητικών σας καθηκόντων;

Περισσότερες υποχρεώσεις, περισσότερη συνειδητοποίηση σε περίπτωση που ξανασυμβεί κάτι παρόμοιο, περισσότερες ευθύνες. Το έχω εκλάβει ως θετικό διότι έτσι έμαθα να λειτουργώ τα μέγιστα καλύτερα για τη σχολική μονάδα που ήμουν. Οπότε μέσα μου είχα την αυτοπεποίθηση πως οι νέες αλλαγές θα βοηθούσαν τόσο το διοικητικό όσο και το εκπαιδευτικό κομμάτι. Έτσι μετά το lockdown, αναθεωρήσαμε πολλά πράγματα αναφορικά με την εκπαίδευση. Κοιτάξαμε πίσω...είδαμε τι κάναμε και τι κάνουμε από εδώ και πέρα. Σε συνεργασία με άλλα πέντε σχολεία οργανώσαμε επιμόρφωση η οποία αφορούσε την χρήση των Τ.Π.Ε στην εκπαίδευση.

13) Ποιες από αυτές διατηρείτε ακόμα και σήμερα;

Πλάνο κάθε αρχή σχολικής χρονιάς σε περίπτωση παρόμοιας κρίσης. Αυτό είναι σίγουρο! Ορισμός αρμοδιοτήτων σε όλα τα μέλη του διδακτικού προσωπικού και κυρίως θετική σκέψη πως τώρα μπορούμε να αντιμετωπίσουμε τα πάνδεινα!