



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ &
ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ &
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΜΟΝΑΔΩΝ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα:

Η διερεύνηση της διαχείρισης της πανδημίας COVID-19

από διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Λάγγας Οδυσσέας

Αθήνα, 2022



HAROKOPIO UNIVERSITY

SCHOOL OF ENVIROMENTAL ECONOMICS & APPLIED
ECONOMICS

DEPARTMENT OF ECONOMY & SUSTAINABLE
DEVELOPMENT

POSTGRADUATE PROGRAMME IN EDUCATION & CULTURE
COURSE ADMINISTRATION & MANAGEMENT OF EDUCATIONAL
ESTABLISHMENTS

Master Thesis

Crisis management in the school unit:

Exploring the management of the COVID-19 pandemic

by primary school principals

Odysseas Langas



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ &
ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ &
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΜΟΝΑΔΩΝ**

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Επιβλέπουσα

Κουτρούμπα Κωνσταντίνα

Καθηγήτρια

Τμήμα Οικονομίας & Βιώσιμης Ανάπτυξης

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Ζενάκου Ελένη

Διδάκτωρ

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Λολίτσας Κωνσταντίνος

Διδάκτωρ

Παντείου Πανεπιστημίου

Ο Λάγγκας Οδυσσέας

δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- 1) Είμαι ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.
- 2) Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.
- 3) Όπου υφίστανται δικαιώματα άλλων δημιουργών έχουν διασφαλιστεί όλες οι αναγκαίες άδειες χρήσης ενώ το αντίστοιχο υλικό είναι ευδιάκριτο στην υποβληθείσα εργασία.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Στο σημείο αυτό, προτού ξεκινήσει η παρουσίαση της διπλωματικής μου εργασίας που εκπονήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος *Εκπαίδευση και Πολιτισμός* με κατεύθυνση *Διοίκηση και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων* θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την Επιβλέπουσα Καθηγήτρια κα *Κωνσταντίνα Κουτρούμπα*. Με την κυρία Κουτρούμπα είχα την τύχη να συνεργαστώ στο Μάθημα της Διαχείρισης σχολικής τάξης και παιδαγωγική, όπου αποκόμισα τεχνικές και αντιλήφθηκα συμπεριφορές τα οποία με βελτίωσαν ως Εκπαιδευτικό. Επιπλέον με εφοδίασε με γνώσεις, εμπειρίες, συμβουλές, παραδείγματα αληθινά, βγαλμένα από την εκπαιδευτική της καθημερινότητα και με έφερε πιο κοντά στην εκπαιδευτική διαδικασία και στις πραγματικές διαστάσεις της. Όλα αυτά, στάθηκαν χρήσιμοι σύμβουλοι για την παρούσα εργασία αλλά ακόμη περισσότερο με εφοδίασαν ως μελλοντικό εκπαιδευτικό με υπευθυνότητα, υπομονή, γνώσεις, μεράκι και κατανόηση για τους μελλοντικούς μαθητές μου, που καθένας τους, θα αποτελεί μια ξεχωριστή προσωπικότητα με ιδιαίτερες ανάγκες, ενδιαφέροντα και επιθυμίες. Παράλληλα είχαμε άριστη συνεργασία σε ότι χρειάστηκα στη διπλωματική μου εργασία και αποτέλεσε αρωγό στην ομαλότερη διεκπεραίωση της. Επιπρόσθετα ευχαριστήρια αναφορά θα ήθελα να κάνω και στην κυρία Ζενάκου η οποία παρά τον τεράστιο φόρτο εργασίας της με επόπτευσε αποτελεσματικά και μου έδωσε λύσεις σε τροχοπέδια που συναντούσα, όντας διαθέσιμη κάθε φορά που τη χρειάστηκα με στήριξε ενεργά, συντελώντας στο να ολοκληρώσω την εργασία μου με επιτυχία. Το ευχαριστώ φαντάζει μικρό για την οικογένεια μου και ειδικότερα για τη μητέρα μου Ιουλία, η οποία με στήριξε έμπρακτα στα αδιέξοδα μονοπάτια αυτού του ταξιδιού. Κλείνοντας θα ήθελα να ευχαριστήσω κάθε άνθρωπο που γνώρισα στο μεταπτυχιακό, τους συμφοιτητές μου, τη γραμματεία και κάθε διδάσκοντα που διεύρυνε τους ορίζοντες μου.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη	7
Abstract	8
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	9
Εισαγωγή.....	9
Κεφάλαιο 1: Διαχείριση κρίσεων και πλαίσιο Ηγεσίας Κρίσης	11
1.1. Ηγεσία κρίσης εκτός του τομέα της Εκπαίδευσης.....	13
1.2. Ηγεσία της κρίσης στον τομέα της Εκπαίδευσης.....	15
Κεφάλαιο 2: Πλαίσιο αναταραχών	19
2.1. Θεωρία αναταράξεων εκτός του τομέα της Εκπαίδευσης	20
2.2. Θεωρία αναταράξεων στον τομέα της Εκπαίδευσης.....	22
2.3. Θεωρία αναταράξεων και σχολική ηγεσία κατά τη διάρκεια της κρίσης	23
Κεφάλαιο 3: Πλαίσιο αυτοφροντίδας	26
3.1. Αυτοφροντίδα εκτός του τομέα της εκπαίδευσης	27
3.2. Αυτοφροντίδα στην εκπαίδευση	28
3.3. Θεωρία αυτοφροντίδας και ηγεσία σχολείου κατά τη διάρκεια της κρίσης	29
Κεφάλαιο 4: Μια νέα εννοιολογική εστίαση για τη σχολική ηγεσία- Προτάσεις.....	31
4.1. Προτεραιότητα στην επικοινωνία	32
4.2. Δημιουργία αξιών.....	33
4.3. Ολοκληρωμένος σχεδιασμός.....	33
4.4. Προώθηση αυτοφροντίδας	34
Κεφάλαιο 5: Πανδημία του COVID – 19 στην Ελλάδα	35
Εισαγωγή.....	35
5.1. Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση κατά την πανδημική περίοδο στην Ελλάδα	39
5.2. Συνέπειες της εφαρμογής της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης σε μαθητές Δημοτικού στην Ελλάδα κατά την πανδημική περίοδο.....	42
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ	45
6.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	45
6.2. Ερευνητικός σχεδιασμός	45
6.3. Ερευνητικό εργαλείο	46
6.4. Πληθυσμός – δείγμα	46
6.5. Συλλογή και ανάλυση δεδομένων.....	47
6.6. Ηθικά θέματα	48
6.7. Αποτελέσματα.....	48
Συμπεράσματα.....	66

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	72
Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο.....	83

Περίληψη

Η πανδημία COVID-19 προκαλεί φοβερές συνέπειες σε διάφορους τομείς, όπως αυτός της εκπαίδευσης. Μέσα από αυτήν τη κρίση αναδεικνύονται τα χαρακτηριστικά ενός σχολικού ηγέτη που καλείται να διαθέτει, να καλλιεργεί και να

ανακαλύπτει. Η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις και τις στάσεις διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο των παραγόντων που επηρεάζουν το βαθμό αποτελεσματικότητάς τους, την περίοδο της πανδημίας.

Πιο συγκεκριμένα στο πρώτο μέρος της διπλωματικής εργασίας αναλύονται έννοιες όπως η διαχείριση κρίσεων, ο ρόλος της ηγεσίας σε αναταράξεις αλλά και η αυτοφροντίδα. Δίνεται βαρύτητα όχι μόνο στο πώς θα αντιμετωπιστούν οι εκάστοτε κρίσεις αλλά και με ποιόν τρόπο φροντίζουν οι ηγέτες τον εαυτό τους, τη δική τους ευημερία και συνεπώς όλου του οργανισμού, τον οποίο διοικούν. Επομένως εισάγεται ένα εννοιολογικό πλαίσιο που μπορεί να βοηθήσει να επανεξεταστεί η προετοιμασία της σημερινής ηγεσίας ενός σχολείου, ώστε ο εκάστοτε ηγέτης να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του καριέρας. Στο δεύτερο μέρος, το εμπειρικό, περιλαμβάνεται η μεθοδολογία έρευνας, τα αποτελέσματα της και η ανάλυσή τους. Αναλυτικότερα συμμετείχαν 54 διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αττικής. Από τις απαντήσεις αναδείχθηκε η προτεραιότητα που δόθηκε στο τομέα της υγείας, στην επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών, στην οργάνωση και στην ταχύτητα λήψης αποφάσεων. Μείζονος σημασίας στην ερευνητική παρακαταθήκη αποτελούν τα οφέλη που αποκόμισαν οι ίδιοι οι διευθυντές προκείμενου να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά σε τούτη την πρόκληση. Στον αντίποδα διατυπώνονται με σαφήνεια και επιχειρηματολογία οι ανάγκες-ελλείψεις, οι οποίες φέρνουν τους αρμόδιους μπροστά σε ευθύνες χρόνων που η πανδημία φανερώνει με ακόμη πιο σκληρό τρόπο. Τέλος ανέρχεται στην επιφάνεια η αναγκαιότητα της παροχής συστηματικότερης ψυχολογικής υποστήριξης όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και η ρηχή επαφή της εκπαιδευτικής ηγεσίας με τους τοπικούς φορείς που παρέμεινε σε επίπεδα παροχής υλικών υπηρεσιών.

Λέξεις – Κλειδιά: ρόλος ηγέτη, σχολική ηγεσία, αυτοφροντίδα, COVID-19.

Abstract

The covid-19 pandemic is causing terrible consequences in various sectors, including education. Through this crisis, the characteristics of a school leader who is called upon to possess, nurture and discover emerge. This paper explores the views

and attitudes of primary school principals in the context of the factors that influence their level of effectiveness during the pandemic. More specifically, the first part of the thesis analyses concepts such as crisis management, the role of leadership in turbulence and self-care. The emphasis is therefore not only on how to deal with the crises, but also on how leaders look after themselves, their own well-being and therefore the well-being of the whole organization they lead. Therefore, a conceptual framework is provided that can help to rethink the preparation of current school leadership so that the leader is able to respond throughout his or her professional career. The second part contains the empirical part, the research methodology, its results and their analysis. More specifically, 54 primary school principals of the prefecture of Attica participated in a quantitative survey using questionnaires. The responses highlighted the priority given to the health sector, communication between stakeholders, organization and speed of decision-making. . Of major importance in the research legacy are the benefits that the managers themselves have gained in meeting this challenge effectively. On the other hand, the needs-deficiencies are clearly formulated and argued, which bring those responsible to the responsibilities of years that the pandemic reveals in an even harsher way. Finally, the necessity of providing more systematic psychological support to all members of the educational community and the shallow contact of the educational leadership with local institutions, which remained at the level of providing material services, came to the surface.

Keywords: role of the leader, school leadership, self-care, covid-19.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Εισαγωγή

Η σημερινή γενιά σχολικών ηγετών είναι υποχρεωμένη να αντιμετωπίσει μια σειρά από σημαντικές κρίσεις. Οι σύγχρονες παιδαγωγικές μέθοδοι, το τεχνολογικό τσουνάμι, η πολυπολιτισμικότητα, η διαφορετικότητα και η αξιολόγηση

δημιουργούν προκλήσεις καθιστώντας τη διαχείριση τους αναγκαία. Ωστόσο, λόγω της σοβαρότητας και της απόχρωσης αυτών των κρίσεων, οι ηγέτες μπορεί να επωφεληθούν από την εξειδικευμένη προετοιμασία για να διασχίσουν τις διάφορες συνθήκες που σχετίζονται με την ηγεσία ενός σχολείου και της σχολικής κοινότητας. Σε όλα τα παραπάνω προστέθηκε τη τελευταία διετία, η πανδημία covid-19, η οποία προκάλεσε πολυεπίπεδες αναταράξεις σε υγεία, παιδεία και οικονομία. Κατά τη διάρκεια της εαρινής διακοπής του 2020, οι ηγέτες περιοχών και σχολείων έλαβαν είδηση ότι τα σχολεία τους δεν θα ξανανοίξουν, καθώς οι τοπικές και κρατικές κυβερνητικές υπηρεσίες πρότειναν τα σχολεία να μεταβούν σε διαδικτυακές πλατφόρμες για να μειώσουν την ταχεία εξάπλωση του ιού COVID-19.

Καθώς ζητήθηκε από τα σχολεία να κλείσουν, οι διευθυντές επιφορτίστηκαν με ένα ευρύ φάσμα ρόλων, όπως επικεφαλής επικοινωνίας σε σχολικές κοινότητες, πάροχος τεχνολογίας, εκκινητής διαδικτυακής πλατφόρμας μάθησης, υπεύθυνος logistics για διανομή τροφίμων, εντοπισμός του ιού και συναισθηματική υποστήριξη για ανήσυχους καθηγητές και μαθητές. Η απότομη διακοπή του σχολείου γρήγορα μετατράπηκε σε νέα κανονικότητα όπου οι στρεσογόνοι παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική ηγεσία αυξήθηκαν δραματικά. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς ακόμη και πριν από την πανδημία, οι μελετητές είχαν επιστήσει την προσοχή στον αυξανόμενο αριθμό διευθυντών που εγκαταλείπουν το επάγγελμα λόγω επαγγελματικής εξάντλησης που αποδίδεται σε όλο και πιο απαιτητικές συνθήκες εργασίας (Carpenter & Poerschke, 2020· Darmody & Smyth, 2016· Wangetal, 2018).

Η σχολική ηγεσία κατά τη διάρκεια της πανδημίας χρησιμεύει ως το πλαίσιο για αυτό το εννοιολογικό άρθρο. Συγκεκριμένα, πιστεύουμε ότι η προετοιμασία των σημερινών διευθυντών σχολείων μπορεί να ωφεληθεί από τη συμπερίληψη πλαισίων που εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές μπορούν να αντιμετωπίσουν ακραίες κρίσεις και πώς φροντίζουν τον εαυτό τους και την ευημερία τους με τρόπους που μπορεί να περιορίσουν το χρόνιο άγχος που συχνά οδηγεί σε επαγγελματική εξουθένωση. Στις επόμενες ενότητες, συνδέουμε τρία θεωρητικά πεδία - διαχείριση κρίσεων, ηγεσία σε αναταράξεις και αυτοφροντίδα - και εισάγουμε ένα εννοιολογικό πλαίσιο που μπορεί να μας βοηθήσει να

επανεξετάσουμε τον προσανατολισμό του σημερινού διευθυντή του σχολείου να αντιμετωπίσει απροσδόκητα και απειλητικά γεγονότα. Αν και δεν έχουν μελετηθεί ακόμη ευρέως στην εκπαίδευση, αυτοί οι άξονες είναι κρίσιμοι για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι διευθυντές σχολείων μπορούν να εξασκήσουν με επιτυχία τις νέες καθημερινές πρακτικές τους αφού βιώσουν αναταραχή κάτω από την πανδημία COVID – 19.

Κεφάλαιο 1: Διαχείριση κρίσεων και πλαίσιο Ηγεσίας Κρίσης

Ο σκοπός της διαχείρισης κρίσεων είναι να σχεδιάσει στρατηγικές που βοηθούν τους οργανισμούς να επιστρέψουν στην κανονικότητα μετά από μια κρίση ή ένα επικίνδυνο, ανασφαλές, απροσδόκητο γεγονός που ορίζεται από την ανάγκη του για συνεχή προσοχή. Συχνά, ειδικά στις επιχειρήσεις, η διαχείριση κρίσεων μελετάται χρησιμοποιώντας περιπτώσεις όπου έχει συμβεί ένα ατύχημα εντός ή

λόγω του οργανισμού (Coldwell et al, 2012· Jacques, 2012). Ωστόσο, στις δημόσιες υπηρεσίες, όπως στην πολιτική ή την εκπαίδευση, οι κρίσεις περιλαμβάνουν τακτικά εξωτερικά γεγονότα που απαιτούν άμεση απάντηση με ένα σχέδιο σχεδιασμένο για την αντιμετώπιση μιας απειλής και την αποκατάσταση οργανισμών και κοινοτήτων (Cohenetal, 2017). Ενώ η διαχείριση κρίσεων, και με τη σειρά της η ηγεσία κρίσεων, μπορεί να φαίνεται ότι παρέχει μια ευκαιρία για άμεση μεταρρύθμιση, ο γενικός σκοπός είναι η επιστροφή στην κανονικότητα παρά η προώθηση της αλλαγής, η οποία αποτελεί πρόκληση κατά την προσπάθεια μετάβασης μιας απάντησης σε κρίση σε συνεχή μεταμόρφωση (Boin & Hart, 2003).

Επειδή η διαχείριση κρίσεων μελετάται ως αντίδραση σε ένα καταστροφικό εσωτερικό γεγονός, αυτή η βιβλιογραφία συνδέεται με τη διαχείριση κινδύνου και την αξιολόγηση κινδύνου. Αυτή η σύνδεση εξηγεί τη σημασία που αποδίδεται στις συζητήσεις σχετικά με τον τρόπο εκπαίδευσης των ηγετών και του προσωπικού για την αποφυγή οργανωτικών κρίσεων και τον τρόπο μείωσης και αξιολόγησης του κινδύνου μόλις εμφανιστεί (McConnell & Drennan, 2006· Muffet-Willett & Kruse, 2009). Οι κοινές στρατηγικές διαχείρισης κρίσεων περιλαμβάνουν ανάπτυξη στόχων και ανάλυση περιβάλλοντος, ανάπτυξη και αξιολόγηση στρατηγικής και εφαρμογή και έλεγχο στρατηγικής (Burnett, 1998· Jin et al., 2017). Η έρευνα διαχείρισης κρίσεων έχει επικριθεί ως υπερβολικά εστιασμένη σε διαδικασίες (δηλαδή, λειτουργίες και χρηματοοικονομικά), έτσι οι μελετητές έχουν επεκτείνει τη μελέτη των κρίσεων στον ρόλο του ηγέτη (Jacques, 2012).

Η έννοια της ηγεσίας κρίσεων προέκυψε από την έρευνα διαχείρισης κρίσεων. Ίσως, ο πιο εξέχων ρόλος ενός ηγέτη κατά τη διάρκεια μιας κρίσης είναι να αναλαμβάνει την ευθύνη για την επικοινωνία. Ένας ηγέτης είναι υπεύθυνος για την επικοινωνία σε κρίσιμες στιγμές, ιδιαίτερα στις αρχές της κρίσης ή πριν από την κρίση, μερικές φορές στο αποκορύφωμα της κρίσης και κατά τη μετάβαση από την κρίση (Demiroz & Karucu, 2012· Jin et al., 2017· Ulmer, 2001). Λόγω της ακραίας φύσης των κρίσεων, οι ηγέτες πρέπει να επικοινωνούν με την κοινότητα και τα ενδιαφερόμενα μέρη προληπτικά και να προετοιμάζονται να εμπλακούν με τα μέσα ενημέρωσης (Jin et al, 2017· Lerbinger, 1997). Ένας ηγέτης πρέπει να απεικονίζει ένα μοναδικό, συνεκτικό μήνυμα για να αποτρέψει τη σύγχυση, να επιδεικνύει

συμμετοχή και να προσκαλεί ανοιχτά συνεχή ανατροφοδότηση από μέλη της κοινότητας και ενδιαφερόμενους φορείς εντός του ευαίσθητου πλαισίου (Boin et al., 2010· Lucero et al., 2009).

Η επικοινωνία δεν είναι η μόνη ευθύνη των ηγετών σε μια κρίση. Οι Muffet-Willett & Kruse (2009) εξηγούν ότι οι ηγέτες που είναι αποτελεσματικοί σε καθημερινές καταστάσεις δεν είναι απαραίτητα επιτυχημένοι σε μια κρίση. Στην πραγματικότητα, λόγω της απόχρωσης των απροσδόκητων και επικίνδυνων γεγονότων, οι μελετητές και οι επαγγελματίες αναρωτιούνται πώς να εκπαιδεύσουν τους ηγέτες για αυτές τις ανασφαλείς και άγνωστες περιστάσεις. Οι ηγέτες σε μια κρίση πρέπει να λαμβάνουν αποφάσεις σε ένα άγνωστο και σύνθετο περιβάλλον που περιέχει πιθανές σοβαρές απειλές ενώ βρίσκονται υπό αυξημένο άγχος και έλεγχο (Muffet-Willett & Kruse, 2009). Οι Boin και συν. (2005) προσδιόρισε πέντε κρίσιμα καθήκοντα της ηγεσίας κρίσεων: κατανόηση για τη διάγνωση της κατάστασης, λήψη αποφάσεων για μια στρατηγική, συντονισμό της εφαρμογής, ενέργειες για να παρακινηθούν άλλοι να προχωρήσουν πέρα από την κατάσταση, συλλογιστική προσφορά για να επιτευχθεί η αναχαίτιση της κρίσης αναλαμβάνοντας την ευθύνη και μαθαίνοντας από προσπάθειες ανταπόκρισης. Επιπλέον, οι μελετητές έχουν τονίσει τη σημασία των αξιών και της ηθικής ως θεμέλιο για τον τρόπο με τον οποίο οι ηγέτες εμπλέκονται με άλλους κατά τη διάρκεια μιας κρίσης (Bauman, 2011· Seeger & Ulmer, 2003· Ulmer, 2012). Συνολικά, οι ηγέτες πρέπει να μεριμνούν για την ασφάλεια, να αντιμετωπίζουν το ψυχολογικό στρες, να εκπονούν ένα σχέδιο σταθερότητας καθώς και αποκατάστασης και να συνεργάζονται πολύπλευρα με την κοινότητα και άλλους οργανισμούς (Demiroz & Karucu, 2012· Dückers et al., 2017 Marcus et al., 2006).

1.1. Ηγεσία κρίσης εκτός του τομέα της Εκπαίδευσης

Μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας για την ηγεσία κρίσεων, είτε σε επιχειρήσεις, επικοινωνία ή δημόσια διοίκηση, εστιάζει στην αντιμετώπιση μιας κρίσης. Πολλοί μελετητές συνδέουν ενέργειες με αποτελέσματα που σηματοδοτούν μια κίνηση προς την επίλυση. Για παράδειγμα, στις επιχειρήσεις, οι στρατηγικές

σχετίζονται με τη φήμη μιας εταιρείας ή τις τιμές των μετοχών (Coldwell et al., 2012· Varma, 2020). Στην επικοινωνία, ο σκοπός, η πηγή, η έκταση και η διάδοση των πληροφοριών σχετίζονται με την ετοιμότητα διαχείρισης μιας κρίσης (Houston et al., 2015· Jin et al., 2017· Neely, 2014). Ενώ η επικοινωνία είναι απαραίτητη κατά τη διάρκεια μιας κρίσης, οι ηγέτες που ασκούν τακτικά ανοιχτή, αμφίδρομη επικοινωνία για την οικοδόμηση σχέσεων, διαφάνεια και ικανότητα λήψης αποφάσεων με ηθικό προσανατολισμό, είναι πιο έτοιμοι να αντιμετωπίσουν απειλές και άγνωστες περιστάσεις (Cohen et al., 2017· Fairbanks et al., 2007· O'Keefe, 1999). Η επικοινωνία είναι μια κεντρική πρακτική ηγεσίας που προλαμβάνει ή ξεπερνά την κρίση. Ωστόσο, η επικοινωνία από επίσημους ηγέτες ή μια στρατηγική εντός του οργανισμού δεν αρκεί για να αποκαταστήσει τις κοινότητες που έχουν πληγεί από μια κρίση.

Οι κοινότητες πρέπει να αναπτύξουν ανθεκτικότητα όταν αντιμετωπίζουν δυνητικά επιβλαβείς συνθήκες. «Η ανθεκτικότητα της κοινότητας υποδηλώνει την ικανότητα μιας κοινότητας να ηγείται του εαυτού της προκειμένου να ξεπερνά τις αλλαγές και τις κρίσεις» (Cohen et al., 2017:119). Μαζί με την επέκταση της ηγεσίας ως συμμετοχικού ενδιαφέροντος, η ανθεκτικότητα της κοινότητας αποτελείται επίσης από συλλογική αποτελεσματικότητα, συνοχή, προσκόλληση σε θέση, υποδομή και πόρους (Cohen et al., 2017· Cutter et al., 2008· Ungar, 2011). Η ικανοποίηση μιας κοινότητας με τη δημόσια διοίκηση έχει βρεθεί ότι επηρεάζει την ανθεκτικότητα (Cohen et al., 2017). Ωστόσο, αυτή η αντίληψη της εμπιστοσύνης μέσω της αποτελεσματικής επικοινωνίας μπορεί να μην αντιμετωπίσει πλήρως τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα μέλη της κοινότητας που καταστρέφονται περισσότερο από μια κρίση. Τα μέλη της κοινότητας που επηρεάζονται περισσότερο από τραυματικά γεγονότα μπορεί να μην έχουν την ικανότητα να αναρρώσουν μόνο τους (Dückers et al., 2017). Ως εκ τούτου, μια ρητή εστίαση στη φροντίδα αυτών των ατόμων είναι απαραίτητη για την αποκατάσταση.

Οι αξίες, η ηθική και η πνευματικότητα βοηθούν να εξηγηθούν οι προθέσεις των ηγετών πίσω από τον τρόπο με τον οποίο επιλύουν μια κρίση (Bauman, 2011· Crumpton, 2011· Pruzan, 2008). Στην καλύτερη πρακτική, ένας ηγέτης χρησιμοποιεί κοινές αξίες για να δημιουργήσει ένα κοινό όραμα και αρετή για να καθοδηγήσει τις

αποφάσεις. Επιπλέον, οι πνευματικοί ηγέτες σέβονται τις αξίες των άλλων, ενδιαφέρονται για τους άλλους και χρησιμοποιούν την ακρόαση, την ενδοσκόπηση και τον προβληματισμό (Reave, 2005). Πιο συγκεκριμένα, ο Bauman (2011) υποστηρίζει την «ηθική της φροντίδας» να αναγνωρίζει τη ζημιά, να ζητά συγγνώμη και να εκφράζει συναισθήματα για όσους επηρεάζονται και να ενεργεί για να επανορθώσει. Αν και δεν προκαλείται κάθε κρίση από μια επιχείρηση ή οργανισμό, η ηθική της φροντίδας εξακολουθεί να ισχύει για εξωτερικά γεγονότα. Επικεντρώνεται σκόπιμα στην προσέγγιση των ατόμων που επηρεάζονται από τις περιστάσεις.

Αυτή η σκόπιμη προσοχή εντοπίζεται επίσης στην επικάλυψη ηγεσίας κρίσεων και ψυχοκοινωνικών αναγκών. Ο Dückers και συν. (2017) υποστηρίζουν ότι οι ηγέτες πρέπει να ανταποκρίνονται στις ψυχοκοινωνικές ανάγκες εντός των κύκλων βελτίωσης σχεδίων-δοκιμών-πράξεων, ενώ προχωρούν στα στάδια της διαχείρισης κρίσεων. Στην έρευνά τους, έχουν εντοπίσει πολλά χαρακτηριστικά ψυχοκοινωνικής υποστήριξης, όπως αξιολόγηση αναγκών και προβλημάτων, εξέταση παραγόντων κινδύνου και προστασίας, χρήση και ενίσχυση των υπάρχουσών ικανοτήτων, παροχή πληροφοριών και βασικής βοήθειας, προώθηση της αίσθησης ασφάλειας, ηρεμίας, αποτελεσματικότητας, σύνδεσης με άλλους και ελπίδας, θετική κοινωνική αναγνώριση των εμπειριών, αξιολόγηση των υποστηρικτών και εφαρμογή μαθημάτων για συνεχή βελτίωση. Αυτή η αλληλοεπικαλυπτόμενη προσέγγιση επιτρέπει στους ηγέτες να οικοδομήσουν μια κοινότητα υποστήριξης για να περιβάλλουν άτομα που μπορεί να μην αναρρώσουν από μια κρίση από μόνα τους.

1.2. Ηγεσία της κρίσης στον τομέα της Εκπαίδευσης

Η ηγεσία σε περίοδο κρίσης, ως θεωρητική και ερευνητική έννοια, δεν έχει μελετηθεί τόσο εκτενώς στην εκπαίδευση. Πολλοί μελετητές της εκπαίδευσης συζητούν την «κρίση» και την «ηγεσία» όσον αφορά στα σχολεία που αγωνίζονται, ή μια κρίση, να στρατολογήσουν, να εκπαιδεύσουν και να διατηρήσουν αποτελεσματικούς ηγέτες (Malone & Caddell, 2000· Rhodes & Brundrett, 2005).

Λιγότεροι μελετητές έχουν χρησιμοποιήσει την ηγεσία κρίσεων για να εξηγήσουν πώς οι εκπαιδευτικοί ηγέτες αντιμετωπίζουν ένα απρόβλεπτο και απειλητικό γεγονός που απαιτεί συνεχή προσοχή.

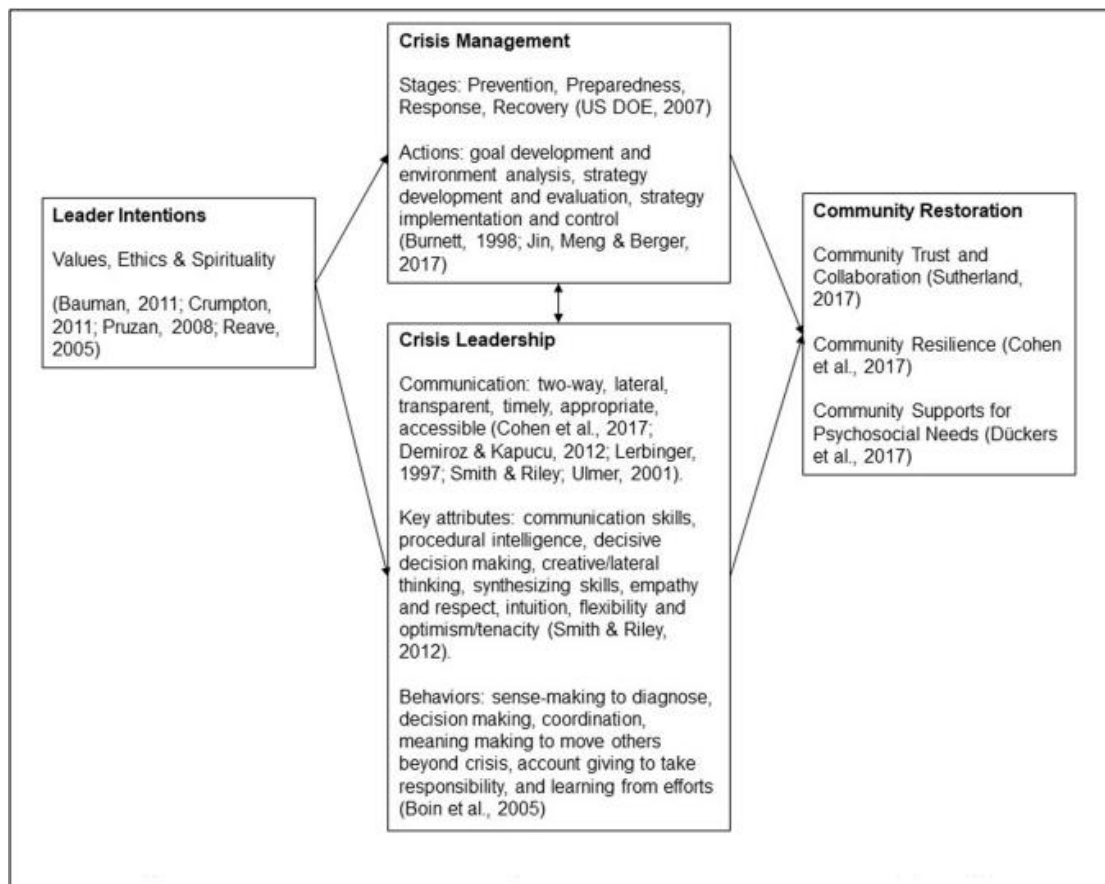
Για παράδειγμα, οι Smith & Riley (2012) επεκτείνουν την παραδοσιακή θεωρία διαχείρισης κρίσεων, που ορίζεται ως αμφίδρομη επικοινωνία, για να εναλλάσσονται τα βήματα της ανίχνευσης, της ετοιμότητας, της επίλυσης, της ανάκαμψης και της μάθησης, για να συμπεριλάβουν βασικά χαρακτηριστικά της ηγεσίας κρίσεων στην εκπαίδευση. Κατηγοριοποιούν αυτά τα κρίσιμα χαρακτηριστικά ως δεξιότητες επικοινωνίας, διαδικαστική ευφυΐα, λήψη καίριων αποφάσεων, δημιουργική/πολύπλευρη σκέψη, δεξιότητες σύνθεσης, ενσυναίσθηση και σεβασμό, διαίσθηση, ευελιξία και αισιοδοξία/επιμονή. Όπως οι μελετητές εκτός της εκπαίδευσης, υποστηρίζουν ότι η κύρια πρόκληση για αποτελεσματική ηγεσία κατά τη διάρκεια μιας κρίσης είναι η προετοιμασία και η εκπαίδευση ηγετών για τις άγνωστες και επιβλαβείς συνθήκες (Smith & Riley, 2012).

Παρόμοια χαρακτηριστικά ηγεσίας συζητούνται από τον Sutherland (2017). Ωστόσο, τονίζει την ανάγκη για εμπιστοσύνη για την οικοδόμηση συνεργασίας εντός της κοινότητας που έχει πληγεί από την κρίση. Τέλος, ο Mutch (2015) προσδιόρισε τρεις ομάδες παραγόντων που επηρεάζουν τους ηγέτες σε μια κρίση, τη διάθεση, τη σχέση και την κατάσταση, οι οποίοι χρησιμοποιήθηκαν για να αναλύσουν τον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές χειρίστηκαν μια έκτακτη ανάγκη, όπως ένας μεγάλος σεισμός.

Οι φυσικές καταστροφές έχουν χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση για να κατανοήσουν πώς οι ηγέτες αντιδρούν σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης (Leeetal, 2008· Mutch, 2015). Οι μελετητές έχουν επίσης μελετήσει τις αντιδράσεις των ηγετών σε πιο έμμεσες ή σιωπηλές άγνωστες και πιεστικές περιστάσεις, όπως η έλλειψη στέγης, για να περιγράψουν τη λήψη αποφάσεων ηθικής, επινοητικής και πλευρικής (Shields & Warke, 2010). Πιο ρητά, το Υπουργείο Παιδείας των ΗΠΑ (2007) έχει προσφέρει παραδοσιακή καθοδήγηση διαχείρισης κρίσεων σε έγγραφα σχεδιασμού που περιγράφουν τα βήματα δράσης για κάθε στάδιο πρόληψης, ετοιμότητας, αντίδρασης και ανάκαμψης. Αυτός ο εθνικός σχεδιασμός κρίσεων έχει σχεδιαστεί για να κατευθύνει τα σχολεία που αντιμετωπίζουν κρίση όπως φυσικές

καταστροφές, τρομοκρατία και πανδημίες. Από την έναρξη του COVID, το Κέντρο Ελέγχου Νοσημάτων, πολιτείες και σχολικές περιφέρειες σε όλες τις Ηνωμένες Πολιτείες έχουν επίσης δημιουργήσει παρόμοιες οδηγίες διαχείρισης κρίσεων ειδικά για την πανδημία.

Κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19, οι μελετητές δημοσίευσαν γρήγορα εννοιολογικά και ενημερωτικά άρθρα για να καθοδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς ηγέτες, τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και άλλους ερευνητές και ερευνήτριες σχετικά με την πλοήγηση στις απειλές που σχετίζονται με αυτό το πλαίσιο. Σε αυτή την περίπτωση, οι μελετητές έχουν συζητήσει τις εντάσεις μεταξύ της σχολικής αυτονομίας και των επιπέδων διακυβέρνησης (Eacott et al., 2020), τους ρόλους των ηγετών και των δασκάλων (Kidson et al., 2020· Pollock, 2020), τα σχέδια αντιμετώπισης καταστάσεων έκτακτης ανάγκης (Moyi, 2020), το κόστος για τη διαδικτυακή μάθηση (Iyigomo, 2020), την τεχνολογική υποδομή (Ahmed et al., 2020), τις ανισότητες για μαθητές ειδικής εκπαίδευσης (Nelson & Murakami, 2020) και την αξία της κοινοτικής φροντίδας (Stasel, 2020). Αυτά τα θέματα είναι παραδείγματα θεμάτων ή καθηκόντων που σχετίζονται με την ηγεσία κρίσεων που εκδηλώθηκαν κατά τη διάρκεια του COVID-19. Η κατανόηση της θεωρίας ηγεσίας κρίσεων μπορεί να βοηθήσει τους σχολικούς ηγέτες, τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, τους ερευνητές και τις ερευνήτριες να κατανοήσουν πιο σκόπιμα τις προθέσεις των ηγετών και να εντοπίσουν τα στάδια και τις στρατηγικές διαχείρισης καθώς και τις αντιδράσεις ηγεσίας για να φτάσουν στο αποτέλεσμα της αποκατάστασης της κοινότητας (βλ. Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Σύνθεση των προθέσεων, των χαρακτηριστικών και του σκοπού της διαχείρισης κρίσεων/ηγεσίας σε όλους τους κλάδους ως πλαίσιο για τους διευθυντές σχολείων.

Κεφάλαιο 2: Πλαίσιο αναταραχών

Η «ανατάραξη» είναι ένας όρος που προέρχεται από τα αεροπορικά ταξίδια που περιγράφει τις συνθήκες πτήσης που προκαλούνται από τις αλλαγές στην ατμοσφαιρική πίεση. Οι αναταράξεις μπορεί να προκαλέσουν άγχος και φόβο στους επιβάτες, ειδικά όταν οι αλλαγές είναι ιδιαίτερα ακραίες. Όλες οι ηγεσίες βιώνουν σύγκρουση, αλλαγή και ανταγωνιστικές προτεραιότητες – αναταράξεις (Putnam, 1991). Ο Milton Friedman, βραβευμένος με Νόμπελ οικονομολόγος, έγραψε: «Μόνο μια κρίση – πραγματική ή αντιληπτή – παράγει πραγματική αλλαγή» (1962:9).

Οι αναταράξεις περιορίζουν και μερικές φορές καταλύουν την οργανωτική συμπεριφορά και απόδοση. Τα οργανωτικά περιβάλλοντα μπορούν να διαιρεθούν σε δύο κύριες κατηγορίες: πολυπλοκότητα και δυναμισμό. Η πολυπλοκότητα αναφέρεται στην ετερογένεια ή ομοιογένεια των εξωτερικών συνθηκών που επηρεάζουν έναν οργανισμό. Δυναμισμός είναι η αλλαγή με την πάροδο του χρόνου στην ευγένεια και την πολυπλοκότητα. Τα παραπάνω επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο ένας οργανισμός θα βιώσει αναταράξεις και καθορίζουν πόσο ακραίες μπορεί να είναι οι αναταράξεις (Boyne & Meier, 2009).

Ο Steven Gross έχει αναπτύξει και επεκτείνει τη θεωρία των αναταράξεων (Gross, 1998, 2002, 2006, 2020· Gross & Shapiro, 2004· Shapiro & Gross, 2013) τις τελευταίες τρεις δεκαετίες. Με δανεισμό από τα αεροπορικά ταξίδια, ο Gross περιγράφει τέσσερα επίπεδα αναταράξεων. Οι ελαφριές αναταράξεις είναι συνηθισμένες και μπορούν να αντιμετωπιστούν εύκολα. Αιτίες ελαφρών αναταράξεων μπορεί να είναι η περιφερειακή απομόνωση ή μικροί περιορισμοί επικοινωνίας. Οι μέτριες αναταράξεις αναφέρονται σε ζητήματα που μπορεί να είναι πιο διαδεδομένα όπως η ταχεία επέκταση του οργανισμού. Ο μέτριος διαφέρει από τον ελαφρύ στροβιλισμό στο ότι οι μέτριες αναταράξεις δεν αποτελούν μέρος των κανονικών λειτουργιών και πιθανότατα έχει την προσοχή όλων στον οργανισμό. Ωστόσο, με εστιασμένη προσπάθεια, οι μέτριες αναταράξεις είναι διαχειρίσιμες.

Σοβαρές αναταράξεις απειλούν την ύπαρξη πρωτοβουλιών. Ένα παράδειγμα σοβαρών αναταράξεων μπορεί να είναι μια σύγκρουση στις αξίες ενός οργανισμού.

Σε έντονες αναταράξεις, οι τυπικές ηγετικές ή διοικητικές πρακτικές φαίνονται ανεπαρκείς και χρειάζονται νέες προσεγγίσεις. Οι ακραίες αναταράξεις απειλούν την ύπαρξη ολόκληρου του οργανισμού. Αυτό συμβαίνει συνήθως όταν οι διαδοχικές πιέσεις οδηγούν στην κατάρρευση του οργανισμού. Πολλαπλά εσωτερικά και εξωτερικά στοιχεία αναταράξεων που μπορεί να μην είναι ρητά αναγνωρίσιμα μπορεί να οδηγήσουν σε οργανωτική κατάρρευση (βλ. Πίνακα 1).

Degree of turbulence	General definitions
Light	Associated with ongoing issues, little or no disruption in the normal work environment, and subtle signs of stress
Moderate	Widespread awareness of the issue with specific origins
Severe	Fear for the entire enterprise, the possibility of large-scale community demonstrations, a feeling of crisis
Extreme	Structural damage to the school's normal operation is occurring – the collapse of the reform seems likely

Πίνακας 1: Τύποι αναταράξεων (με βάση Gross, 1998, 2002, 2020· Gross & Shapiro, 2004).

2.1. Θεωρία αναταράξεων εκτός του τομέα της Εκπαίδευσης

Η λογοτεχνία σε δημόσιο και ιδιωτικό τομέα καταδεικνύει την αντίληψη ότι οι αναταράξεις αυξάνονται (Marta et al., 2005· Putnam, 1991· Salicru, 2018· Taysum & Arar, 2018· Wheatley, 2002). Καθώς οι οργανισμοί αντιμετωπίζουν όλο και περισσότερο τις αναταράξεις, οι ερευνητές εντοπίζουν αυξανόμενη επικάλυψη μεταξύ πνευματικότητας και εργασίας (Wheatley, 2002), τη χρήση της αφήγησης για τη διαχείριση των σχετικών προκλήσεων (Salicru, 2018) και τις επιπτώσεις του προγραμματισμού (Marta et al, 2005). Λόγω των αναταράξεων, οι ηγέτες απαντούν σε ερωτήσεις που έχουν απαντηθεί ιστορικά μέσω των θρησκευτικών παραδόσεων: Πώς βρίσκουμε νόημα στη ζωή μας; Πώς αντιμετωπίζουμε την αβεβαιότητα; Γιατί κάνουμε αυτή τη δουλειά; Πώς μπορούμε να ενεργήσουμε με θάρρος και ακεραιότητα; Ποιες είναι οι αξίες μας (Wheatley, 2002).

Καθώς οι ηγέτες και τα μέλη των οργανισμών αντιλαμβάνονται την αυξημένη πολυπλοκότητα και τις προσαρμοστικές προκλήσεις (Heifetz, 1994), προσπαθούν επίσης να κατανοήσουν την αναταραχή μέσω της αφήγησης. Οι άνθρωποι συνδέονται με τους άλλους μέσω της αφήγησης και, ως εκ τούτου, βρίσκουν νόημα και σταθερότητα μέσα από τις ιστορίες (Salicru, 2018). Τόσο η αφήγηση όσο και η αναζήτηση βαθύτερου νοήματος μέσω της πνευματικότητας είναι τρόποι αντιμετώπισης των αυξανόμενων αναταράξεων.

Ανεξάρτητα από το οργανωτικό πλαίσιο, ο προγραμματισμός είναι ένας πρόσθετος τρόπος διαχείρισης των αναταράξεων. Τα σχέδια απαιτούν από τους ανθρώπους να προσδιορίζουν στοιχεία του οργανωτικού τους περιβάλλοντος και του πλαισίου τους για να αξιοποιήσουν ευκαιρίες για βελτίωση. Επιπλέον, τα σχέδια παρέχουν ένα πλαίσιο για την ανταπόκριση στις προσαρμοστικές προκλήσεις και η αύξηση των αναταράξεων συνήθως οδηγεί σε βελτιωμένη δραστηριότητα σχεδιασμού. Ωστόσο, οι έντονες και ακραίες αναταράξεις μπορεί να καταστήσουν άχρηστα τα σχέδια εάν οι εξωτερικές αλλαγές αλλάξουν το περιβάλλον σε βαθμό που τα σχέδια είναι άσχετα. Η σύνθεση μιας ομάδας που αναπτύσσει σχέδια γίνεται ιδιαίτερα σημαντική σε περιόδους αναταράξεων. Οι ετερογενείς ομάδες αναπτύσσουν σχέδια υψηλότερης ποιότητας από τις ομοιογενείς ομάδες όταν εισήχθησαν πολλαπλές αλλαγές. Ωστόσο, ομοιογενείς ομάδες παρήγαγαν σχέδια υψηλότερης ποιότητας όταν δεν σημειώθηκε καμία αλλαγή. «Έτσι, η ποικιλομορφία προφανώς βοηθά τις ομάδες να αντιμετωπίσουν την αλλαγή, ιδιαίτερα όσον αφορά την ποιότητα, όταν πρέπει να αναπτυχθούν σχέδια για την αντιμετώπιση του είδους των καινοτόμων, κακώς καθορισμένων προβλημάτων» (Marta et al., 2005: 111). Αυτές οι συνεργατικές και ποικιλόμορφες ομάδες που χρησιμοποιούνται για τη λήψη αποφάσεων είναι απαραίτητες για τη δημιουργία και τη συνέχιση της προσαρμογής σχεδίων για την αντιμετώπιση των αναταράξεων.

2.2. Θεωρία αναταράξεων στον τομέα της Εκπαίδευσης

Οι αντιδράσεις των σχολείων στις αναταράξεις είναι παρόμοιες με εκείνες των οργανισμών σε άλλους τομείς. Οι αναταράξεις μπορεί να προκληθούν από εξωτερικές πιέσεις, αντικρουόμενες αξίες, ασύνδετες κοινότητες, κακές συνθήκες εργασίας και αναποτελεσματική επικοινωνία (Gross, 1998). Οι αναταράξεις εμφανίζονται σε θέματα μικροεπιπέδου όπως οι καθημερινές πολιτικές, διαδικασίες και εμπειρίες, καθώς και σε θέματα μακροεπίπεδου όπως οι εξωτερικά επιβαλλόμενες οργανωτικές αλλαγές (Myers, 2014). Αυτές οι συνθήκες σπάνια εμφανίζονται μεμονωμένα και θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε ένα κλιμακωτό φαινόμενο που αυξάνει την αίσθηση αναταραχής (Gross, 2006, 2020· Shapiro & Gross, 2013). Σύμφωνα με τη θεωρία των αναταράξεων, η θέση, οι διαδοχικές κρίσεις και η σταθερότητα επηρεάζουν την εμπειρία ενός οργανισμού και ενός ατόμου με τις αναταράξεις (Gross, 2006).

Πρώτον, η θέση αναφέρεται στο ρόλο που έχει ένα άτομο ή μια ομάδα (διευθυντής/τρια, δάσκαλοι/ες, μαθητές/ριες) μέσα στην αναταραχή (Norberg & Gross, 2019). Δεύτερον, οι διαδοχικές κρίσεις ορίζονται ως οι τρόποι με τους οποίους πολλαπλές καταστάσεις συνδυάζονται για να προσδιοριστεί ο αντίκτυπος ή η σοβαρότητά τους (Norberg & Gross, 2019). Τέλος, η σταθερότητα υποδηλώνει την ευαισθησία του οργανισμού στις αναταράξεις με βάση την ευθραυστότητα ή τη δύναμη των θεμελίων του (Norberg & Gross, 2019). Για παράδειγμα, όταν αυτοί οι τρεις παράγοντες αλληλεπιδρούν σε ένα σχολείο, ο/η διευθυντής/τρια θα βλέπει πιθανώς τις εξωτερικές πιέσεις ή την επικοινωνία διαφορετικά από έναν/μία δάσκαλο/α. Επιπλέον, η εσωτερική σταθερότητα του οργανισμού θα αύξανε ή θα μείωνε την επίδραση των διαδοχικών κρίσεων που δημιουργούν σοβαρές και ακραίες αναταράξεις.

Ενώ οι αναταράξεις βιώνονται διαφορετικά με βάση τη θέση και τα θέματα μικρο-και μακροεπιπέδου, η έρευνα γενικά δείχνει ότι οι αναταράξεις έχουν αρνητική επίδραση στην απόδοση στα σχολεία (Beabout, 2012· Boyne & Meier, 2009· Gross, 2020). Στην πραγματικότητα, η αρνητική επίδραση των αναταράξεων στην απόδοση επιδεινώνεται από την εσωτερική οργανωτική αλλαγή. Ιδιαίτερα σε

περιπτώσεις σοβαρών ή ακραίων αναταράξεων, σημαντικές εσωτερικές οργανωτικές αλλαγές επιδεινώνουν τις δυσμενείς επιπτώσεις των αναταράξεων. Οι ηγέτες μπορούν να μετριάσουν αυτές τις αρνητικές επιπτώσεις των αναταράξεων στο εξωτερικό περιβάλλον διατηρώντας την εσωτερική δομική σταθερότητα. Επιπλέον, τα σχολεία «είναι σε θέση να περιορίσουν την έκταση της αστάθειας δημιουργώντας δίκτυα περιβαλλοντικών παραγόντων σε άλλους οργανισμούς, ειδικά αυτούς από τους οποίους εξαρτώνται για πόρους» (Boyne & Meier, 2009: 820). Αυτά τα δίκτυα μπορούν να βοηθήσουν τα σχολεία να αντιμετωπίσουν τις αναταράξεις διατηρώντας παράλληλα κάποια εσωτερική σταθερότητα. Επιπλέον, η εσωτερική σταθερότητα και η ικανότητα να επιβιώνει και ακόμη και να ευδοκιμεί μέσα από τις αναταράξεις εξαρτάται από τη συμμετοχή των δασκάλων και του προσωπικού στη βάση (Taysum & Arar, 2018).

2.3. Θεωρία αναταράξεων και σχολική ηγεσία κατά τη διάρκεια της κρίσης

Δεδομένων των ολοένα και πιο περίπλοκων περιβαλλόντων για τα σχολεία, οι αναταράξεις είναι αναπόφευκτες για τους/τις διευθυντές/τριες των σχολείων (Fullan, 2009). Οι ρόλοι των ανθρώπων που βιώνουν την αναταραχή θα επηρεάσουν σημαντικά τις απαντήσεις τους (Gross, 2006· Myers, 2014). Η κλιμακωτή επίδραση πολλαπλών στοιχείων αναταράξεων απαιτεί σημαντική ηγετική οξυδέρκεια και ικανότητα. Ορισμένοι/ες ερευνητές/τριες έχουν προτείνει ότι ο/η ηγέτης/ίδα του σχολείου πρέπει να σκεφτεί πότε πρέπει να ανυψώσει σκόπιμα το επίπεδο αναταράξεων μέσα σε έναν οργανισμό για να δημιουργήσει επείγουσα ανάγκη και να επιταχύνει την αλλαγή (Shapiro & Gross, 2013· Myers, 2014). Αυτό φαίνεται αντίθετο με την αντίληψη ότι πρέπει να διατηρηθεί η εσωτερική σταθερότητα για να επιβιώσουν οι αναταράξεις. Ωστόσο, ο βαθμός των αναταράξεων έχει σημασία. Οι διευθυντές/τριες σχολείων που μπορούν να χρησιμοποιήσουν ελαφριές, μέτριες ή ακόμη πιο έντονες αναταράξεις για να βοηθήσουν τους άλλους να δουν την ανάγκη για αλλαγή ή να καταλύσουν την υποστήριξη της βάσης, μπορεί να είναι επιτυχημένοι/ες. Η αποδοχή κάποιου επιπέδου αναταράξεων δε σημαίνει ότι η ηγεσία πρέπει να αποσταθεροποιήσει ένα σχολείο. Στην πραγματικότητα, η σχετική

αστάθεια των σχολείων θα μπορούσε να ενισχύσει την ικανότητα των ηγετών/ιδών να είναι ευέλικτοι/ες με τρόπους που τους/τις επιτρέπουν να μετατρέπουν τις αναταράξεις σε ευκαιρίες (Shapiro & Gross, 2013· Myers, 2014).

Οι διευθυντές/τριες σχολείων που μπορούν να δημιουργήσουν ένα θετικό πλαίσιο γύρω από τις αναταράξεις είναι πιθανό να είναι πιο αποτελεσματικοί/ές. Ένας/Μια διευθυντής/τρια που πιστεύει ότι η ανάληψη κινδύνων δημιουργεί ένα ορισμένο επίπεδο αναταράξεων είναι πιο πιθανό να οικοδομήσει εμπιστοσύνη μεταξύ των δασκάλων, των διευθυντών/τριών και της σχολικής κοινότητας (Myers, 2014). Η αναταραχή οδηγεί σε αναταραχή. Όταν οι σχολικές κοινότητες αρχίζουν να βιώνουν αναταράξεις και συγκεντρώνονται για να λάβουν αποφάσεις, αρχίζουν να ρωτούν τι θα ακολουθήσει. Αυτή η αμφισβήτηση του τι ακολουθεί είναι αναστάτωση. Οι ηγέτες/ιδες που ενδιαφέρονται για τη βελτίωση των σχολείων θα πρέπει να επιτρέπουν την διατάραξη να εκτυλιχθεί ελαχιστοποιώντας παράλληλα τις βλαβερές συνέπειες των σοβαρών και ακραίων αναταράξεων (Beabout, 2012).

Ομοίως, η ροή μπορεί να είναι μια ευκαιρία για να προχωρήσει ένας οργανισμός προς τα εμπρός (Gross, 1998, 2006), ιδιαίτερα εάν οι ηγέτες/ιδες δικτυωθούν αποτελεσματικά με βασικούς ανθρώπους εκτός των σχολείων τους για να κατανοήσουν καλύτερα την ένταση και την πηγή της αναταραχής. Η γνώση των ηγετών/ιδών της κοινότητας, των πολιτειακών και τοπικών υπευθύνων χάραξης πολιτικής και άλλων που θα μπορούσαν να κατανοήσουν τους συναφείς παράγοντες έχει σημαντικά θετική επίδραση στην απόδοση (Goerdel, 2006). Η χρήση δικτύων για να λαμβάνονται έγκαιρες προειδοποιήσεις μέσω περιβαλλοντικής σάρωσης, ιδιαίτερα όσον αφορά την πολυπλοκότητα, θα μπορούσε να είναι μια συμπληρωματική στρατηγική για να βοηθηθούν τα σχολεία να αντιμετωπίσουν τις αναταράξεις (Boyne & Meier, 2009).

Η καθοδήγηση, ιδιαίτερα η καθοδήγηση στην ηθική ηγεσία, μπορεί να βοηθήσει τους/τις ηγέτες/ιδες να φέρουν τις αναταράξεις σε μέτρια εύρη όπου τα αποτελέσματα μπορούν να είναι πιο διαχειρίσιμα. Όταν οι μέντορες βοηθούν τους/τις ηγέτες/ιδες να χρησιμοποιούν μια σειρά από ηθικούς φακούς, τους/τις προσγειώνουν με τρόπους που σταθεροποιούν τα σχολεία ακόμη και σε περιόδους κρίσης (Εθνικό Συμβούλιο Πολιτικής για την Εκπαιδευτική Διοίκηση, 2015).

Οι αναταράξεις επηρεάζουν και τους/τις μαθητές/τριες. Η ανύψωση της φωνής των μαθητών/τριών ώστε να συμμετάσχουν ως απάντηση στις αναταράξεις ενισχύει την αποτελεσματικότητα και μπορεί να βελτιώσει τις σχολικές συνθήκες. Οι συνθήκες μπορούν να βελτιωθούν με τουλάχιστον τρεις τρόπους. Πρώτον, οι μαθητές/τριες μπορούν να παρέχουν νέους τρόπους να δουν τα ζητήματα λόγω των διαφορών στη θέση τους (Shapiro & Gross, 2013). Δεύτερον, με βάση περιπτώσεις από τις Ηνωμένες Πολιτείες και την Αυστραλία, η φωνή των μαθητών/τριών μπορεί να αυξήσει την ένταση και να επικεντρωθεί σε πιεστικά ζητήματα. Τρίτον, η αύξηση της αποτελεσματικότητας του/της μαθητή/τριας μπορεί να μειώσει τις οργανωτικές αναταράξεις και τις ατομικές αναταράξεις κατά την εφηβεία. Η αναταραχή μπορεί «να είναι μια δύναμη για θετική αλλαγή και η απαραίτητη ενέργεια για να εκτοξεύσει έναν αναδυόμενο ενήλικα στον ευρύτερο κόσμο πέρα από το σπίτι και το σχολείο» (Mitra & Gross, 2009:538). Η χρήση της φωνής των μαθητών/τριών, τα δίκτυα έξω από τα σχολεία και η καθοδήγηση στην ηθική ηγεσία μπορούν να μετατρέψουν τις αναταράξεις σε αλλαγή.

Συνολικά, ο Gross (2020:47) συνιστά μια διαδικασία πέντε βημάτων για την αντιμετώπιση των αναταράξεων. Πρώτον, οι ηγέτες/ιδες πρέπει να αναλογιστούν τις αιτίες των αναταράξεων. Δεύτερον, ως μέρος του προβληματισμού τους, είναι απαραίτητο να προσδιορίσουν το ρόλο των τριών παραγόντων αναταράξεων – της θέσης, των διαδοχικών κρίσεων και της σταθερότητας. Τρίτον, επιβάλλεται να προσδιορίσουν το γενικό επίπεδο αναταράξεων. Τέταρτον, πρέπει να αποφασίσουν εάν θα κλιμακώσουν ή θα αποκλιμακώσουν τις αναταράξεις. Πέμπτον, οφείλουν να οργανώσουν και να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά επικοινωνιακές συμβουλές που ανταποκρίνονται στις αναταράξεις. Εάν οι ηγέτες/ιδες το κάνουν αυτό, είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν μια αποτελεσματική απάντηση στις αναταράξεις.

Κεφάλαιο 3: Πλαίσιο αυτοφροντίδας

Ενώ ο κλάδος της αυτοφροντίδας συνεχίζει να αναπτύσσεται με καταγιστικό ρυθμό, η αυτοφροντίδα των διευθυντών/τριών σχολείων προορίζεται συχνά για ιδιωτική συνομιλία, και όχι ως ένα θέμα που πρέπει να συγχέεται με τις προσδοκίες για δουλειά ή την επαγγελματική αποτελεσματικότητα. Η αποσιώπηση σε θέματα όπως η αυτοφροντίδα και η ευημερία στο χώρο εργασίας είναι ιδιαίτερα προβληματική για τους/τις διευθυντές/τριες σχολείων. Οι σημερινοί/ές διευθυντές/τριες είναι μια από τις πιο αγχωμένες και εξαντλημένες ομάδες επαγγελματιών του έθνους μας, που αφήνουν το πεδίο με ανησυχητικούς ρυθμούς (Yan, 2020). Όπως τονίζεται από τους Ray και συν. (2020), οι διευθυντές/τριες σχολείων, αντί της αυτοφροντίδας, συχνά ενστερνίζονται το ρόλο του/της φροντιστή/τριας για τους άλλους, επιλέγοντας να «υιοθετήσουν μια διάθεση αυτοθυσίας» που μπορεί να προσφέρει βραχυπρόθεσμο όφελος σε αυτούς που υπηρετούν, αλλά δεν είναι βιώσιμο στην επαγγελματική σταδιοδρομία σε βάθος χρόνου.

Ενώ ο τομέας της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι θλιβερά πίσω στην εμπειρική εξέταση της σημασίας της αυτοφροντίδας και των επαγγελματιών της, οι τομείς της νοσηλευτικής και της κοινωνικής εργασίας έχουν σημειώσει σταθερή πρόοδο. Οι Butler και συν. (2019) σκιαγραφούν δύο συγκεκριμένους στόχους της αυτοφροντίδας: (α) να «προστατέψει, να αντιμετωπίσει ή να μειώσει το άγχος και τις σχετικές δυσμενείς εμπειρίες» και (β) να «διατηρήσει ή να ενισχύσει την ευημερία και τη συνολική λειτουργία» (σελ. 107, 108). Στη συνέχεια, οι συγγραφείς προτείνουν έξι τομείς αυτοφροντίδας που βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στην ιεραρχία των αναγκών του Maslow (1943) (βλ. Πίνακα 2). Παρουσιάζοντας ένα ευρύ φάσμα τομέων, οι συγγραφείς αναγνωρίζουν ότι η επαγγελματική ζωή κατοικείται σε πολλαπλά πλαίσια και ενσωματωμένους χώρους (π.χ. σπίτι, εργασία, κοινωνική κ.λπ.). Οι Butler και συν. (2019) υπογραμμίζουν την αλληλεπίδραση μεταξύ κάθε τομέα, ενώ προσδιορίζουν την εννοιολογική σύνδεση που συνδέει κάθε πλαίσιο ως «συνειδητή προσοχή» και

«σκόπιμη δράση» με τις ανάγκες και τις δραστηριότητες αυτοεξυπηρέτησης τόσο σε εργασιακό όσο και σε ιδιωτικό περιβάλλον.

Domain	Description
Physical	Tending to the needs of the physical body in order to achieve or support optimal functioning and to avoid breakdowns or deterioration within systems
Professional	Managing or preventing work-related stress and stressors, reduce the risk, or mitigate the effects of burnout and other workplace hazards
Relational	Efforts made to maintain and enhance our interpersonal connection to others
Emotional	Practices engaged in to safeguard against or address negative emotional experience as well as those intended to create or enhance positive emotional experience and wellbeing
Psychological	Pursuing and satisfying intellectual needs and purposeful and reflective efforts to understand and attend to the overall needs of the organism
Spiritual	Creating space to reflect on our own inner needs and our role or place within the world and universe

Πίνακας 2: Έξι τομείς αυτοφροντίδας (Butler et al., 2019).

3.1. Αυτοφροντίδα εκτός του τομέα της εκπαίδευσης

Οι τομείς της νοσηλευτικής και της κοινωνικής εργασίας έχουν οδηγήσει στην εμπειρική και θεωρητική εξέταση της αυτοφροντίδας. Καθεμία, φιλοξενεί πολλές θέσεις εργασίας που συχνά χαρακτηρίζονται ως «επαγγέλματα βοήθειας» (Skovholt & Trotter-Mathison, 2014), και έχουν από καιρό αναγνωρίσει την ανάγκη αντιμετώπισης των επιπτώσεων που σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση των συσσωρευμένων στρεσογόνων παραγόντων που σχετίζονται με την εργασία σε περιβάλλοντα υψηλής έντασης. Ως αποτέλεσμα, ερευνητές και στα δύο πεδία έχουν ξεκινήσει πολλές μελέτες που επικεντρώνονται σε παρεμβάσεις αυτοφροντίδας για να ανακουφίσουν την εξουθένωση και τον κύκλο εργασιών των κλινικών ιατρών τους.

Στη νοσηλευτική, έως και το 37% των νοσηλευτών αναγνωρίστηκε ότι είχαν εμπειρία επαγγελματικής εξουθένωσης (McHughetal, 2011). Όπως και στον τομέα της κοινωνικής εργασίας, οι νοσηλευτές και νοσηλεύτριες εκτίθενται συχνά σε στρεσογόνους παράγοντες που σχετίζονται με τον χώρο εργασίας για μεγάλες περιόδους, οι οποίοι τελικά επηρεάζουν την ευημερία και μειώνουν τη δέσμευση για την απόδοση των εργασιών (Ακκος et al., 2020). Όσον αφορά την αυτοφροντίδα, το νοσηλευτικό πεδίο έχει εντοπίσει πόσο η σκόπιμη προσοχή σε ένα ευρύ φάσμα τομέων αυτοφροντίδας όπως το σώμα, το μυαλό, τα συναισθήματα και το πνεύμα είναι εμπειρικά ορθοί τρόποι αντιμετώπισης ζητημάτων που προκαλούνται από το άγχος και σχετίζονται με την κλινική νοσηλευτική.

Η κοινωνική εργασία παλεύει επίσης με τις συνέπειες που συνδέονται με την αυξανόμενη εξουθένωση των επαγγελματιών τους. Για παράδειγμα, οι κοινωνικοί λειτουργοί επηρεάζονται αρνητικά από το φόρτο εργασίας, τις ανταμοιβές/μισθούς, τους πόρους, τους χρονικούς περιορισμούς κ.λπ. που συχνά επηρεάζουν την αντιληπτή από την εργασία ικανοποίηση ενός κοινωνικού λειτουργού (Wilson, 2016). Επιπλέον, οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι πιο πιθανό από άλλα επαγγέλματα να επηρεαστούν από τις πολυπλοκότητες που σχετίζονται με την κόπωση από συμπόνια, το δευτερεύον τραύμα και τη διαταραχή μετατραυματικού στρες (Wagaman et al., 2015· Wilson, 2016).

3.2. Αυτοφροντίδα στην εκπαίδευση

Ο αυξανόμενος κύκλος εργασιών διευθυντών/τριών σχολείων προκαλεί αυξανόμενη ανησυχία για τις σχολικές περιφέρειες και τους μελετητές της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Αυτή η ανησυχία είναι δικαιολογημένη, καθώς οι διευθυντές/τριες, δεύτεροι/ες μετά τους/τις δασκάλους/ες, είναι πρωταρχικός παράγοντας στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών και των μαθητριών (Young et al., 2007). Οι Goldring & Taie (2018) και το Εθνικό Κέντρο Στατιστικών Εκπαίδευσης (NCES) εκτιμούν ότι τα ποσοστά κύκλου εργασιών των ηγετών/ιδών σχολείων πλησιάζουν το 18% σε εθνικό επίπεδο. Υπό το φως αυτού του αριθμού, πολλοί μελετητές εργάζονται για να προσδιορίσουν ακριβώς γιατί αποχωρούν οι

διευθυντές (De Angelis & White, 2011· Fuller & Orr, 2008· Grissom & Bartanen, 2019· Snodgrass Rangel, 2018) και ένας αυξανόμενος αριθμός μελετητών έχει αρχίσει να εξετάζει εάν οι ειδικές παρεμβάσεις αυτοφροντίδας και που μπορεί να βοηθήσουν στην αποτροπή του κύριου κύκλου εργασιών (Carpenter, 2020· Liu, 2020· Mahfouz, 2018· Ray et al., 2020). Μέχρι σήμερα, καμία γνωστή μελέτη δεν έχει ενσωματώσει άμεσα τη θεωρία της αυτοφροντίδας στην εξέταση πιθανών παρεμβάσεων για διευθυντές/τριες σχολείων. Ο Ray και συν. (2020) πλησιάζουν περισσότερο, καθώς ο σκοπός τους ήταν να εξετάσουν πώς οι διευθυντές και οι διευθύντριες ήταν σε θέση να παρακολουθούν τις πρακτικές αυτοεξυπηρέτησης εν μέσω της σειράς των ενσωματωμένων στην εργασία απαιτήσεων του/της σημερινού/ής ηγέτη/ιδας του σχολείου.

3.3. Θεωρία αυτοφροντίδας και ηγεσία σχολείου κατά τη διάρκεια της κρίσης

Η Κοινοπραξία για την Έρευνα Πολιτικής στην Εκπαίδευση (CPRE) διεξήγαγε πρόσφατα μια μελέτη για να εξετάσει τις αποφάσεις των διευθυντών/τριών σχολείων στα κρίσιμα περιστατικά που προκλήθηκαν από τον COVID-19 κατά τα μέσα έως τα τέλη Μαρτίου του 2020. Ως μέρος αυτής της μελέτης, τρεις μελετητές (Anderson et al., 2020) εξέτασαν πώς οι ηγέτες/ιδες των σχολείων αντιμετώπισαν την ευημερία τους σε μια περίοδο τόσο τεράστιου άγχους για τις κοινότητες, τους/τις διευθυντές/τριες σχολείων, τους/τις δασκάλους/ες και τους/τις μαθητές/τριες. Διαπίστωσαν ότι οι διευθυντές/τριες βίωσαν υψηλά επίπεδα άγχους λόγω της σειράς εργασιών που σχετίζονται με το κλείσιμο σχολείων, την έναρξη διδασκαλίας μόνο στο διαδίκτυο, την παρακολούθηση ασθενειών, την παροχή φαγητού και άλλων υπηρεσιών που παρέχονται από το σχολείο και τη διασφάλιση της πρόσβασης των μαθητών/τριών στο Διαδίκτυο. Οι διευθυντές/τριες δυσκολεύτηκαν επίσης να διαχωρίσουν την εργασία τους από τη ζωή του σπιτιού τους, καθώς η εργασία από το σπίτι ξαφνικά μετατράπηκε σε ζωή στην εργασία (Anderson et al., 2020).

Η μελέτη των Anderson και συν. (2020) τόνισε πολλούς τρόπους με τους οποίους οι διευθυντές/τριες προσπάθησαν να παρακολουθήσουν την αυτοφροντίδα (άσκηση, πνευματικά θεμέλια και χρόνος με την οικογένεια). Στην πράξη δεν υπήρχε συναίνεση ως προς τη σημασία της αυτοφροντίδας, ούτε δόθηκε προτεραιότητα στην αυτοφροντίδα μεταξύ του φάσματος των καθηκόντων που συνδέονται με την ηγεσία κατά τη διάρκεια της κρίσης. Ίσως είναι λοιπόν καιρός να ενσωματωθεί ο τομέας της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην κοινωνική εργασία και τη νοσηλευτική για να ξεκινήσει ένας σημαντικότερος αριθμός ποιοτικών και ποσοτικών μελετών που θα επιδιώξουν να καθορίσουν τον ρόλο της αυτοφροντίδας για τους/τις διευθυντές/τριες σχολείων.

Κεφάλαιο 4: Μια νέα εννοιολογική εστίαση για τη σχολική ηγεσία- Προτάσεις

Τα γεγονότα γύρω από την πανδημία του COVID-19 έχουν μεγεθύνει την ανάγκη να πλαισιωθεί και να μελετηθεί το έργο των διευθυντών/τριών σχολείων ως πλοηγών της κρίσης. Τα τελευταία χρόνια οι ηγέτες/ιδες των σχολείων αντιμετώπισαν διάφορες προκλήσεις, όπως φυσικές καταστροφές, ρατσιστικά φαινόμενα, αγώνες για χρηματοδότηση, επαγγελματικές ελλείψεις. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι οι διευθυντές/τριες των σχολείων καλούνται να αναλάβουν έναν διευρυμένο ρόλο ως φροντιστές πολύ μεγαλύτερων κοινωνικών κρίσεων και κρίσεων υγείας. Μέσω της ηγεσίας κρίσεων και της θεωρίας αναταραχών, μπορούμε να επεκτείνουμε αυτές τις ευρύτερες αντιλήψεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας ώστε να συμπεριλάβουμε πρωταρχική εστίαση στην αποκατάσταση του επαγγέλματος και των κοινοτήτων που εξυπηρετούνται μέσω μιας κίνησης προς την αυτοφροντίδα που θα επιφέρει ως αποτέλεσμα, την άνθηση και την αποκατάσταση της σχολικής κοινότητας.

Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, οι διευθυντές/τριες σχολείων αντιμετώπισαν πολυάριθμες κρίσεις τις τελευταίες δεκαετίες. Ενώ η πανδημία ήταν αναμφίβολα η πιο καθολική κρίση που αντιμετώπισαν οι ηγέτες/ιδες των σχολείων, σίγουρα δεν θα είναι η τελευταία φορά που ένα έθνος και τα σχολεία του, θα αναγκαστούν να ανταποκριθούν σε ένα εξωτερικό σύνολο παραγόντων που απαιτούν επιδεξιότητα μπροστά σε ακραίες συνθήκες. Έχοντας αυτό κατά νου, προτείνουμε προγράμματα προετοιμασίας ηγεσίας να συντάξουν και να εφαρμόσουν ένα τρίπτυχο πρόγραμμα σπουδών που παρέχει εννοιολογικά πλαίσια που είναι απαραίτητα για τους/τις ηγέτες/ιδες να πλοηγούνται επιτυχώς κατά τη διάρκεια συγκεκριμένων πλαισίων άγχους που σχετίζονται με κρίση και αναταράξεις, διατηρώντας παράλληλα τη συνολική υγεία και ευημερία τους. Επιπλέον, υποστηρίζουμε ότι τα πρότυπα των προγραμμάτων εκπαιδευτικής ηγεσίας θα πρέπει να υπερβαίνουν την έντονη εστίαση μόνο στη διδασκαλία και να επαναπροσανατολιστούν ώστε να εκτιμήσουν επίσης το έργο των διευθυντών/τριών σχολείων ως φροντιστές επικείμενων αναταράξεων είτε από μακροχρόνιες κρίσεις είτε από απροσδόκητα επείγοντα γεγονότα.

Η θεωρία ηγεσίας κρίσεων περιγράφει πώς οι ηγέτες/ιδες μπορούν να μειώσουν τον κίνδυνο, να πλοηγηθούν στον προγραμματισμό για να επιστρέψουν στην κανονικότητα και να φτάσουν στην αποκατάσταση της κοινότητας. Η θεωρία των αναταράξεων παρέχει ένα πλαίσιο για τη μετατροπή αυτών των συνθηκών σε αλλαγή και βελτίωση για τα σχολεία και τις κοινότητές μας. Η βιβλιογραφία για την αυτοφροντίδα εξηγεί ποιες ανάγκες συνδέονται με την ευημερία, ώστε να μπορέσουμε να οικοδομήσουμε ένα ακμάζον επάγγελμα, σχολείο και κοινότητα. Συνολικά, οι ηγέτες/ιδες μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη θεωρία ηγεσίας κρίσεων και αναταράξεων για να καθοδηγήσουν τις προσπάθειές τους και να ενσωματώσουν την αυτοφροντίδα ή πιο εκτενώς, την άνθηση, ως κεντρικό σκοπό των σχολείων. Αυτή η νέα εστίαση απαιτεί μια κίνηση πέρα από την απλή εκμάθηση επιτυχημένων κανόνων ηγεσίας, αλλά μια προσεκτική εξέταση της πρόθεσης ή της ηθικής, των αξιών και της πνευματικότητας, που καθοδηγούν το «πώς», «γιατί» και «τι» της ηγεσίας στα σχολεία. Ο/Η ηγέτης/ίδα που μπορεί να αντιμετωπίσει την αβεβαιότητα, να νοιαστεί για τους άλλους και να αποκαταστήσει τις κρίσεις υποκινείται από την επιθυμία του/της να οδηγήσει στην άνθηση.

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες μπορούν να διαχειριστούν τις κρίσεις στα σχολεία εφαρμόζοντας τις ακόλουθες πρακτικές.

4.1. Προτεραιότητα στην επικοινωνία

Οι ηγέτες/ιδες που διατηρούν ανοιχτή, αμφίδρομη, διαφανή και ηθική επικοινωνία μπορούν να αποτρέψουν και να μειώσουν τις απειλές. Ενώ οι καταστάσεις και το πλαίσιο μπορεί να αλλάξουν και να γίνουν απρόβλεπτα, η ενθάρρυνση διαφανών και συνεργατικών προσεγγίσεων στην επικοινωνία δημιουργεί συνέπεια πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από μια κρίση. Επιπλέον, η θεωρία των αναταράξεων προωθεί το επικοινωνιακό όχημα της αφήγησης ως τρόπο που επιτρέπει στους ανθρώπους να βρουν κοινό νόημα. Μέσω της ανταλλαγής και της παρακίνησης των ιστοριών των συμμετεχόντων στην κρίση, οι ηγέτες/ιδες αναδεικνύουν την αντιληπτική κατανόηση των παραγόντων και τονίζουν αφηγήσεις που παρέχουν σταθερότητα εν μέσω της απόκρισης στην κρίση. Η αφήγηση

ιστοριών είναι επίσης μια μορφή επικοινωνίας που μπορεί να προωθήσει την πνευματικότητα και την αίσθηση της κοινής ηθικής, η οποία μπορεί να προάγει την εμπιστοσύνη, τη σταθερότητα και τις κοινές αξίες για την κοινότητα.

4.2. Δημιουργία αξιών

Οι ηγέτες/ιδες πρέπει να επικεντρωθούν στη συνεργατική διαδικασία καθορισμού κοινών αξιών στην κοινότητά τους. Αυτές οι αξίες, καθοδηγούμενες από ηθικά πλαίσια, μπορούν να χρησιμεύσουν ως βάση για την οικοδόμηση ενός κοινού οράματος που θα καθοδηγεί τη λήψη αποφάσεων. Επικεντρώνοντας στην ανθεκτικότητα της κοινότητας ως εστίαση, οι ενδιαφερόμενοι εξουσιοδοτούνται να κατέχουν και να ηγούνται της αποκατάστασης των κοινοτήτων και των οργανισμών τους. Οι ηγέτες μπορούν να ενισχύσουν τις αυτοκατευθυνόμενες κοινότητες αντιμετωπίζοντας τις ψυχολογικές ανάγκες και τη φροντίδα των άλλων. Η χρήση της καθοδήγησης για την υποστήριξη της χρήσης ηθικών φακών βοηθά στην καθιέρωση αυτών των κοινών αξιών, της ανθεκτικότητας και της φροντίδας.

4.3. Ολοκληρωμένος σχεδιασμός

Η φύση των κρίσεων και των αναταράξεων απαιτεί από τους/τις ηγέτες/ιδες να αμφισβητούν τι θα ακολουθήσει. Η αμφισβήτηση του τι είναι επόμενο προσανατολίζει τους/τις ηγέτες/ιδες και τους/τις ενδιαφερόμενους/ες προς τον συνεργατικό σχεδιασμό βημάτων δράσης που μπορεί στην πραγματικότητα να μειώσουν τον κίνδυνο και να επεκταθούν στην πρόοδο προς την αποκατάσταση και τη θετική αλλαγή. Οι ηγέτες/ιδες μπορούν να αναλύσουν επιλεγμένα βήματα δράσης χρησιμοποιώντας πλαίσια διάθεσης, σχέσης και κατάστασης καθώς περνούν σε κάθε στάδιο κρίσης. Είναι σημαντικό ότι οι ηγέτες/ιδες πρέπει να επικεντρωθούν στη δημιουργία συνεργατικών και διαφορετικών ομάδων κατά τη φάση δημιουργίας και προσαρμογής του σχεδιασμού, συμπεριλαμβανομένων πολύ διαφορετικών δικτύων παραγόντων και συμμετοχής της βάσης από τους/τις

δασκάλους/ες, το προσωπικό, τη φωνή των μαθητών/τριών και τα ενδιαφερόμενα μέρη της κοινότητας.

4.4. Προώθηση αυτοφροντίδας

Λόγω των αγχωτικών και ακραίων συνθηκών που κληρονομούνται κατά τη διάρκεια της κρίσης και της αναταραχής, οι ηγέτες/ιδες και η γύρω κοινότητα θα πρέπει να προσέχουν τις σωματικές, επαγγελματικές, σχεσιακές, συναισθηματικές και ψυχολογικές πτυχές της αυτοφροντίδας για να αποφύγουν την εξουθένωση και να μετριάσουν τις δυσμενείς επιπτώσεις που προκαλούνται από τους χρόνιους στρεσογόνους παράγοντες.. Οι ηγέτες/ιδες πρέπει να ομαλοποιήσουν την πρακτική και τις συζητήσεις για την ευημερία. Επιπλέον, οι ηγέτες/ιδες θα πρέπει να αναπτύξουν παρεμβάσεις για τους εαυτούς τους και τους άλλους που εστιάζουν σε μια ολιστική φαντασία της ευημερίας που περιλαμβάνει τις διάφορες πτυχές του σώματος, του νου, της συναισθηματικής και πνευματικής υγείας.

Κεφάλαιο 5: Πανδημία του COVID – 19 στην Ελλάδα

Εισαγωγή

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ) κήρυξε τον COVID-19 παγκόσμια πανδημία στις 11 Μαρτίου 2020. Έκτοτε, οι επιχειρήσεις και οι κυβερνήσεις λειτούργησαν άμεσα προσπαθώντας να προσαρμοστούν στις συνθήκες που προκύπτουν από μια τέτοιου είδους παγκόσμια κρίση (Liu et al., 2020). Μέχρι σήμερα, η πανδημία έχει επηρεάσει σημαντικά και πολλαπλά την καθημερινή ζωή, τις πρακτικές και τις αντιλήψεις του παγκόσμιου πληθυσμού και ειδικότερα έχει προκαλέσει σοβαρές επιπτώσεις στην ανθρώπινη υγεία και έχει διαταράξει την κοινωνική ζωή με διάφορους τρόπους (McKinsey & Company, 2020). Ενώ εκατομμύρια έχουν υποστεί κοινωνικές και οικονομικές αναταραχές μέχρι στιγμής, περίπου 3,5 εκατομμύρια άνθρωποι έχουν υποκύψει στις θανατηφόρες επιπτώσεις του ιού (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ, 2020). Γενικά η δημόσια υγεία αποτελεί κύριο θέμα, που προκαλεί παγκόσμια ανησυχία ακόμη και για περιοχές που δεν έχουν υποστεί σοβαρές επιπτώσεις (Battle, 2020). Παράλληλα, επλήγησαν από την πανδημία εκπαίδευση, μεταφορές και ειδικά οι επιχειρήσεις που συνεχίζουν να επηρεάζονται τόσο άμεσα όσο και έμμεσα λόγω της διασύνδεσης μεταξύ των περισσότερων παγκόσμιων βιομηχανιών. Η PricewaterhouseCoopers (2021) παρατηρεί ότι η πανδημία παρουσίασε ραγδαίες και απρόβλεπτες μεταβλητές, τις οποίες οι ομάδες διαχείρισης κρίσεων δεν ήταν σε θέση να χειριστούν. Ωστόσο, οι κυβερνήσεις και άλλοι σχετικοί φορείς έχουν προσπαθήσει να παρέχουν υποστήριξη και να διαθέτουν προσβάσιμους πόρους στις επιχειρήσεις. Επιπλέον, προκειμένου να περιοριστεί η εξάπλωση του ιού, οι εθνικές κυβερνήσεις, συχνά υπό την καθοδήγηση διεθνών οργανισμών όπως ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ), έχουν υιοθετήσει μια σειρά έκτακτων μέτρων για την προστασία των πολιτών και της δημόσιας υγείας, μέτρα που διαφέρουν από χώρα σε χώρα και από πόλη σε πόλη. Τα μέτρα αυτά επικεντρώνονται στην κοινωνική απόσταση, την αναστολή των οικονομικών, εκπαιδευτικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων, καθώς και σε περιορισμούς στην κινητικότητα των πολιτών.

Το πρώτο κρούσμα COVID-19 στην Ελλάδα εντοπίστηκε στις 26 Φεβρουαρίου 2020 και η κυβέρνηση προσπάθησε να διαχειριστεί τις πρώτες τοπικές συρροές με κλεισίματα σχολείων και ακύρωση εκδηλώσεων. Σταδιακά, κατά τον Μάρτιο του 2020 και όσο αυξάνονταν τα κρούσματα, τα μέτρα για την προστασία της δημόσιας υγείας κλιμακώθηκαν. Τα σχολεία και τα πανεπιστήμια έκλεισαν με την έκδοση της ΚΥΑ 16838/2020. Οι εμπορικές, ψυχαγωγικές, και πολιτιστικές δραστηριότητες αναστάλησαν (εξαιρουμένων των παντοπωλείων, των τραπεζών και των φαρμακείων). Η τηλεργασία επιβλήθηκε σε δημόσιο και ιδιωτικό τομέα- και η πρόσβαση σε δημόσια πάρκα και παραλίες απαγορεύτηκε. Από τις 23 Μαρτίου 2020 ίσχυσαν αυστηροί περιορισμοί κυκλοφορίας, με ελάχιστες εξαιρέσεις. Το πρώτο κύμα της πανδημίας COVID-19 στην Ελλάδα ολοκληρώθηκε στις αρχές Μαΐου 2020. Από τις 4 Μαΐου 2020 τα μέτρα χαλάρωσαν, καταργήθηκαν οι περιορισμοί στην κυκλοφορία, η οικονομική δραστηριότητα επανεκκινήθηκε και λίγο αργότερα άνοιξε η εστίαση. Στην εκπαίδευση σύμφωνα με την ΚΥΑ 28237/5-5-2020 αποφασίστηκε αρχικά η επαναλειτουργία της Γ΄ Λυκείου των Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων και των φροντιστηρίων στις 11 Μαΐου, στη συνέχεια λειτούργησαν τα Γυμνάσια και η Α΄ και Β΄ Λυκείου στις 18 Μαΐου και τέλος με την ΚΥΑ 63314/27/05/2020 άνοιξαν και τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης την 1^η Ιουνίου. Με την έκδοση της ΚΥΑ 51888/2020 καθορίστηκαν οι υγειονομικοί όροι με τους οποίους θα πραγματοποιούνταν το άνοιγμα των σχολικών μονάδων. Έτσι σε κάθε αίθουσα έπρεπε να βρίσκονται μέχρι 15 μαθητές, ενώ ορίστηκε ελάχιστη απόσταση 1,5 μέτρου μεταξύ των μαθητών/τριών. Στις περιπτώσεις που δεν μπορούσαν να τηρηθούν τα παραπάνω λόγω έλλειψης αιθουσών και διδασκόντων ή διδασκουσών, οι τάξεις χωρίζονταν σε δύο τμήματα τα οποία προσέρχονταν σε διαφορετικές μέρες οι οποίες εναλλάσσονταν. Επίσης ακυρώθηκαν οι ενδοσχολικές προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις.

Η νέα σχολική χρονιά ξεκίνησε καθυστερημένα στις 14 Σεπτεμβρίου 2020 με αυξημένα μέτρα προστασίας σε όλες τις σχολικές μονάδες (Δ1α/ΓΠ.οικ. 53452/31-08- 2020 ΚΥΑ - ΦΕΚ Β΄ 3630/31-08-2020). Έτσι σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας γίνεται υποχρεωτική η χρήση μάσκας από μαθητές και μαθήτριες και εκπαιδευτικούς σε εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους, απαγορεύτηκαν οι

σχολικές εκδρομές καθώς και άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες και προβλεπόταν «διαλείμματα μάσκας» όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούσαν να βγάλουν προσωρινά τις μάσκες τους. Επίσης ορίστηκε το πρωτόκολλο αντιμετώπισης ενδεχόμενου κρούσματος στη σχολική μονάδα. Στις 7 Νοεμβρίου του 2020 ξεκίνησε το δεύτερο lockdown και με την ΚΥΑ 151978/7-11-2020 καθορίστηκαν τα θέματα που σχετίζονται με την λειτουργία των σχολείων και τη τηλεεκπαίδευση. Αρχικά τα νηπιαγωγεία, τα δημοτικά και τα σχολεία ειδικής αγωγής παρέμειναν ανοιχτά, ενώ τα Γυμνάσια και τα Λύκεια ξεκίνησαν την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Στις 14 Νοεμβρίου έκλεισαν και τα δημοτικά σχολεία και ξεκίνησαν επίσης την εξ αποστάσεως διδασκαλία μέχρι τις 11 Ιανουαρίου οπότε άνοιξαν εκ νέου τα σχολεία μόνο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την ΚΥΑ 969/8-1-2021 έγινε προσπάθεια αποφυγής του συγχρωτισμού κυρίως των γονέων/κηδεμόνων που φέρνουν τους μαθητές και τις μαθήτριες στο σχολείο με τη δυνατότητα προσέλευσης και αποχώρησης σε διαφορετικές ώρες και με την χρήση διαφορετικών εισόδων. Τα Γυμνάσια και τα Λύκεια επαναλειτουργήσαν την 1η Φεβρουαρίου και σύμφωνα με την ΚΥΑ 6877/29-1-2021 η επαναλειτουργία έγινε με όλα τα προβλεπόμενα μέτρα. Βέβαια, στις «κόκκινες περιοχές» άνοιξαν μόνο τα Γυμνάσια ενώ τα Λύκεια συνέχισαν την τηλεεκπαίδευση. Στη συνέχεια ένα πολύ μεγάλο μέρος της χώρας πέρασε στις «κόκκινες περιοχές» με τα σχολεία να συνεχίζουν επίσης με τηλεεκπαίδευση, ενώ στις 12 Μαρτίου η Κυβέρνηση προχώρησε σε εκ νέου καθολικό κλείσιμο όλων των σχολικών μονάδων όλων των βαθμίδων από τις 16 Μαρτίου μέχρι τις 29 Μαρτίου που στη συνέχεια παρατάθηκε. Τελικά αποφασίστηκε να επαναλειτουργήσουν δια ζώσης πρώτα τα Λύκεια, στις 12 Απριλίου με υποχρεωτικά selftests για μαθητές, μαθήτριες και εκπαιδευτικούς και αργότερα με την Κοινή Υπουργική Απόφαση ΔΙΑ/Γ.Π.οικ.28503/2021 - ΦΕΚ 1872/Β/8-5-2021 άνοιξαν τα δημοτικά και γυμνάσια στις 10 Μαΐου. Τα μαθήματα στα Γυμνάσια και τα Λύκεια τελείωσαν κανονικά στις 11 Ιουνίου χωρίς προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις, ενώ στα Δημοτικά και Νηπιαγωγεία η σχολική χρονιά παρατάθηκε ως τις 25 Ιουνίου.

Ιδιαίτερα έντονος είναι ο δημόσιος λόγος για τις επιπτώσεις του COVID-19 και τα μέτρα αντιμετώπισής του στις ελληνικές πόλεις κατά το πρώτο κύμα της

πανδημίας. Έμφαση έχει δοθεί στις επιπτώσεις της συρρίκνωσης της καθημερινής ζωής εντός της οικιακής σφαίρας και στις ανισότητες που έχουν προκύψει σε σχέση με αυτό. Ο δημόσιος χώρος είναι ένα πεδίο ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που έγινε, στο πλαίσιο της πανδημίας, όχι μόνο περιοχή περιορισμών και αποκλεισμών, αλλά και χώρος χαλάρωσης και πειραματισμού. Επιπλέον η απαγόρευση κυκλοφορίας δημιούργησε νέες συνθήκες κινητικότητας στην πόλη. Παράλληλα το κλείσιμο των σχολείων είχε μια σειρά από επιπτώσεις που απασχόλησαν ειδικούς από τις επιστήμες της αγωγής, την ψυχολογία, την ψυχιατρική και την παιδιατρική. Ειδικότερα έχει διαπιστωθεί ότι το κλείσιμο των σχολείων έχει αρνητική επίδραση στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/τριών (Sims, 2020). Οι προϋπάρχουσες έρευνες σχετικά με τις επιδράσεις που έχουν οι καλοκαιρινές διακοπές στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών/τριών έχουν δείξει ότι υπάρχουν εμφανείς απώλειες μάθησης που σχετίζονται με την ηλικία του μαθητή, με τις μεγαλύτερες ηλικίες να είναι πιο επιρρεπείς (Kuhfeld & Tarasawa, 2020). Επιπλέον σύμφωνα με τα μοντέλα που ανέπτυξαν ο Kuhfeld και συν. (2020) προβλέπουν ότι θα υπάρχουν σημαντικές απώλειες στις μαθηματικές γνώσεις στην περίπτωση που δεν υπάρχει διαδικτυακή διδασκαλία και ότι η κατάσταση θα είναι ασφαλώς χειρότερη με τα κλεισίματα που πραγματοποιήθηκαν το φθινόπωρο του 2020, αφού αποτελεί την εποχή που συνήθως οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν εκ νέου πρόοδο (Kuhfeld et al., 2020). Ακόμη είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η οικονομική κρίση που προκαλεί η πανδημία μπορεί να οδηγήσει σε κλείσιμο σχολείων σε κάποιες περιοχές, κάτι που συντελεί ασφαλώς σε μεγαλύτερα επίπεδα σχολικής διαρροής (Azevedo et al., 2020). Τέλος, ο αντίκτυπος στην αστική οικονομία και τις τοπικές αγορές εργασίας είναι ένα θέμα που έχει προσελκύσει μεγάλο ενδιαφέρον και έχει εγείρει ερωτήματα σχετικά με την ανάπτυξη πολιτικών για το μετριασμό της οικονομικής ύφεσης και της ανεργίας.

5.1. Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση κατά την πανδημική περίοδο στην Ελλάδα

Το Φεβρουάριο του 2020 με την Πράξη Νομοθετικού Περιεχομένου της 25.02.2020 Κατεπείγοντα μέτρα αποφυγής και περιορισμού της διάδοσης κορωνοϊού, η Ελληνική Κυβέρνηση προχώρησε σε δέσμη μέτρων με σκοπό τον περιορισμό εξάπλωσης του νέου κορωνοϊού. Λίγες μέρες αργότερα και λόγω των δυσμενών εξελίξεων, στις 10 Μαρτίου του 2020, η Κυβέρνηση αποφάσισε την απαγόρευση της δια ζώσης λειτουργίας όλων των εκπαιδευτικών δομών (Υ.ΠΑΙ.Θ, 2020) για το χρονικό διάστημα από 11.3.2020 έως και 24.3.2020. Ωστόσο, η απαγόρευση αυτή παρατάθηκε αρχικά έως 10/4/2020 (ΦΕΚ 956/τ.Β'/21-03-2020) και στη συνέχεια μέχρι και τις 10/5/2020 (Δ1α/ΓΠ.οικ.24343/10.4.2020 (Β' 1293). Αρχές Μαΐου αποφασίστηκε η σταδιακή επαναλειτουργία των σχολικών μονάδων ως εξής: 11 η Γ' Λυκείου, 18 Μαΐου Γυμνάσιο και υπόλοιπες τάξεις του Λυκείου (εκτός των μονάδων Ειδικής Αγωγής), με παράλληλα επέκταση του διδακτικού έτους μέχρι 12 Ιουνίου, ενώ παρατάθηκε η αναστολή λειτουργίας όλων των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Με την υπ' αριθ. 63314/ΓΔ4/26-5-2020 Κ.Υ.Α. (ΦΕΚ Β' 2026/27-5-2020) αποφασίστηκε η επαναλειτουργία όλων των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης την 1η Ιουνίου 2020, με παράταση του σχολικού έτους ως και τις 26/6/2020.

Με την έναρξη αναστολής των σχολείων, η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας προχώρησε σε σύσταση για παροχή σύγχρονης ή ασύγχρονης εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στους μαθητές και τις μαθήτριες, με σειρά εγκυκλίων υλοποίησης της σύγχρονης Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Φ8/37530/Δ4/13-03-2020, Φ8/38092/Δ4/16-03-2020, 38942/Δ2/18-03-2020, Φ8/39354/Δ4/19-03-2020, 39733/Δ2/20-03-2020, 40127/Δ2/23-03-2020). Με οδηγίες αναρτημένες στον ιστότοπο του Υ.ΠΑΙ.Θ. το Υπουργείο ορίζει: «Σύγχρονη (τηλεκπαίδευση) είναι η απευθείας διδασκαλία και μετάδοση μαθήματος σε πραγματικό χρόνο από εκπαιδευτικό, μέσω διαδικτυακής πλατφόρμας, σε μαθητές και φοιτητές που παρακολουθούν ζωντανά μέσω υπολογιστή, κινητού ή tablet. Στην πλατφόρμα μπορεί κανείς να συνδεθεί και διαδικτυακά και τηλεφωνικά», ενώ «Ασύγχρονη

είναι η διδασκαλία κατά την οποία ο/η μαθητής/τρια συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό σε διαφορετικό χρόνο από τη διαδικασία παράδοσης του μαθήματος ή δημιουργίας υλικού από τον εκπαιδευτικό, έχοντας πρόσβαση σε μαθησιακό υλικό και χρονοδιάγραμμα μελέτης μέσω διαδικτύου (σε συγκεκριμένες ιστοσελίδες ή πλατφόρμες που παρέχει το Υπουργείο)».

Η ασύγχρονη Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση πραγματοποιείται μέσω του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου και συγκεκριμένα της πλατφόρμας e-class και της πλατφόρμας e-me. Με το Ν. 4686 (ΦΕΚ 96, 12/5/2020) στο άρθρο 63 ρυθμίζονται θέματα που άπτονται της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Επιπλέον αναφέρεται ότι «Είναι δυνατή η, κατά παρέκκλιση κάθε άλλης διάταξης, παροχή σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με χρήση μέσων τεχνολογίας σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που δεν δύνανται να παρακολουθήσουν δια ζώσης την εκπαιδευτική διαδικασία» με ζωντανή αναμετάδοση μέσα από την τάξη. Η σύσταση αυτή λαμβάνει πιο ολοκληρωμένη μορφή με την υπ' αριθ. 57233/Υ1/15.5.2020 απόφαση της Υπουργού Παιδείας (ΦΕΚ Β' 1859/15-05-2020), στην οποία αναφέρεται ότι οι σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δύνανται να παρέχουν σύγχρονη Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με τη χρήση συγκεκριμένης πλατφόρμας, της ψηφιακής πλατφόρμας Webex Meetings της εταιρείας Cisco Hellas A.E., η οποία έχει διαμορφωθεί ειδικά για τις ανάγκες παροχής της σύγχρονης Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και παρέχεται δωρεάν. Με την υπ' αριθ. 57521/ΓΔ4 17-05-2020 απόφαση του Υ.ΠΑΙ.Θ. Οδηγίες προς Διευθυντές και Εκπαιδευτικούς Δ/θμιας Εκπ/σης για την ταυτόχρονη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εστάλησαν περαιτέρω οδηγίες στα σχολεία.

Το καλοκαίρι η Κυβέρνηση νομοθέτησε περαιτέρω μέτρα για την εξασφάλιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα με την Πράξη Νομοθετικού περιεχομένου (ΦΕΚ 157) της 10 Αυγούστου 2020 ο όρος «Είναι δυνατή η, κατά παρέκκλιση κάθε άλλης διάταξης, παροχή σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης...[...] αντικαθίσταται με τον όρο: «Παρέχεται, [...]», καθιστώντας πλέον την εξ αποστάσεως σύγχρονη εκπαίδευση υποχρεωτική για όλες τις βαθμίδες, ενώ με την υπ' αριθμ. Υ.Α. 120126/ΓΔ4 Παροχή σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2020-2021 (ΦΕΚ 3882,

12/9/2020) ρυθμίζονται περαιτέρω λεπτομέρειες. Ακολούθησαν πλήθος εγκυκλίων για τη ρύθμιση διαφόρων θεμάτων, ενώ με την υπ' αριθ. 126965 /ΓΔ4 Υ.Α. με θέμα «Εξ αποστάσεως υποστήριξη μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» γίνεται ξεχωριστή αναφορά στα παιδιά αυτά και προτείνονται και επιπλέον τρόποι παροχής Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ασύγχρονη εκπαίδευση, εναλλακτική επικοινωνία κτλ) λόγω των ιδιαιτεροτήτων και των αναγκών τους.

Η νέα σχολική χρονιά ξεκίνησε καθυστερημένα στις 14 Σεπτεμβρίου 2020 με αυξημένα μέτρα προστασίας σε όλες τις σχολικές μονάδες (Δ1α/ΓΠ.οικ. 53452/31-08-2020 ΚΥΑ- ΦΕΚ Β' 3630/31-08-2020. Παράλληλα, συνεχίζεται η εξ αποστάσεως σύγχρονη εκπαίδευση για μαθητές/τριες που απουσιάζουν λόγω ένταξης τους σε ευπαθή ομάδα ή επειδή τελούν σε καθεστώς καραντίνας. Με την υπ' αρ. Δ1α/ΓΠ.οικ. 72989 ΚΥΑ – ΦΕΚ Β 5043/14.11.2020 – αναστέλλεται και πάλι από τις 14/11/2020 η διά ζώσης εκπαιδευτική λειτουργία όλων των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με εξαίρεση τα Ειδικά Σχολεία, απόφαση που ίσχυσε μετά από διαρκείς παρατάσεις μέχρι και τις 7/1/2021 (είχε προηγηθεί η αναστολή λειτουργίας Γυμνασίων και Λυκείων μια εβδομάδα πριν). Επίσης σύμφωνα με το υπ' αριθ. 151977/ΓΔ4/07-11-2020 εγκύκλιο έγγραφο του Υ.ΠΑΙ.Θ. όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να παρέχουν εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενώ όσοι δεν διέθεταν τις κατάλληλες συσκευές και υποδομές μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τις συσκευές του σχολείου. Τα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επαναλειτούργησαν στις 11/1/2021. Έκτοτε τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας έκλειναν και άνοιγαν περιοδικά και ανάλογα με τα επιδημιολογικά δεδομένα σε τοπικό επίπεδο, εκτός από τα σχολεία Ειδικής Αγωγής που παρέμειναν ανοιχτά. Το οριζόντιο κλείσιμο όλων των σχολείων (πλην Ειδικής Αγωγής) αποφασίστηκε εκ νέου με την υπ' αρ. 29657/ΓΔ4/12-03-2021 απόφαση στις 12/3/2021 για δύο εβδομάδες από τις 15 Μαρτίου έως τις 29 Μαρτίου, που στη συνέχεια παρατάθηκε. Τελικά με την Κοινή Υπουργική Απόφαση Δ1α/Γ.Π.οικ.28503/2021-ΦΕΚ 1872/Β/8-5-2021 τα Δημοτικά και Γυμνάσια επαναλειτούργησαν στις 10 Μαΐου. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι όλο αυτό το

διάστημα παρέχεται και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση μέσω της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης.

5.2. Συνέπειες της εφαρμογής της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης σε μαθητές Δημοτικού στην Ελλάδα κατά την πανδημική περίοδο

Παρά το γεγονός ότι η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση αποτελεί μια εξ ανάγκης, έκτακτη συνθήκη κατά την πανδημική περίοδο, είναι σαφές ότι τόσο η φιλοσοφία, όσο και η εφαρμογή της στην πράξη, εγείρει πλήθος ηθικών, παιδαγωγικών και κοινωνικών ζητημάτων. Κατά την αναστολή λειτουργίας των σχολείων καταγράφηκαν πλήθος αντιδράσεων και παρεμβάσεων, στην Ελλάδα και διεθνώς, όχι ως προς την αναγκαιότητα υιοθέτησης της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, αλλά ως προς ζητήματα που εγείρονται γύρω από αυτήν: νομικά ζητήματα (π.χ. προστασία προσωπικών δεδομένων), παιδαγωγικά ζητήματα, έλλειψη μέριμνας για εξοπλισμό σε μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς, έλλειψη επιμόρφωσης, ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα όπως η διασφάλιση του δικαιώματος ισότιμης συμμετοχής όλων των μαθητών/τριών (Petretto et al., 2020· U.N., 2020· Van Lancker & Parolin, 2020· ΔΟΕ, 2020α· ΔΟΕ, 2020β).

Στην Ελλάδα, οι ενδιαρμοί αυτοί διατυπώθηκαν εντόνως τόσο μέσα από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, πολιτικά κόμματα και εκπροσώπους του ακαδημαϊκού κόσμου, όσο και από τους άμεσα εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, μαθητές, μαθήτριες, γονείς, εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε έγγραφο του 3ου ΠΕΚΕΣ Κεντρικής Μακεδονίας, τον Απρίλιο του 2020, επισημαίνονται εκτενώς και σαφώς τα ζητήματα που αφορούν την εξ αποστάσεως μάθηση και διδασκαλία: «[...] Ηθικά και δεοντολογικά ερωτήματα τίθενται για τα παιδιά που δεν μπορούν να ενταχθούν στη διαδικασία αυτή γιατί οι οικογένειές τους δεν διαθέτουν τους οικονομικούς πόρους αγοράς σταθερού τεχνολογικού εξοπλισμού και δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις τεχνολογικές γνώσεις που απαιτούνται για τη χρήση των εργαλείων αυτών. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται σε σύντομο χρονικό

διάστημα να σηκώσουν το κύριο βάρος της νέας κατάστασης και να αντιμετωπίσουν όλα τα κενά του εκπαιδευτικού μας συστήματος όσον αφορά την εξ αποστάσεως μάθηση και διδασκαλία».

Ένα από τα ζητήματα που ανέκυψε είναι ασφαλώς το ζήτημα της προσβασιμότητας: στην αγορά, στην εκπαίδευση, στην υγεία και σε μια σειρά άλλων τομέων. Η κοινωνική απομόνωση, τα περιοριστικά μέτρα, η μετατόπιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε διαδικτυακό περιβάλλον, καθώς και οικονομικοί παράγοντες που σχετίζονται με την πανδημία, μπορεί να έχουν δυσανάλογες επιπτώσεις σε ευάλωτες ομάδες, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και των οικογενειών τους. Έτσι, εκτός από τις διαρκείς προκλήσεις που σχετίζονται με τη συμπερίληψη, η επαρκής πρόσβαση στην εξ αποστάσεως μάθηση κατά την περίοδο της πανδημίας θεωρείται άλλη μια πρόκληση για τα παιδιά και τους γονείς τους (UNICEF, 2020). Άλλωστε σύμφωνα με την UNESCO μαθητές και μαθήτριες με έλλειψη εξοπλισμού και μαθητές και μαθήτριες με αναπηρίες και μαθησιακές δυσκολίες είναι εκείνοι/ες που μειονεκτούν περισσότερο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (UNESCO, 2020δ). Ανάλογα ζητήματα έθιξε με παρέμβαση της στο Υπουργείο Παιδείας της Κύπρου η Επίτροπος για τα δικαιώματα του Παιδιού Δ. Μιχαηλίδου, η οποία ζητά από τον αρμόδιο Υπουργό να διασαφηνίσει πώς εξασφαλίζεται η ισότητα των δικαιωμάτων των παιδιών ως προς το θέμα της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, όταν δεν υπάρχει μέριμνα ούτε για την προσβασιμότητα όλων των μαθητών/τριών και την ανάγκη διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αλλά ούτε και μέριμνα για τις ανάγκες συγκεκριμένων κατηγοριών μαθητών/τριών, όπως οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία.

Ένα από τα ζητήματα που αναδείχτηκε κατά τη διάρκεια της πανδημίας και της αναγκαστικής προσφυγής στη λύση της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης ήταν η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, τόσο πριν το ξέσπασμα της πανδημίας, όσο και κατά τη διάρκεια της. Σε όλο το διάστημα εφαρμογής της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης δεν υπήρξε οργανωμένη, κεντρικά εκπορευόμενη επιμόρφωση στους/στις εκπαιδευτικούς. Η επιμόρφωση περιορίστηκε σε πρωτοβουλίες των

κατά τόπους ΠΕΚΕΣ που οργάνωσαν επιμορφώσεις στους εκπαιδευτικούς της περιοχής δικαιοδοσίας τους (Καπανιάρης, 2020: 43-45).

Ως προς τα συνολικά δεδομένα από την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, δηλαδή το ποσοστό συμμετοχής και αποχής, την καταγραφή προβλημάτων ως προς τον εξοπλισμό, την επάρκεια εξοπλισμού σε μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς και μια σειρά από άλλα ζητήματα, η έρευνα μας δεν εντόπισε κάποιου είδους επίσημη καταγραφή από αρμόδιο φορέα, όπως π.χ. το Υπουργείο Παιδείας. Η μόνη καταγραφή που εντοπίστηκε από επίσημο κρατικό φορέα, είναι μια έρευνα που πραγματοποίησε το Κ.Ε.Σ.Υ. Νάξου στην οποία περιγράφεται η κατάσταση ως προς την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην περιοχή δικαιοδοσίας του, δηλαδή τις περιοχές: Νάξος, Πάρος, Αμοργός, Ίος, Αντίπαρος, Δονούσα, Σχοινούσα, Κουφονήσια, Ανάφη και Ηρακλεία. Η έρευνα κατέγραψε σημαντικά προβλήματα και για τους/τις μαθητές/τριες και για τους/τις εκπαιδευτικούς (βλ. Κεφάλαιο 3.3) (Κλουβάτος, 2021). Επίσης, κατά τόπους Σύλλογοι Εκπαιδευτικών πραγματοποίησαν έρευνες για την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην περιοχή τους. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι π.χ. στο Ν. Ροδόπης στην Α/θμια εκπαίδευση μεσοσταθμικά δε συνδέεται καθημερινά το 26,4% των μαθητών/τριών. Επιπλέον από το πλήθος των μαθητών/τριών που συμμετέχουν ένα σημαντικό ποσοστό 34,2% συνδέονται μέσω κινητού τηλεφώνου. Την ίδια στιγμή tablet έχει λάβει μόνο το 2,7% των μαθητών/τριών (<https://www.paratiritis-news.gr/article/232505/Rodopi-Megalos-arithmos-mathiton-apokleismenos-apo-tin-tilekpaideusi>).

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Μεθοδολογία

6.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις και στάσεις των διευθυντών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, έτσι ώστε να εξεταστούν οι παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό αποτελεσματικότητας των διευθυντών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την περίοδο της πανδημίας COVID – 19.

Με βάση τον παραπάνω σκοπό προέκυψαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Κατά την διάρκεια της πανδημίας COVID – 19 ποιος είναι ο ρόλος του/της Διευθυντή/τριας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ποιοι παράγοντες ασκούν επιρροή σε αυτόν τον ρόλο;
2. Ποια είναι τα κύρια χαρακτηριστικά που πρέπει να κατέχει ένας/μία Διευθυντής/τρια Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με σκοπό να μπορεί να διαχειριστεί μια κρίση με αποτελεσματικό τρόπο;
3. Ποιος ήταν ο ρόλος που κατείχαν οι αρμόδιες αρχές στο έργο των διευθυντών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας COVID – 19;
4. Η πανδημία COVID – 19, τι ρόλο διαδραμάτισε στα σχολεία και ποιες είναι οι νέες προκλήσεις που προέκυψαν για τον/τη Διευθυντή/τρια της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

6.2. Ερευνητικός σχεδιασμός

Για να απαντηθούν τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα, θεωρήθηκε ότι το πιο κατάλληλο είδος έρευνας ήταν η ποσοτική έρευνα, η οποία χρησιμοποιείται συχνά, ειδικά όταν στόχος του/της ερευνητή/τριας είναι η συγκέντρωση απόψεων γύρω από ένα θέμα. Επομένως, θεωρήθηκε ότι η έρευνα έπρεπε να σχεδιαστεί με βάση αυτή τη στρατηγική ούτως ώστε να συγκεντρωθούν επαρκή δεδομένα γύρω από το συγκεκριμένο θέμα. Παράλληλα, προτιμήθηκε να διεξαχθεί ποσοτική

έρευνα, αφού πρόκειται για μια ερευνητική μέθοδο που χαρακτηρίζεται από ευχρηστία και ευκολία συλλογής όγκου ερευνητικών δεδομένων, συνήθως αριθμητικών, σε μικρό χρονικό διάστημα, σε αντίθεση με την ποιοτική έρευνα η οποία είναι περισσότερο χρονοβόρα και πιο περίπλοκη στη διεξαγωγή της. Επιπρόσθετα, η ποσοτική έρευνα εξυπηρετεί σκοπούς γενικευσιμότητας, ενώ συνδέεται με την εξαγωγή περιγραφικών και επαγωγικών αποτελεσμάτων, τα οποία μπορούν να δώσουν χρήσιμες πληροφορίες για τις στάσεις και τις απόψεις ενός συγκεκριμένου πληθυσμού. Τέλος, για σκοπούς χρονικών περιορισμών, αποφασίστηκε η έρευνα να είναι συγχρονική, δηλαδή να διεξαχθεί σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, χωρίς επαναμέτρηση όπως γίνεται στις διαχρονικές μελέτες.

6.3. Ερευνητικό εργαλείο

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χορήγηση ερωτηματολογίου στο δείγμα. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 2 ενότητες. Η πρώτη ενότητα αναφέρεται στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων/ουσών και αποτελείται από 6 ερωτήσεις. Η δεύτερη ενότητα εξετάζει τις στάσεις, τις απόψεις, τις εμπειρίες και τα βιώματα των διευθυντών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την διάρκεια της πανδημίας COVID -19. Η συγκεκριμένη ενότητα αποτελείται από 5 ερωτήσεις ΝΑΙ – ΟΧΙ, από 8 ερωτήσεις με πολλαπλές επιλογές, 18 ερωτήσεις αξιολόγησης επιλογών και 6 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην συγκεκριμένη έρευνα ανήκει στον κ. Παναγιώτη Μαζούρη και ήταν μέρος της διατριβής του «Σχολική ηγεσία και διαχείριση κρίσεων: Διερεύνηση του αντίκτυπου της πανδημίας COVID-19 στη σχολική πραγματικότητα και τρόποι διαχείρισης από Διευθυντές σχολικών μονάδων».

6.4. Πληθυσμός – δείγμα

Ο πληθυσμός της μελέτης αποτελείται από Διευθυντές/τριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Νομό Αττικής. Δεδομένου ότι δεν υπάρχει λίστα με τους/τις Διευθυντές/τριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής και να είναι

γνωστή στους απλούς πολίτες, το δείγμα επιλέχθηκε με συνδυασμό βολικής δειγματοληψίας και δειγματοληψίας χιονοστιβάδας. Αν και η ευκολία δειγματοληψίας δε γίνεται τυχαία και επομένως δεν μπορεί να γενικευτεί, από την άλλη, όταν υπάρχει χρονικό όριο και είναι δύσκολο να βρεθεί ο πληθυσμός, θεωρείται κατάλληλη μέθοδος, όπως συνέβη και σε αυτή τη μελέτη. Ταυτόχρονα, σε καταστάσεις που είναι δύσκολο να εντοπιστούν και να προσεγγιστούν άνθρωποι, η δειγματοληψία χιονοστιβάδων θεωρείται επίσης χρήσιμη. Επομένως, η δειγματοληψία χιονοστιβάδας μπορεί να βρει δείγματα συστήνοντας τους συμμετέχοντες σε άτομα που μπορούν να συμμετάσχουν στη μελέτη, τα οποία με τη σειρά τους προτείνουν άλλους, κ.λπ., όπως συμβαίνει εδώ. Το συνολικό δείγμα της έρευνας ανήλθε σε 54 Διευθυντές/τριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

6.5. Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Αφού αποφασίστηκε ότι τα δεδομένα έπρεπε να συλλεχθούν μέσα από μια έρευνα επισκόπησης ούτως ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, επιλέγηκε ως καταλληλότερο εργαλείο το ερωτηματολόγιο, όπως εξηγήθηκε προηγουμένως. Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε από τον ερευνητή και δοκιμάστηκε πιλοτικά σε δείγμα 7 ατόμων. Αφού έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις με βάση τις υποδείξεις τους, δημιουργήθηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο με την βοήθεια της Google forms. Ο ερευνητής αρχικά εξηγούσε το σκοπό της έρευνας και τους διαβεβαίωνε για την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα, τους μεταβίβαζε το ερωτηματολόγιο μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου μαζί με μια συνοδευτική επιστολή που παρουσίαζε το σκοπό της έρευνας και με την παράκληση να το συμπληρώσουν.

Δεδομένου ότι η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική, οι ερωτώμενοι/ες είχαν το δικαίωμα να μην συμμετάσχουν αν δεν το επιθυμούσαν. Για να μην αισθάνονται πίεση στην περίπτωση που θα επιθυμούσαν να μην συμμετάσχουν, αλλά και για να διασφαλιστεί η ανωνυμία τους και η εμπιστευτικότητα στην περίπτωση που θα αποφάσιζαν να συμμετάσχουν, οι ερωτώμενοι/ες έπρεπε να συναινέσουν τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Στη συνέχεια ενημέρωναν τον ερευνητή ότι συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο.

Τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια καταχωρήθηκαν σε φύλλα του SPSS v. 25 για να γίνουν οι απαραίτητες στατιστικές αναλύσεις. Τα αποτελέσματα από τις αναλύσεις των δεδομένων παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο.

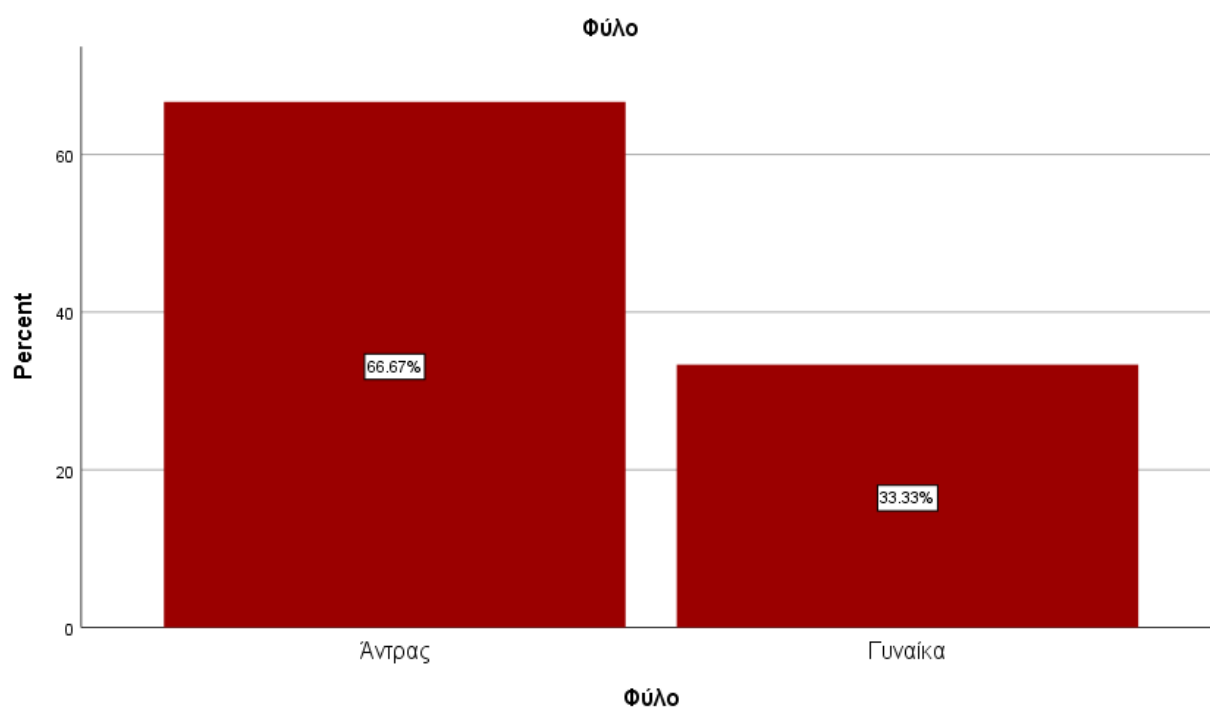
6.6. Ηθικά θέματα

Καθ' όλη τη διαδικασία της έρευνας λήφθηκε μέριμνα να τηρηθεί η ερευνητική δεοντολογία. Συγκεκριμένα τηρήθηκαν τα ακόλουθα:

- Πληροφορημένη συναίνεση.
- Ανωνυμία και εμπιστευτικότητα.
- Δικαίωμα μη συμμετοχής στην έρευνα χωρίς καμία επίπτωση.
- Ειλικρίνεια και διαφάνεια κατά τη διαδικασία και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

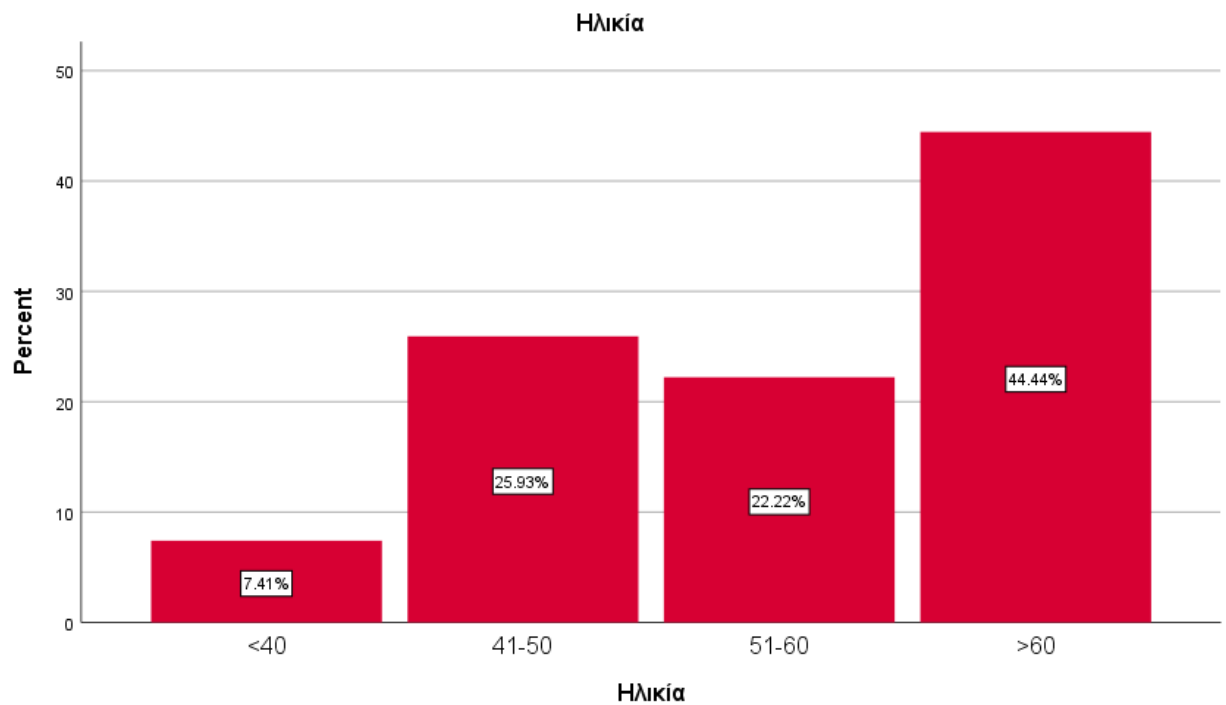
6.7. Αποτελέσματα

Σε αυτή την έρευνα συμμετείχαν 54 άτομα (Διευθυντές και Διευθύντριες) εκ των οποίων 36 ήταν άντρες (N=36, 66.7%) και 18, (N=18, 33.3%) γυναίκες (Διάγραμμα 1).



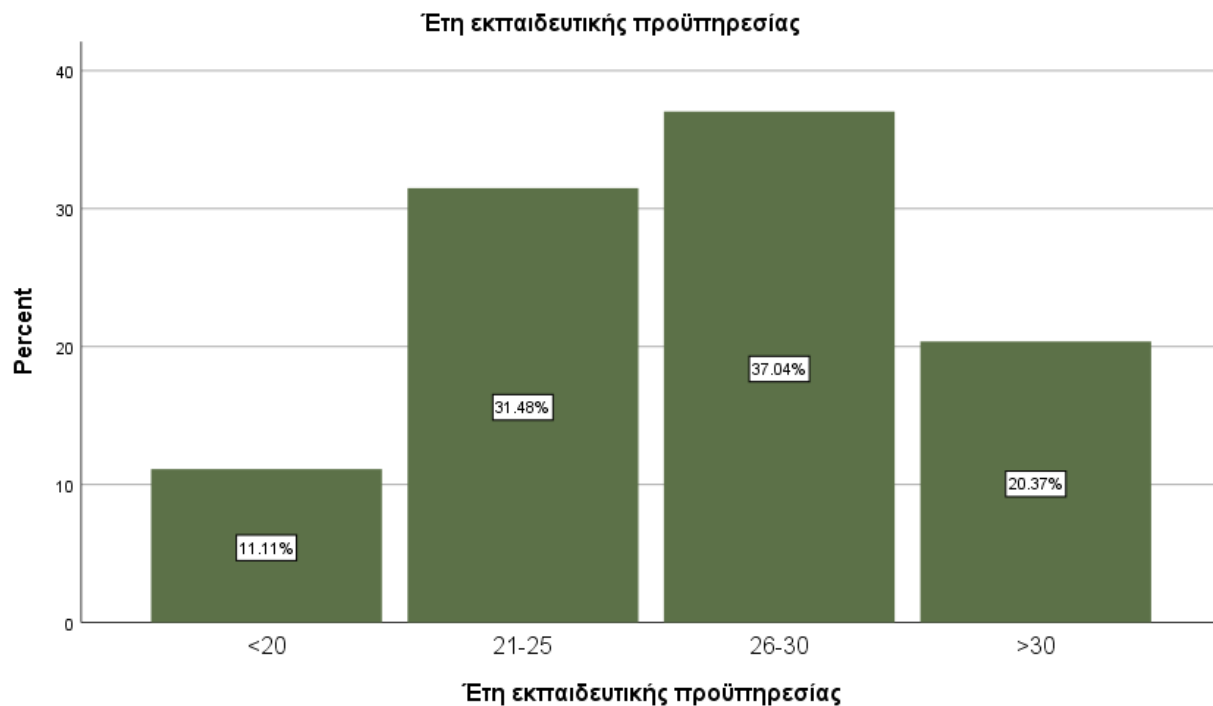
Διάγραμμα 1: Φύλο

Από το *Διάγραμμα 2* προκύπτει ότι οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες είχαν ηλικία πάνω από 60 έτη (N=24, 44.4%). Το 25.9% των συμμετεχόντων/ουσών είχαν ηλικία από 41 – 50 ετών, το 22.2% αυτών είχαν ηλικία από 51 – 60 ετών και το 7.4% αυτών είχαν ηλικία κάτω των 40 ετών.



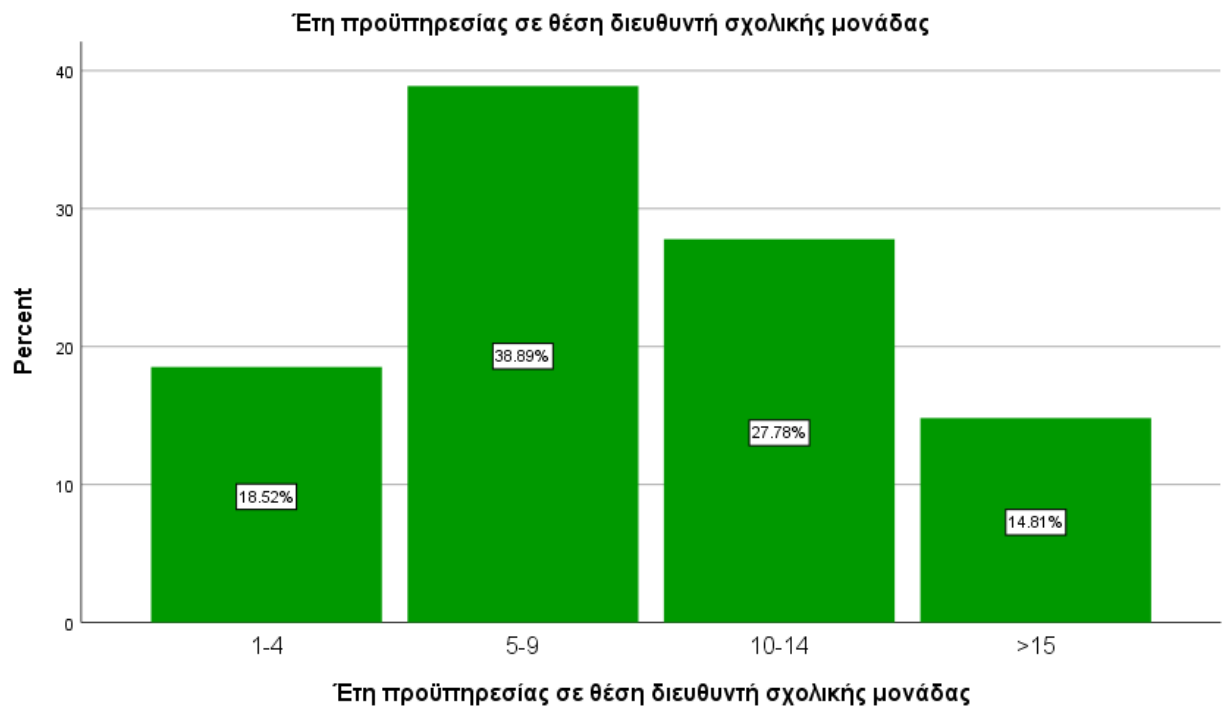
Διάγραμμα 2: Ηλικία

Από το *Διάγραμμα 3* προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες/ουσες είχαν από 26–30 (N=20, 37%) έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας. Το 31.5% των συμμετεχόντων/ουσών είχαν από 21–25 έτη, το 20.4% αυτών είχαν περισσότερα από 30 έτη και το 11.1% αυτών είχαν προϋπηρεσία κάτω από 20 έτη.



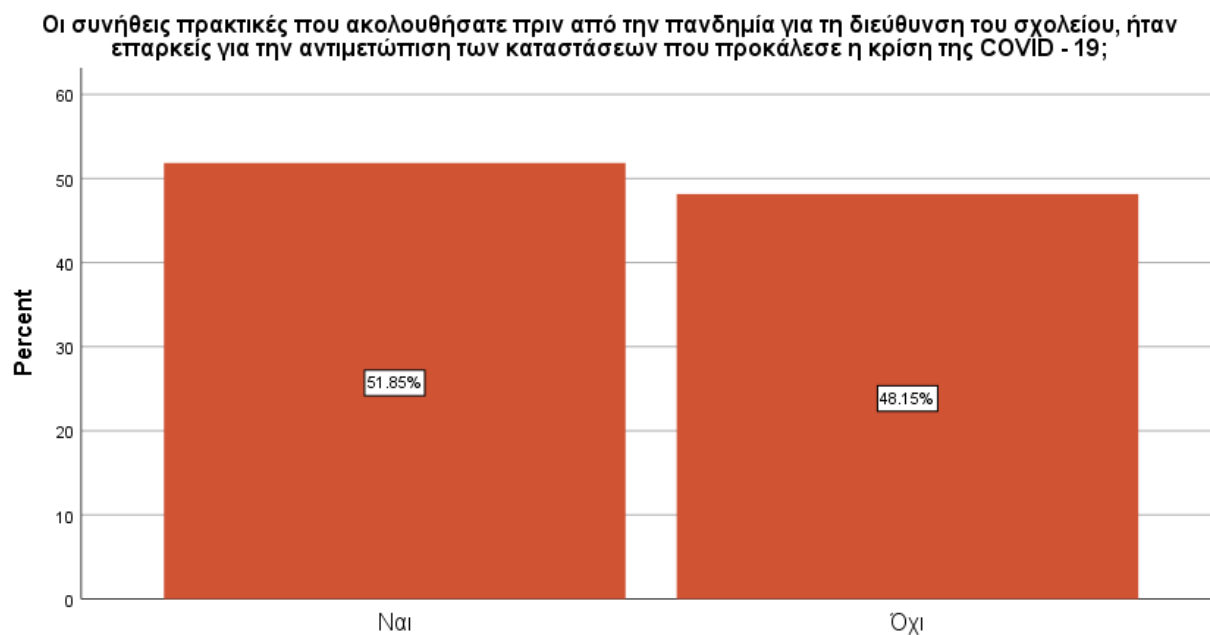
Διάγραμμα 3: Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας

Από το *Διάγραμμα 4* προκύπτει ότι οι περισσότεροι/ες Εκπαιδευτικοί είχαν 5–9 έτη προϋπηρεσία σε θέση Διευθυντή σχολικής μονάδας (N=21, 38.9%). Το 27.8% των συμμετεχόντων/ουσών είχαν 10–14 έτη προϋπηρεσία σε θέση Διευθυντή σχολικής μονάδας, το 18.5% των συμμετεχόντων/ουσών είχαν 1–4 έτη προϋπηρεσία και το 14.8% αυτών είχαν πάνω από 15 έτη προϋπηρεσία σε θέση Διευθυντή σχολικής μονάδας.



Διάγραμμα 4: Προϋπηρεσία σε θέση Διευθυντή σχολικής μονάδας

Στο *Διάγραμμα 5* παρουσιάζεται ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες/ουσες δήλωσαν πως οι συνήθειες πρακτικές που ακολούθησαν πριν από την πανδημία για τη διεύθυνση του σχολείου, ήταν επαρκείς για την αντιμετώπιση των καταστάσεων που προκάλεσε η κρίση της COVID – 19 (N=28, 51.9%) και το 48.1% αυτών δήλωσαν πως οι συνήθειες πρακτικές που ακολούθησαν πριν από την πανδημία για τη διεύθυνση του σχολείου, δεν ήταν επαρκείς για την αντιμετώπιση των καταστάσεων που προκάλεσε η κρίση της COVID – 19.

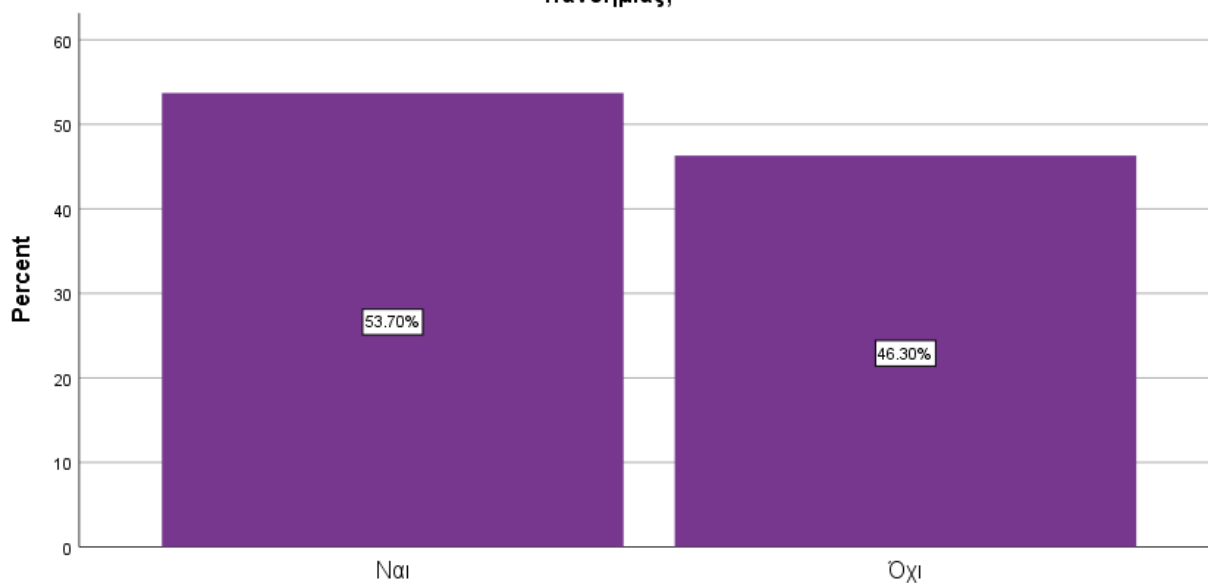


Οι συνήθεις πρακτικές που ακολουθήσατε πριν από την πανδημία για τη διεύθυνση του σχολείου, ήταν επαρκείς για την αντιμετώπιση των καταστάσεων που προκάλεσε η κρίση της COVID - 19;

Διάγραμμα 5: Οι συνήθεις πρακτικές που ακολούθησαν πριν από την πανδημία για τη διεύθυνση του σχολείου, ήταν επαρκείς για την αντιμετώπιση των καταστάσεων που προκάλεσε η κρίση της COVID – 19

Στο Διάγραμμα 6 παρουσιάζεται ότι οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες είχαν λάβει επαρκή υποστήριξη και καθοδήγηση από τις αρμόδιες αρχές την κρίσιμη περίοδο της πανδημίας (N=29, 53.7%) και το 46.3% αυτών δεν είχαν λάβει επαρκή υποστήριξη και καθοδήγηση από τις αρμόδιες αρχές την κρίσιμη περίοδο της πανδημίας.

Θεωρείτε ότι λάβατε επαρκή υποστήριξη και καθοδήγηση από τις αρμόδιες αρχές την κρίσιμη περίοδο της πανδημίας;

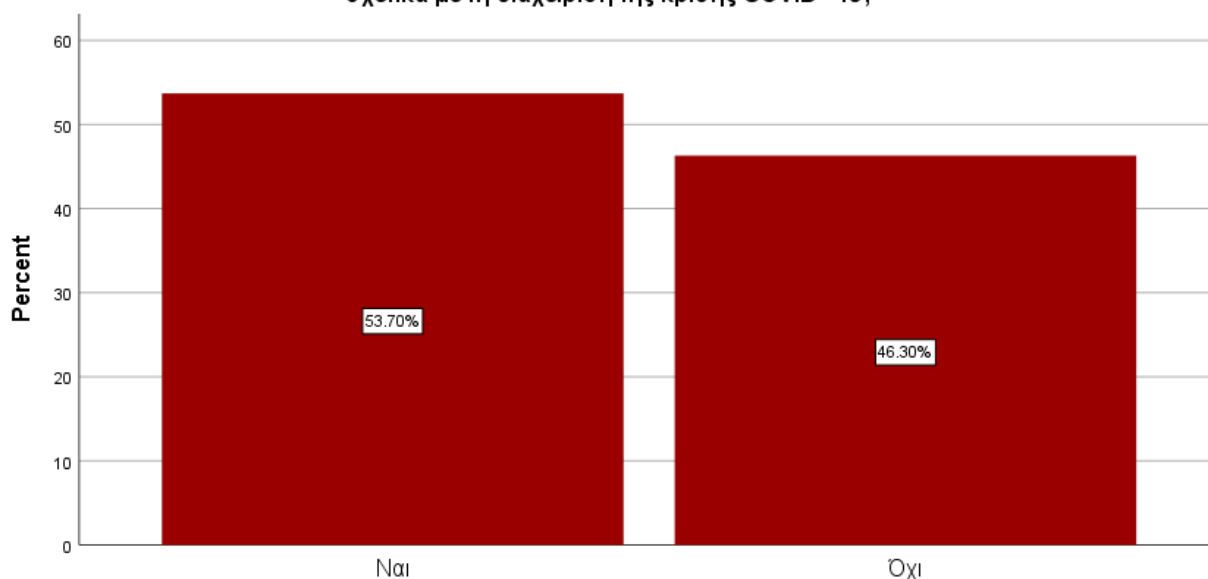


Θεωρείτε ότι λάβατε επαρκή υποστήριξη και καθοδήγηση από τις αρμόδιες αρχές την κρίσιμη περίοδο της πανδημίας;

Διάγραμμα 6: Λήψη επαρκούς υποστήριξης και καθοδήγησης από τις αρμόδιες αρχές την κρίσιμη περίοδο της πανδημίας

Στο *Διάγραμμα 7* παρουσιάζεται ότι οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες οργάνωσαν συναντήσεις με τους/τις συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς, για ανταλλαγή απόψεων και προτάσεων σχετικά με τη διαχείριση της κρίσης COVID-19 (N=29, 53.7%) και το 46.3% αυτών δεν οργάνωσαν συναντήσεις με τους/τις συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς για ανταλλαγή απόψεων και προτάσεων σχετικά με τη διαχείριση της κρίσης COVID-19.

Οργανώσατε συναντήσεις με τους συναδέλφους σας εκπαιδευτικούς για ανταλλαγή απόψεων και προτάσεων σχετικά με τη διαχείριση της κρίσης COVID - 19;

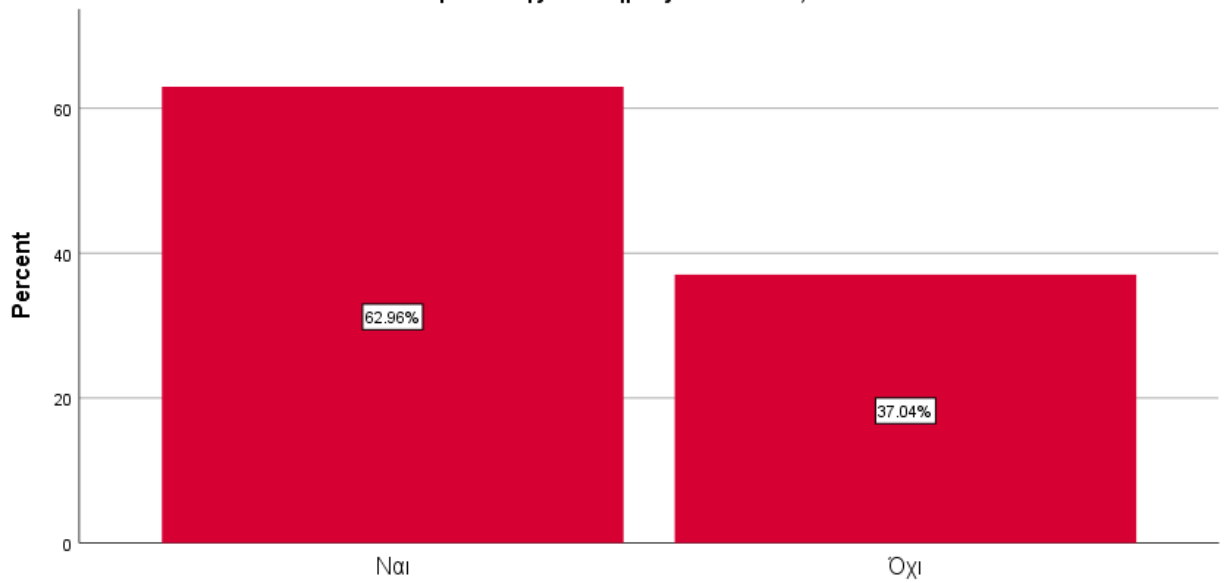


Οργανώσατε συναντήσεις με τους συναδέλφους σας εκπαιδευτικούς για ανταλλαγή απόψεων και προτάσεων σχετικά με τη διαχείριση της κρίσης COVID - 19;

Διάγραμμα 7: Οργάνωση συναντήσεων με τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς για ανταλλαγή απόψεων και προτάσεων σχετικά με τη διαχείριση της κρίσης COVID – 19

Στο *Διάγραμμα 8* παρουσιάζεται ότι οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες ανέθεσαν σε συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς τυχόν πρόσθετες αρμοδιότητες που προέκυψαν κατά την περίοδο της πανδημίας COVID – 19 (N=34, 63%) και το 37% αυτών δεν ανέθεσαν σε συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς τυχόν πρόσθετες αρμοδιότητες που προέκυψαν κατά την περίοδο της πανδημίας COVID – 19.

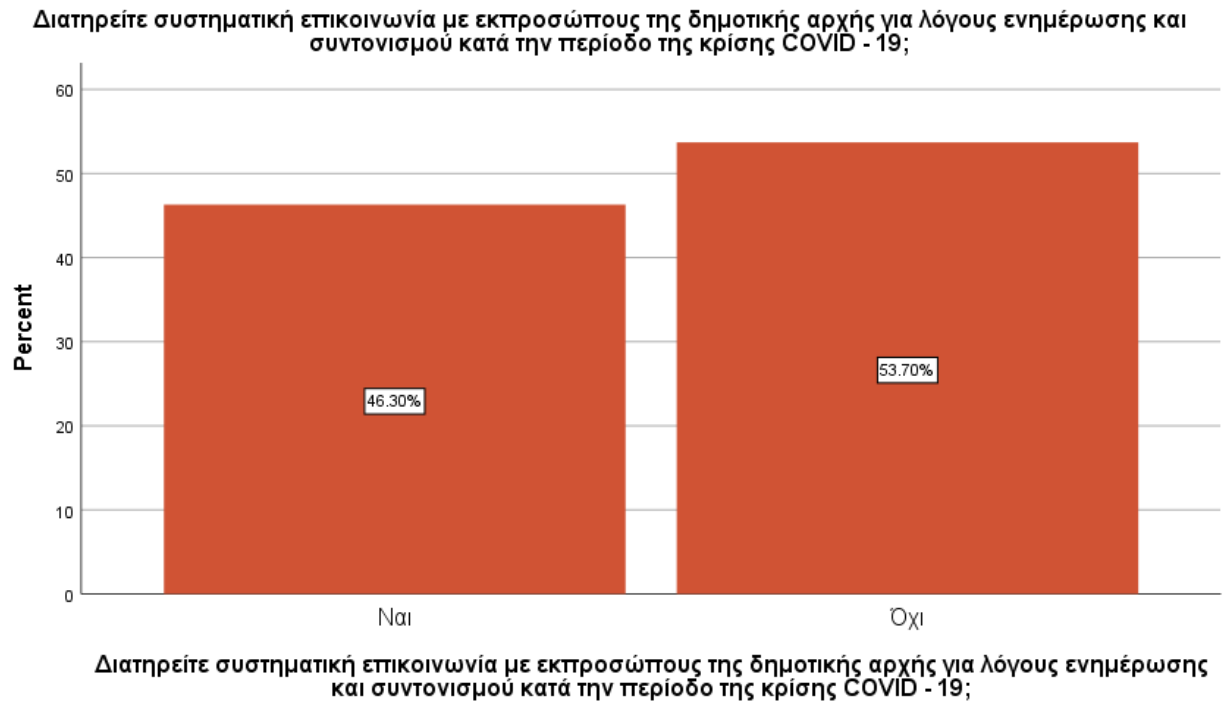
Καταναίμετε σε συναδέλφους σας εκπαιδευτικούς τυχόν πρόσθετες αρμοδιότητες που προέκυψαν κατά την περίοδο της πανδημίας COVID - 19;



Καταναίμετε σε συναδέλφους σας εκπαιδευτικούς τυχόν πρόσθετες αρμοδιότητες που προέκυψαν κατά την περίοδο της πανδημίας COVID - 19;

Διάγραμμα 8: Ανάθεση σε συναδέλφους εκπαιδευτικούς για τυχόν πρόσθετες αρμοδιότητες που προέκυψαν κατά την περίοδο της πανδημίας COVID – 19

Στο *Διάγραμμα 9* παρουσιάζεται ότι οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες δε διατήρησαν συστηματική επικοινωνία με εκπροσώπους της δημοτικής αρχής για λόγους ενημέρωσης και συντονισμού κατά την περίοδο της κρίσης COVID – 19 (N=29, 53.7%) και το 46.3% αυτών διατήρησαν συστηματική επικοινωνία με εκπροσώπους της δημοτικής αρχής για λόγους ενημέρωσης και συντονισμού κατά την περίοδο της κρίσης COVID – 19.



Διάγραμμα 9: Διατήρηση συστηματική επικοινωνίας με εκπροσώπους της δημοτικής αρχής για λόγους ενημέρωσης και συντονισμού κατά την περίοδο της κρίσης COVID – 19

Από τον Πίνακα 1 προκύπτει ότι οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες δήλωσαν ότι ήταν αρκετά σημαντική η προτεραιότητα της υγείας των μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών από τον κορωνοϊό (N=21, 38.9%) και ότι ήταν αρκετά σημαντική η επικοινωνία με μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς (N=22, 40.7%), κατά την άσκηση των καθηκόντων τους στο σχολείο καθ όλη την περίοδο της πανδημίας. Επίσης από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει ότι οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν πολύ σημαντική την επικοινωνία με τους γονείς (N=16, 29.6%) και την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (N=20, 37%), κατά την άσκηση των καθηκόντων τους στο σχολείο καθ όλη την περίοδο της πανδημίας. Τέλος, από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει ότι οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν πάρα πολύ σημαντική την ψυχολογική στήριξη των μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών (N=22, 40.7%).

Πίνακας 1: Προτεραιότητα κατά την άσκηση των καθηκόντων σας στο σχολείο καθ' όλη την περίοδο της πανδημίας

	Καθόλου σημαντικό		Λίγο σημαντικό		Αρκετά σημαντικό		Πολύ σημαντικό		Πάρα πολύ σημαντικό	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Προτεραιότητα της υγείας των μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών από τον κορωνοϊό	0	0%	0	0%	21	38.9%	18	33.3%	15	27.8%
Επικοινωνία με μαθητές, μαθήτριες/ εκπαιδευτικούς	3	5.6%	17	31.5%	22	40.7%	8	14.8%	4	7.4%
Επικοινωνία με γονείς	8	14.8%	12	22.2%	12	22.2%	16	29.6%	6	11.1%
Υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	2	3.7%	10	18.5%	10	18.5%	20	37%	12	22.2%
Ψυχολογική στήριξη μαθητών, μαθητριών/ εκπαιδευτικών	9	16.7%	8	14.8%	10	18.5%	5	9.3%	22	40.7%

Από τον Πίνακα 2 προκύπτει ότι οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν πολύ σημαντική την επικοινωνία (N=23, 42.6%), την ψυχολογική υποστήριξη (N=16, 29.6%) και την καθοδήγηση (N=16, 29.6%), στην πρωτοφανή υγειονομική κρίση της COVID - 19 καθιστά ιδιαίτερα ευάλωτα τα μέλη της σχολικής μονάδας (μαθητές, μαθήτριες, εκπαιδευτικούς, γονείς). Ακόμα οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν πάρα πολύ σημαντική τη διασφάλιση της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας (N=14, 25.9%).

Πίνακας 2: Προτεραιότητα στοιχείου για την υγειονομική κρίση της COVID - 19 καθιστά ιδιαίτερα ευάλωτα τα μέλη της σχολικής μονάδας (μαθητές, μαθήτριες, εκπαιδευτικούς, γονείς)

	Καθόλου σημαντικό		Λίγο σημαντικό		Αρκετά σημαντικό		Πολύ σημαντικό		Πάρα πολύ σημαντικό	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Διασφάλιση μαθησιακής/ διδακτικής διαδικασίας	3	5.6%	11	20.4%	13	24.1%	13	24.1%	14	25.9%
Καθοδήγηση	4	7.4%	12	22.2%	13	24.1%	16	29.6%	9	16.7%
Ψυχολογική υποστήριξη - εμπύχωση	3	5.6%	12	22.2%	13	24.1%	16	29.6%	10	18.5%
Επικοινωνία	4	7.4%	4	7.4%	15	27.8%	23	42.6%	8	14.8%

Από τον Πίνακα 3 προκύπτει ότι οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν ότι σε ελάχιστο βαθμό αναδείχθηκε η επικοινωνία με τους γονείς και τις τοπικές αρχές κατά την πανδημία COVID – 19 (N=18, 33.3%). Ακόμα από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει ότι σε αρκετό βαθμό αναδείχθηκε η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών (π.χ. στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση) (N=14, 25.9%) και η επιδίωξη για τη διασφάλιση της μαθησιακής διαδικασίας (N=16, 29.6%). Τέλος, από τον ακόλουθο πίνακα προέκυψε ότι οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες δήλωσαν πως σε μεγάλο βαθμό αναδείχθηκε η οργάνωση και η διοίκηση του σχολείου (N=13, 24.1%), η επιδίωξη για την διασφάλιση της μαθησιακής διαδικασίας (N=16, 29.6%) και η διασφάλιση της άρτιας εξ αποστάσεως διδασκαλίας (N=21, 38.9%).

Πίνακας 3: Ανάδειξη πτυχών του ρόλου του διευθυντή κατά την πανδημία COVID -

19

	Καθόλου σημαντικό		Λίγο σημαντικό		Αρκετά σημαντικό		Πολύ σημαντικό		Πάρα πολύ σημαντικό	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Επιδίωξη για διασφάλιση της μαθησιακής διαδικασίας	6	11.1%	10	18.5%	16	29.6%	16	29.6%	6	11.1%
Επικοινωνία με γονείς και τοπικές αρχές	10	18.5%	18	33.3%	8	14.8%	10	18.5%	8	14.8%
Οργάνωση και διοίκηση του σχολείου	11	20.4%	11	20.4%	11	20.4%	13	24.1%	8	14.8%
Διασφάλιση άρτιας εξ αποστάσεως διδασκαλίας	4	7.4%	8	14.8%	7	13%	21	38.9%	14	25.9%
Καθοδήγηση εκπαιδευτικών (στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση)	10	18.5%	10	18.5%	14	25.9%	13	24.1%	7	13%

Από τον Πίνακα 4 προκύπτει ότι οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν πολύ σημαντική την προσαρμοστικότητα (N=18, 33.3%), τη φιλομάθεια και την προσπάθεια διαρκούς βελτίωσης των ικανοτήτων τους (N=18, 33.3%), τη συνεργατικότητα (N=17, 31.5%) και την αισιοδοξία και την θετική ενέργεια (N=16, 29.6%) για την αποτελεσματική αντιμετώπιση ανάλογης κρίσης στο μέλλον. Τέλος, από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει ότι οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν πάρα πολύ σημαντική την αξιοπιστία και την εμπιστοσύνη προς το πρόσωπό τους (N=18, 33.3%).

Πίνακας 4: Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που ενδείκνυνται περισσότερο για την αποτελεσματική αντιμετώπιση ανάλογης κρίσης στο μέλλον

	Καθόλου σημαντικό		Λίγο σημαντικό		Αρκετά σημαντικό		Πολύ σημαντικό		Πάρα πολύ σημαντικό	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Προσαρμοστικότητα	4	7.4%	14	25.9%	12	22.2%	18	33.3%	6	11.1%
Φιλομάθεια - Προσπάθεια διαρκούς βελτίωσης των ικανοτήτων σας	6	11.1%	14	25.9%	9	16.7%	18	33.3%	7	13%
Αξιοπιστία - εμπιστοσύνη προς το πρόσωπό σας	6	11.1%	5	6.3%	13	24.1%	12	22.2%	18	33.3%
Αισιοδοξία - θετική ενέργεια	4	7.4%	9	16.7%	11	20.4%	16	29.6%	14	25.9%
Συνεργατικότητα	6	11.1%	12	22.2%	11	20.4%	17	31.5%	8	14.8%

Από τον Πίνακα 5 προκύπτει ότι οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν αρκετά σημαντική τη διάθεση απόκτησης νέας γνώσης κατά την περίοδο της κρίσης COVID – 19 (N=18, 33.3%). Από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει ότι οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν πολύ σημαντικό τον ρεαλισμό (N=15, 27.8%), την δημιουργική ευφυΐα (N=15, 27.8%) και το πνεύμα συνεργασίας (N=16, 29.6%), κατά την περίοδο της κρίσης COVID - 19. Ακόμα από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει ότι οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν πολύ σημαντική την προσαρμοστικότητα και την ευελιξία (N=18, 33.3%) και την ενσυναίσθηση των Διευθυντών/ντριών (N=20, 37%), κατά την περίοδο της κρίσης COVID - 19. Τέλος, οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν πάρα πολύ σημαντική την ταχύτητα στη λήψη των αποφάσεων των Διευθυντών/ντριών (N=15, 27.8%), κατά την περίοδο της κρίσης COVID – 19.

Πίνακας 5: Σημαντικότητα των στοιχείων κατά την περίοδο της κρίσης COVID - 19

	Καθόλου σημαντικό		Λίγο σημαντικό		Αρκετά σημαντικό		Πολύ σημαντικό		Πάρα πολύ σημαντικό	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Προσαρμοστικότητα και ευελιξία	6	11.1%	12	22.2%	14	25.9%	18	33.3%	4	7.4%
Ενσυναίσθηση	8	14.8%	9	16.7%	13	24.1%	20	37%	4	7.4%
Ταχύτητα στη λήψη των αποφάσεων	4	7.4%	8	14.8%	13	24.1%	14	25.9%	15	27.8%
Ρεαλισμός	6	11.1%	12	22.2%	14	25.9%	15	27.8%	7	13%
Διάθεση απόκτησης νέας γνώσης	0	0%	6	11.1%	18	33.3%	17	31.5%	13	24.1%
Δημιουργική ευφυΐα (π.χ. στην αξιοποίηση διαθέσιμων μέσων)	8	14.8%	12	22.2%	11	20.4%	15	27.8%	8	14.8%
Πνεύμα συνεργασίας	12	22.2%	7	13%	9	16.7%	16	29.6%	10	18.5%

Από τον Πίνακα 6 προκύπτει ότι οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες δήλωσαν πως αντιμετώπισαν ως σχολική μονάδα κατά την υιοθέτηση της τηλεκπαίδευσης την ελλιπή διαθεσιμότητα υλικοτεχνικού εξοπλισμού (N=40, 74.1%). Το 70.4% των συμμετεχόντων/ουσών δήλωσαν πως ως σχολική μονάδα κατά την υιοθέτηση της τηλεκπαίδευσης αντιμετώπισαν προβλήματα προσβασιμότητας στο Διαδίκτυο, το 64.8% των συμμετεχόντων/ουσών δήλωσαν πως ως σχολική μονάδα κατά την υιοθέτηση της τηλεκπαίδευσης αντιμετώπισαν προβλήματα πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης (Webex), το 63% των συμμετεχόντων/ουσών δήλωσαν πως ως σχολική μονάδα κατά την υιοθέτηση της τηλεκπαίδευσης αντιμετώπισαν την απειρία των εκπαιδευτικών και το 59.3% των συμμετεχόντων/ουσών δήλωσαν πως ως σχολική μονάδα κατά την υιοθέτηση της τηλεκπαίδευσης αντιμετώπισαν τις ελλειπίες οδηγίες.

Πίνακας 6: Προβλήματα που αντιμετώπισαν στη σχολική μονάδα κατά την υιοθέτηση της τηλεκπαίδευσης

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ελλιπής διαθεσιμότητα υλικοτεχνικού εξοπλισμού	40	74.1%
Προβλήματα προσβασιμότητας στο Διαδίκτυο	38	70.4%
Προβλήματα πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης (Webex)	35	64.8%
Απειρία εκπαιδευτικών	34	63%
Ελλιπείς οδηγίες	32	59.3%

Από τον Πίνακα 7 προκύπτει ότι οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες επέλεξαν να επικοινωνούν με τους γονείς των μαθητών/τριών μία φορά την εβδομάδα κατά τη διάρκεια αναστολής της δια ζώσης λειτουργίας των σχολείων (N=52, 96.3%). Το 88.9% των συμμετεχόντων/ουσών επέλεξαν να επικοινωνούν με τους γονείς των μαθητών/τριών καθημερινά κατά τη διάρκεια αναστολής της δια ζώσης λειτουργίας των σχολείων, το 83.3% των συμμετεχόντων/ουσών επέλεξαν να επικοινωνούν με τους γονείς των μαθητών/τριών 2 – 3 φορές την εβδομάδα κατά τη διάρκεια αναστολής της δια ζώσης λειτουργίας των σχολείων και το 74.1% των συμμετεχόντων/ουσών επέλεξαν να επικοινωνούν σπάνια με τους γονείς των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια αναστολής της δια ζώσης λειτουργίας των σχολείων.

Πίνακας 7: Συχνότητα επικοινωνίας των Διευθυντών/τριών με τους γονείς των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια αναστολής της δια ζώσης λειτουργίας των σχολείων

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθημερινά	48	88.9%
1 φορά την εβδομάδα	52	96.3%
2-3 φορές την εβδομάδα	45	83.3%
Σπάνια	40	74.1%

Από τον Πίνακα 8 προκύπτει ότι οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν σε ελάχιστο βαθμό ότι οι Διευθυντές/ντρίες των σχολικών μονάδων είναι άρτια καταρτισμένοι/ες ώστε να διαχειριστούν παρόμοιες κρίσεις (N=18, 33.3%). Ακόμα, οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν αρκετά πως χρειάστηκε να καθοδηγήσουν και να ενθαρρύνουν τους/τις συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να συμμετάσχουν ενεργά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τον πρώτο εγκλεισμό λόγω της πανδημίας (N=25, 46.3%), υπήρξε αρκετή ανάγκη για μεγαλύτερα περιθώρια αυτονομίας του/της Διευθυντή/τριας (N=20, 37%), επιχείρησαν αρκετά να επιλύσουν προβλήματα που ανέκυψαν με συνεργατικό τρόπο, λαμβάνοντας υπόψη προτάσεις συναδέλφων τους εκπαιδευτικών (N=19, 35.2%).

Επίσης οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν ότι η συνεχής πληροφόρηση των μελών της σχολικής μονάδας συνέβαλε πολύ στην εύρυθμη λειτουργία της (N=24, 44.4%), αντάλλαξαν σε μεγάλο βαθμό ορθές πρακτικές με Διευθυντές άλλων σχολικών μονάδων (N=22, 40.7%), λειτουργούσαν πολύ καθοδηγητικά προς τους γονείς των μαθητών/τριών τους (N=22, 40.7%) και θεωρούσαν πολύ σημαντική την ανοικτή και διαρκή επικοινωνία με τα μέλη της σχολικής μονάδας για την αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής μονάδας (N=21, 38.9%). Ακόμα οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες δήλωσαν πως υπήρξε μεγάλη ανάγκη για μεγαλύτερα περιθώρια αυτονομίας του/της Διευθυντή/ντριας (N=20, 37%) και τους/τις βοήθησαν πολύ οι εμπειρίες του πρώτου εγκλεισμού στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανέκυψαν κατά το δεύτερο και τρίτο κύμα (N=20, 37%). Επιπρόσθετα, οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες δήλωσαν πως επηρεάστηκαν πολύ οι διευθυντικές πρακτικές που ακολουθούσουν συνήθως (N=18, 33.3%), χρειάστηκε πολύ να παράσχουν συναισθηματική στήριξη στους/στις συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς (N=18, 33.3%), επιδίωξαν πολύ τη στενή συνεργασία και επαφή με τους γονείς των μαθητών/τριών τους (N=17, 31.5%), ήταν μεγάλη η αβεβαιότητα που προκαλεί η πανδημία επηρέασε το έργο τους (N=17, 31.5%), αυξήθηκε πολύ ο διοικητικός - διαχειριστικός φόρτος της εργασίας τους (N=17, 31.5%) και πίστευαν πολύ ότι επηρεάστηκε η ζωή στη σχολική τους κοινότητα (μαθητές, μαθήτριες, εκπαιδευτικοί, γονείς) (N=17, 31.5%). Τέλος οι

περισσότεροι συμμετέχοντες θεωρούν ότι επιδείξαν μεγάλη ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις ταχέως μεταβαλλόμενες καταστάσεις κρίσης (N=16, 29.6%), επιτάχυναν πολύ τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε σχολικό επίπεδο μονάδας (N=15, 27.8%) και ενεργούσαν πολύ προνοητικά, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες, συμπληρωματικά προς τις προτεινόμενες οδηγίες των αρμόδιων αρχών (π.χ. ΕΟΔΥ, ΥΠΑΙΘ) (N=15, 27.8%).

Πίνακας 8: Στάσεις και απόψεις των Διευθυντών/μτριών για την αναστολή λειτουργίας της σχολικής μονάδας όσο και κατά τη δια ζώσης διδασκαλία

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
...πιστεύετε ότι επηρεάστηκε η ζωή στη σχολική σας κοινότητα (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς);	10	18.5%	12	22.2%	4	7.4%	17	31.5%	11	20.4%
... επηρεάστηκαν οι διευθυντικές πρακτικές που ακολουθούσατε συνήθως;	8	14.8%	6	11.1%	11	20.4%	18	33.3%	11	20.4%
...αυξήθηκε ο διοικητικός - διαχειριστικός φόρτος της εργασίας σας;	8	14.8%	9	16.7%	7	13%	17	31.5%	13	24.1%
...επιδείξατε ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις ταχέως μεταβαλλόμενες καταστάσεις κρίσης;	11	20.4%	9	16.7%	8	14.8%	16	29.6%	10	18.5%
...επιταχύνετε τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε σχολικό επίπεδο μονάδας;	10	18.5%	8	14.5%	11	20.4%	15	27.8%	10	18.5%
...ενεργήσατε προνοητικά, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες, συμπληρωματικά προς τις προτεινόμενες οδηγίες των αρμόδιων αρχών (π.χ. ΕΟΔΥ, ΥΠΑΙΘ);	9	16.7%	10	18.5	10	18.5%	15	27.8%	10	18.5%
...η αβεβαιότητα που προκαλεί η πανδημία επηρέασε το έργο σας;	8	14.8%	8	14.8%	10	18.5%	17	31.5%	11	20.4%
... επιχειρήσατε να επιλύσετε	9	16.7%	12	22.2%	19	35.2%	11	20.4%	3	5.6%

προβλήματα που ανέκυψαν με συνεργατικό τρόπο, λαμβάνοντας υπόψη προτάσεις συναδέρφων σας εκπαιδευτικών ...χρειάστηκε να παράσχετε συναισθηματική στήριξη στους συναδέρφους σας εκπαιδευτικούς;	6	11.1%	10	18.5%	4	7.4%	18	33.3%	16	29.6%
...θεωρείτε ότι η συνεχής πληροφόρηση των μελών της σχολικής μονάδας συνέβαλε στην εύρυθμη λειτουργία της;	2	3.7%	12	22.2%	9	16.7%	24	44.4%	7	13%
... θεωρείτε σημαντική την ανοικτή και διαρκή επικοινωνία με τα μέλη της σχολικής μονάδας για την αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής μονάδας;	0	0%	4	7.4%	11	20.4%	21	38.9%	18	33.3%
...υπήρξε ανάγκη για μεγαλύτερα περιθώρια αυτονομίας του διευθυντή;	2	3.7%	6	11.1%	20	37%	20	37%	6	11.1%
...ανταλλάξατε ορθές πρακτικές με διευθυντές άλλων σχολικών μονάδων;	2	3.7%	4	7.4%	6	11.1%	22	40.7%	20	37%
...θεωρείτε ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι άρτια καταρτισμένοι ώστε να διαχειριστούν παρόμοιες κρίσεις;	8	14.8%	18	33.3%	15	27.8%	9	16.7%	4	7.4%
...σας βοήθησαν οι εμπειρίες του πρώτου εγκλεισμού στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανέκυψαν κατά το δεύτερο και τρίτο κύμα;	4	7.4%	8	14.8%	14	25.9%	20	37%	8	14.8%
...επιδιώξατε τη στενή συνεργασία και επαφή με τους γονείς των μαθητών σας;	2	3.7%	12	22.2%	15	27.8%	17	31.5%	8	14.8%
...λειτουργήσατε καθοδηγητικά προς τους γονείς των μαθητών σας;	0	0%	4	7.4%	18	33.3%	22	40.7%	10	18.5%

...χρειάστηκε να καθοδηγήσετε και να ενθαρρύνετε τους συναδέλφους σας εκπαιδευτικούς προκειμένου να συμμετάσχουν ενεργά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τον πρώτο εγκλεισμό λόγω της πανδημίας;	0	0%	12	22.2%	25	46.3%	14	25.9%	3	5.6%
--	---	----	----	-------	-----------	--------------	----	-------	---	------

Συμπεράσματα

Στην έρευνα συμμετείχαν 54 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Νομό Αττικής. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν άντρες, είχαν ηλικία πάνω από 60 έτη, είχαν από 26 – 30 έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, είχαν 5 – 9 έτη προϋπηρεσία σε θέση Διευθυντή σχολικής μονάδας

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αναφέρεται στο ρόλο του/της Διευθυντή/ριας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και τους παράγοντες που ασκούν επιρροή σε αυτόν το ρόλο. Από την έρευνα προέκυψε ότι οι περισσότεροι/ες Διευθυντές/ριες οργάνωσαν συναντήσεις με τους/τις συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς για ανταλλαγή απόψεων και προτάσεων σχετικά με τη διαχείριση της κρίσης COVID – 19 και ανέθεσαν σε συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς τυχόν πρόσθετες αρμοδιότητες που προέκυψαν κατά την περίοδο της πανδημίας COVID – 19.

Ακόμα από την έρευνα προέκυψε ότι οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες δήλωσαν ότι ήταν αρκετά σημαντική η προτεραιότητα της υγείας των μαθητών, των μαθητριών και των εκπαιδευτικών από τον κορωνοϊό και ότι ήταν αρκετά σημαντική η επικοινωνία με μαθητές, μαθήτριες και εκπαιδευτικούς, κατά την άσκηση των καθηκόντων τους στο σχολείο καθ όλη την περίοδο της πανδημίας. Επίσης οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν πολύ σημαντική την επικοινωνία με τους γονείς και την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κατά την άσκηση των καθηκόντων τους στο σχολείο καθ’

όλη την περίοδο της πανδημίας. Τέλος, οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν πάρα πολύ σημαντική την ψυχολογική στήριξη των μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών.

Επίσης οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν ότι σε ελάχιστο βαθμό αναδείχθηκε η επικοινωνία με τους γονείς και τις τοπικές αρχές κατά την πανδημία COVID – 19. Ακόμα οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες δήλωσαν πως σε μεγάλο βαθμό αναδείχθηκε η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών (π.χ. στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση) και η επιδίωξη για τη διασφάλιση της μαθησιακής διαδικασίας. Τέλος, προέκυψε ότι οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες δήλωσαν πως σε μεγάλο βαθμό αναδείχθηκε η οργάνωση και η διοίκηση του σχολείου, η επιδίωξη για τη διασφάλιση της μαθησιακής διαδικασίας και η διασφάλιση της άρτιας εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

Ακόμα από την έρευνα προέκυψε ότι οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες επιχείρησαν αρκετά να επιλύσουν προβλήματα που ανέκυψαν με συνεργατικό τρόπο, λαμβάνοντας υπόψη προτάσεις συναδέρφων τους εκπαιδευτικών, υπήρξε αρκετή ανάγκη για μεγαλύτερα περιθώρια αυτονομίας του/της Διευθυντή/ριας και θεωρούν αρκετά πως χρειάστηκε να καθοδηγήσουν και να ενθαρρύνουν τους/τις συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να συμμετάσχουν ενεργά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τον πρώτο εγκλεισμό λόγω της πανδημίας. Αλλά οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες δήλωσαν πως επηρεάστηκαν πολύ οι διευθυντικές πρακτικές που ακολουθούσουν συνήθως, αυξήθηκε πολύ ο διοικητικός - διαχειριστικός φόρτος της εργασίας τους, χρειάστηκε πολύ να παράσχουν συναισθηματική στήριξη στους/στις συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς, πως υπήρξε μεγάλη ανάγκη για μεγαλύτερα περιθώρια αυτονομίας του/της Διευθυντή/ριας, αντάλλαξαν σε μεγάλο βαθμό ορθές πρακτικές με Διευθυντές άλλων σχολικών μονάδων, λειτουργούσαν πολύ καθοδηγητικά προς τους γονείς των μαθητών/ριών τους, επιδίωξαν πολύ τη στενή συνεργασία και επαφή με τους γονείς των μαθητών/ριών τους.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εξετάστηκαν τα κύρια χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας/μία Διευθυντής/τρια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με σκοπό να μπορεί να διαχειριστεί μια κρίση με αποτελεσματικό τρόπο. Από την έρευνα

προέκυψε ότι οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν πολύ σημαντική την προσαρμοστικότητα, τη φιλομάθεια και την προσπάθεια διαρκούς βελτίωσης των ικανοτήτων τους, την συνεργατικότητα και την αισιοδοξία και τη θετική ενέργεια για την αποτελεσματική αντιμετώπιση ανάλογης κρίσης στο μέλλον. Τέλος, οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν πάρα πολύ σημαντική την αξιοπιστία και την εμπιστοσύνη προς το πρόσωπό τους.

Στη συνέχεια οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν αρκετά σημαντική τη διάθεση απόκτησης νέας γνώσης κατά την περίοδο της κρίσης COVID – 19. Ακόμα οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν πολύ σημαντικό τον ρεαλισμό, τη δημιουργική ευφυΐα και το πνεύμα συνεργασίας, κατά την περίοδο της κρίσης COVID - 19. Επίσης οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν πολύ σημαντική την προσαρμοστικότητα και την ευελιξία και την ενσυναίσθηση των Διευθυντών/ριών κατά την περίοδο της κρίσης COVID - 19. Επιπρόσθετα, οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν πάρα πολύ σημαντική την ταχύτητα στη λήψη των αποφάσεων των Διευθυντών κατά την περίοδο της κρίσης COVID – 19. Ακόμα οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν ότι επέδειξαν μεγάλη ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις ταχέως μεταβαλλόμενες καταστάσεις κρίσης, ενώ οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν σε ελάχιστο βαθμό ότι οι Διευθυντές/ριες των σχολικών μονάδων είναι άρτια καταρτισμένοι/ες ώστε να διαχειριστούν παρόμοιες κρίσεις.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει το ρόλο που κατείχαν οι αρμόδιες αρχές στο έργο των Διευθυντών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας COVID – 19. Από την έρευνα προέκυψε ότι οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες δε διατήρησαν συστηματική επικοινωνία με εκπροσώπους της δημοτικής αρχής για λόγους ενημέρωσης και συντονισμού κατά την περίοδο της κρίσης COVID – 19, ενώ είχαν λάβει επαρκή υποστήριξη και καθοδήγηση από τις αρμόδιες αρχές την κρίσιμη περίοδο της πανδημίας. Τέλος, οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες δήλωσαν πως ενεργούσαν πολύ προνοητικά, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες, συμπληρωματικά προς τις προτεινόμενες οδηγίες των αρμόδιων αρχών (π.χ. ΕΟΔΥ, ΥΠΑΙΘ).

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει το ρόλο της πανδημίας COVID – 19, στα σχολεία και τις νέες προκλήσεις που προέκυψαν για τον/τη Διευθυντή/τρια της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από την έρευνα προέκυψε ότι οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες δήλωσαν πως οι συνήθειες πρακτικές που ακολούθησαν πριν από την πανδημία για τη διεύθυνση του σχολείου, ήταν επαρκείς για την αντιμετώπιση των καταστάσεων που προκάλεσε η κρίση της COVID – 19. Ακόμα οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν πολύ σημαντική την επικοινωνία, την ψυχολογική υποστήριξη και την καθοδήγηση, στην πρωτοφανή υγειονομική κρίση της COVID – 19, η οποία καθιστά ιδιαίτερα ευάλωτα τα μέλη της σχολικής μονάδας (μαθητές, μαθήτριες, εκπαιδευτικούς, γονείς). Επίσης, οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν πάρα πολύ σημαντική τη διασφάλιση της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας. Επίσης οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες επέλεξαν να επικοινωνούν με τους γονείς μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου μία φορά την εβδομάδα. Επιπρόσθετα οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν ότι επηρεάστηκε πολύ η ζωή στη σχολική τους κοινότητα, επιτάχυναν πολύ τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε σχολικό επίπεδο μονάδας, ήταν μεγάλη η αβεβαιότητα που προκαλεί η πανδημία, επηρέασε το έργο τους, θεωρούσαν ότι η συνεχής πληροφόρηση των μελών της σχολικής μονάδας συνέβαλε πολύ στην εύρυθμη λειτουργία της, θεωρούσαν πολύ σημαντική την ανοικτή και διαρκή επικοινωνία με τα μέλη της σχολικής μονάδας για την αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής μονάδας και τους βοήθησαν πολύ οι εμπειρίες του πρώτου εγκλεισμού στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανέκυψαν κατά το δεύτερο και τρίτο κύμα.

Από τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου προέκυψε ότι οι περισσότεροι/ες Διευθυντές/ριες έλαβαν περισσότερα μέτρα από αυτά που τους είχαν ανατεθεί από τις αρμόδιες αρχές. Κάποιοι/ες κάλεσαν ειδικούς για να ενημερώσουν τους/τις μαθητές/ριες και τους/τις εκπαιδευτικούς για την πανδημία COVID – 19. Κάποιοι/ες άλλοι/ες όρισαν διαφορετικές εισόδους και εξόδους για τα παιδιά και κάποιοι/ες άλλοι/ες τοποθέτησαν ανέπαφες βρύσες.

Τα ακόλουθα ευρήματα προέκυψαν σχετικά με τα οφέλη που αποκόμισαν οι Διευθυντές/ριες που συμμετείχαν στην έρευνα για τους/τις ίδιους/ίδιες και την εργασία τους κατά την περίοδο την πανδημίας του COVID – 19:

(α) Εξοικειώθηκαν με νέες διοικητικές πρακτικές,

β) επικεντρώθηκαν κυρίως στα ιδανικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτουν οι αποτελεσματικοί Διευθυντές σε περιόδους κρίσης, όπως υπομονή, ευελιξία, ενσυναίσθηση, διορατικότητα, ψυχραιμία, προσαρμοστικότητα, συνεργασία, ανεκτικότητα, ενδιαφέρον για τις δυσκολίες εκπαιδευτικών και μαθητών/ριών, αισιοδοξία, θετική ενέργεια,

γ) ενίσχυσαν το ρόλο τους αναφορικά με την καθοδήγηση, τη σύνδεση και την υποστήριξη,

δ) διαπίστωσαν ότι υπάρχει μεγάλη ανάγκη για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την τηλεεκπαίδευση. Ακόμα οι Διευθυντές/ριες εντόπισαν μεγάλη έλλειψη σε εποπτικό υλικό ηλεκτρονικής διδασκαλίας από όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς και μαθητές/ριες.

Κατά τη διάρκεια της κρίσης του COVID-19, ο στόχος της διατήρησης θετικού κλίματος στις σχολικές μονάδες θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντικός για όλους/ες τους/τις ερωτηθέντες/είςες. Για να επιτευχθεί αυτό, οι περισσότεροι/ες από αυτούς/ές εστιάζουν στη σημασία της επικοινωνίας με μαθητές, μαθήτριες, γονείς και εκπαιδευτικούς, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσω, για παράδειγμα, συχνών τηλεδιασκέψεων, αλλά και μέσω της διασφάλισης δημοκρατικών διαδικασιών, συνεχούς υποστήριξης και προσπαθειών αντιμετώπισης διαφόρων προβλημάτων. Μέσω της συνεχούς επικοινωνίας πιστεύουν ότι μπορεί να καλλιεργηθεί αισιόδοξη στάση και θετική στάση στα μέλη της σχολικής μονάδας, καθώς δεν θα τους λείπει η συνεχής ενημέρωση και ενθάρρυνση. Ορισμένοι/ες ερωτηθέντες/είςες είπαν ότι ένα θετικό κλίμα θα επιτευχθεί μέσω της ενσυναίσθησης και της συνεργασίας, καθώς και με την παροχή συμβουλών και βοήθειας σε άλλους/ες δασκάλους/ες, ειδικά όσον αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τόσο από τεχνικής φύσης όσο και με τις ψηφιακές τους δεξιότητες. Τέλος, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην ιεράρχηση και λήψη αποφάσεων των κριτηρίων αξιολόγησης και των ελέγχων

αποτελεσματικότητας, με τη βοήθεια ειδικών, καθώς και η ψυχολογική υποστήριξη των παιδιών για να αντιμετωπίσουν τις συνέπειες του εγκλεισμού, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική ως ένας τρόπος υποστηρικτικός και ενισχυτικός.

Ακόμα οι Διευθυντές/ριες προτείνουν ως πρόσθετες δραστηριότητες - πηγή έμπνευσης για εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες τις διάφορες ενημερώσεις, παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια διαδικτυακών μαθημάτων, διάφορες ψυχοκοινωνικές υποστηρίξεις για μαθητές/τριες και διαδικασίες υποστήριξης και κατάρτισης για εκπαιδευτικούς που αγωνίζονται να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα στην εκπαίδευση. Τελικά, η επίλυση του προβλήματος του τεχνικού εξοπλισμού για τη σχολική κοινότητα γίνεται μια πολύ απαραίτητη και πολύτιμη πρόταση.

Τέλος, αναφορικά με την πιθανή βοήθεια ή συνεργασία με τοπικές κοινωνίες και δήμους, παρέμεινε σε επίπεδο διοργάνωσης ενημερωτικών συνεδριών δικτύωσης, προμήθειας ειδών υγιεινής και απολύμανσης και σε ορισμένες περιπτώσεις τεχνικής υποστήριξης και προμήθειας εξοπλισμού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ε.Ο.Δ.Υ. (2020). *ΕΠΙΚΑΙΡΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΕΟΔΥ 11-11-2020.pdf*. Retrieved from <https://eody.gov.gr/wp-content/uploads/2020/11/COVID19-20201111-sxoleia.pdf>

Καπανιάρης, Α. (2020). Youtubelive και βίντεο μαθήματα: Επιμορφώνοντας εκπαιδευτικούς για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στις ειδικές συνθήκες του Covid-19. Στο Σ. Παπαδάκης & Ν. Ανταμπούφης (Επιμ.), Πρακτικά τηλεδιημερίδας “Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και σχολική πραγματικότητα”, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Ε.Δ.Α.Ε.) - ΠΕ.Κ.Ε.Σ. (43-45). Ανακτήθηκε 25 Φεβρουαρίου, 2021, από pekesexae2020.pdekritis.gr

Κλουβάτος, Κ. (2021). Αποτύπωση προβλημάτων την περίοδο της ΕΞΑΕ στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στα σχολεία αρμοδιότητας του Κ.Ε.Σ.Υ. Νάξου. Ανακτήθηκε 26 Μαρτίου, 2021, από <https://www.esos.gr/arthra/71756/ti-edeixe-ereyna-toy-kesy-naxoy-gia-tintilekpaideysi>

ΥΠΑΙΘ. (2020). Έναρξη λειτουργίας εκπαιδευτικών δομών Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. shorturl.at/chEVZ.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ahmed, N., Bhatnagar, P., & Shahidul, M. (2020). COVID-19 and unconventional leadership strategies to support student learning in South Asia: commentaries from Bangladesh, India and Pakistan. *CCEAM 48*, 87–93.

Akkoç, İ, Okun, O., and Türe, A. (2020). The effect of role-related stressors on nurses' burnout syndrome: the mediating role of work-related stress. *Perspect. Psychiatr. Care*. 1–14. doi: 10.1111/ppc.12581 [Epub ahead of print].

Anderson, E., Hayes, S., and Carpenter, B. (2020). Principal as Caregiver of All: Responding to Needs of Others and Self. *CPRE Policy Briefs*. Available online at: https://repository.upenn.edu/cpre_policybriefs/92.

Bauman, D. C. (2011). Evaluating ethical approaches to crisis leadership: insights from unintentional harm research. *J. Bus. Ethics* 98, 281–295. doi: 10.1007/s10551-010-0549-3

- Beabout, B. R. (2012). Turbulence, perturbation, and educational change. *Complicity Int. J. Complex. Educ.* 9, 15–29. doi: 10.29173/cmplt17984
- Boin, A., and 't Hart, P. (2003). Public leadership in times of crisis: mission impossible? *Public Adm. Rev.* 63, 544–553. doi: 10.1111/1540-6210.00318
- Boin, A., 't Hart, P., McConnell, A., and Preston, T. (2010). Leadership style, crisis response and blame management: the case of Hurricane Katrina. *Public Adm.* 88, 706–723. doi: 10.1111/j.1467-9299.2010.01836.x
- Boin, A., 't Hart, P., Stern, E., and Sundelius, B. (2005). The Politics of Crisis Management: Public Leadership Under Pressure. *New York, NY: Cambridge University Press*. doi: 10.1017/CBO9780511490880
- Boyne, G. A., and Meier, K. J. (2009). Environmental turbulence, organizational stability, and public service performance. *Adm. Soc.* 40, 799–824. doi: 10.1177/0095399708326333
- Burnett, J. J. (1998). A strategic approach to managing crisis. *Public Relat. Rev.* 24, 475–488. doi: 10.1016/S0363-8111(99)80112-X
- Butler, L. D., Mercer, K. A., McClain-Meeder, K., Horne, D. M., and Dudley, M. (2019). Six domains of self-care: Attending to the whole person. *J. Hum. Behav. Soc. Environ.* 29, 107–124. doi: 10.1080/10911359.2018.1482483
- Carpenter, B. W. (2020). The reframing of self-care as altruistic: an interruption of self-denial. *UCEA Rev.* 61, 1–4.
- Carpenter, B. W., and Poerschke, A. (2020). “Leading toward normalcy and wellbeing in a time of extreme stress and crises,” in *The School Leadership Survival Guide: What to Do When Things Go Wrong, How to Learn from Mistakes, and Why You Should Prepare for the Worst*, eds J. S. Brooks and T. N. Watson (Charlotte, NC: Information Age Publishing), 363.
- Cohen, O., Goldberg, A., Lahad, M., and Aharonson-Daniel, L. (2017). Building resilience: the relationship between information provided by municipal

authorities during emergency situations and community resilience. *Technol. Forecast. Soc. Change* 121, 119–125. doi: 10.1016/j.techfore.2016.11.008

Cohen, O., Leykin, D., Lahad, M., Goldberg, A., and Aharonson-Daniel, L. (2013). The conjoint community resiliency assessment measure as a baseline for profiling and predicting community resilience for emergencies. *Technol. Forecast. Soc. Change* 80, 1732–1741. doi: 10.1016/j.techfore.2012.12.009

Coldwell, D. A. L., Joosub, T., and Papageorgiou, E. (2012). Responsible leadership in organizational crises: an analysis of the effects of public perceptions of selected SA business organizations' reputations. *J. Bus. Ethics* 109, 133–144. doi: 10.1007/s10551-011-1110-8

Crumpton, A. D. (2011). An Exploration of Spirituality Within Leadership Studies Literature. Available online at: <https://docplayer.net/9390460-An-explorationof-spirituality-within-leadership-studies-literature.html>.

Cutter, S. L., Barnes, L., Berry, M., Burton, C., Evans, E., Tate, E., et al. (2008). A place-based model for understanding community resilience to natural disasters. *Global Environ. Change* 18, 598–606. doi: 10.1016/j.gloenvcha.2008.07.013

Darmody, M., and Smyth, E. (2016). Primary school principals' job satisfaction and occupational stress. *Int. J. Educ. Manage.* 30, 115–128. doi: 10.1108/IJEM-12-2014-0162

DeAngelis, K. J., and White, B. R. (2011). Principal Turnover in Illinois Public Schools, 2001–2008. Policy Research: *IERC 2011-1. Champaign IL: Illinois Education Research Council.*

Demiroz, F., and Kapucu, N. (2012). The role of leadership in managing emergencies and disasters. *Eur. J. Econ. Polit. Stud.* 5, 91–101.

Dückers, M. L., Yzermans, C. J., Jong, W., and Boin, A. (2017). Psychosocial crisis management: the unexplored intersection of crisis leadership and psychosocial support. *Risk Hazards Crisis Public Policy* 8, 94–112. doi: 10.1002/rhc3.12113

- Eacott, S., MacDonald, K., Keddie, A., Blackmore, J., Wilkinson, J., Niesche, R., et al. (2020). COVID-19 and inequities in Australian education—insights on federalism autonomy, and access. *CCEAM* 48, 6–13.
- Fairbanks, J., Plowman, K. D., and Rawlins, B. L. (2007). Transparency in government communication. *J. Public Affairs* 7, 23–37. doi: 10.1002/pa.245
- Fullan, M. (2009). *The Challenge of Change: Start School Improvement Now. 2nd Edn. Thousand Oaks, CA: Corwin.*
- Fuller, E., and Orr, T. (2008). The Revolving Door of the Principalship. Implications from UCEA. *East Lansing, MI: University Council for Educational Administration.*
- Goerdel, H. T. (2006). Taking initiative: proactive management in networks and program performance. *J. Public Adm. Res. Theory* 16, 351–367. doi: 10.1093/jopart/mui051
- Goldring, R., and Taie, S. (2018). Principal Attrition and Mobility: Results from the 2016–17 *Principal Follow-up Survey (NCES 2018-066) (Technical Report)*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Grissom, J. A., and Bartanen, B. (2019). Strategic retention: principal effectiveness and teacher turnover in multiple-measure teacher evaluation systems. *Am. Educ. Res. J.* 56, 514–555. doi: 10.3102/0002831218797931
- Gross, S. J. (1998). *Staying Centered: Curriculum Leadership in a Turbulent era. Alexandria, VA: The Association for Supervision and Curriculum Development.*
- Gross, S. J. (2002). Sustaining change through leadership mentoring at one reforming high school. *J. Serv. Educ.* 28, 35–56. doi: 10.1080/13674580200200170

- Gross, S. J. (2006). *Leadership Mentoring: Maintaining School Improvement in Turbulent Times*. Lanham, MD: Rowman&Littlefield.
- Gross, S. J. (2020). *Applying Turbulence Theory to Educational Leadership in Challenging Times: A Case-Based Approach*. New York, NY: Routledge. doi: 10.4324/9781315171357
- Gross, S. J., and Shapiro, J. P. (2004). Using multiple ethical paradigms and turbulence theory in response to administrative dilemmas. *Int. Stud. Educ. Adm.* 32, 47–62.
- Heifetz, R. (1994). *Leadership Without Easy Answers*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Houston, J. B., Spialek, M. L., Cox, J., Greenwood, M. M., and First, J. (2015). The centrality of communication and media in fostering community resilience: a framework for assessment and intervention. *Am. Behav. Sci.* 59, 270–283. doi: 10.1177/0002764214548563
- Iyomo, O. A. (2020). Managing the costs of online teaching in a free secondary education programme during the COVID-19 Pandemic in Nigeria. *CCEAM* 48, 66–72.
- Jacques, T. (2012). Crisis leadership: a view from the executive suite. *J. Public Affairs* 12, 366–372. doi: 10.1002/pa.1422
- Jin, Y., Meng, J., and Berger, B. (2017). The influence of communication leadership qualities on effective crisis preparedness strategy implementation: insights from a global study. *Commun. Manage. Rev.* 2, 8–29. doi: 10.22522/cmr20170118
- Kidson, P., Lipscombe, K., and Tindall-Ford, S. (2020). Co-designing educational policy: professional voice and policy making post-covid. *CCEAM* 48, 15–22.
- Lee, D. E., Parker, G., Ward, M. E., Styron, R. A., and Shelley, K. (2008). Katrina and the schools of Mississippi: an examination of emergency and disaster

- preparedness. *J. Educ. Stud. Placed Risk* 13, 318–334. doi: 10.1080/10824660802350458
- Lerbinger, O. (1997). *The Crisis Manager. Facing Risk and Responsibility. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.*
- Liu, L. (2020). Examining the usefulness of mindfulness practices in managing school leader stress during COVID-19 Pandemic. *J. Sch. Adm. Res. Dev.* 5, 15–20. doi: 10.32674/jsard.v5iS1.2692
- Lucero, M., Tan Teng Kwang, A., and Pang, A. (2009). Crisis leadership: when should the CEO step up? *Corporate Commun.* 14, 234–248. doi: 10.1108/13563280910980032
- Mahfouz, J. (2018a). Mindfulness training for school administrators: effects on well-being and leadership. *J. Educ. Adm.* 56, 602–619. doi: 10.1108/JEA-12-2017-0171
- Mahfouz, J. (2018b). Principals and stress: few coping strategies for abundant stressors. *Educ. Manage. Adm. Leadersh.* 48, 440–458. doi: 10.1177/1741143218817562
- Malone, B. G., and Caddell, T. A. (2000). A crisis in leadership: where are tomorrow's principals? *Clear. House* 73, 162–164. doi: 10.1080/00098650009600938
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychol. Rev.* 50, 370–396. doi: 10.1037/h0054346
- Marcus, L. J., Dorn, B. C., and Henderson, J. M. (2006). Meta-leadership and national emergency preparedness: a model to build government connectivity. *Biosecur. Bioterr.* 4, 128–134. doi: 10.1089/bsp.2006.4.128
- Marta, S., Leritz, L., and Mumford, M. D. (2005). Leadership skills and the group performance: situational demands, behavioral requirements, and planning. *Leadersh. Q.* 16, 97–120. doi: 10.1016/j.leaqua.2004.04.004

- McConnell, A., and Drennan, L. (2006). Mission Impossible? Planning and preparing for crisis. *J. Conting. Crisis Manage.* 14, 59–70. doi: 10.1111/j.1468-5973.2006.00482.x
- McHugh, M. D., Kutney-Lee, A., Cimiotti, J. P., Sloane, D. M., and Aiken, L. H. (2011). Nurses' widespread job dissatisfaction, burnout, and frustration with health benefits signal problems for patient care. *Health Affairs* 30, 202–210. doi: 10.1377/hlthaff.2010.0100
- Mitra, D. L., and Gross, S. J. (2009). Increasing student voice in high school reform: building partnership, improving outcomes. *Educ. Manage. Adm. Leadersh.* 37, 522–543. doi: 10.1177/1741143209334577
- Moyi, P. (2020). Out of classroom learning: a brief look at Kenya's COVID-19 education response plan. *CCEAM* 48, 59–65.
- Muffet-Willett, S., and Kruse, S. (2009). Crisis leadership: past research and future directions. *J. Bus. Contin. Emerg. Plan.* 3, 248–258.
- Mutch, C. (2015). The impact of the Canterbury earthquakes on schools and school leaders: educational leaders become crisis managers. *J. Educ. Leadersh. Policy Pract.* 30:39.
- Myers, E. L. (2014). Taming turbulence: an examination of school leadership practice during unstable times. *Prof. Educ.* 38, 1–16.
- National Policy Board for Educational Administration (2015). Professional Standards for Educational Leaders. Reston, VA: National Policy Board for Educational Administration.
- Neely, D. (2014). Enhancing community resilience: what emergency management can learn from Vanilla Ice. *Austr. J. Emerg. Manage.* 29:55.
- Nelson, M., and Murakami, E. (2020). Special education students in public high schools during COVID-19 in the USA. *CCEAM* 48, 109–115.

- Norberg, K., and Gross, S. J. (2019). Turbulent ports in a storm: the impact of newly arrived students upon schools in Sweden. *Values Ethics Educ. Adm.* 14:n1.
- O’Keefe, D. (1999). How to handle opposing arguments in persuasive messages: a meta-analytic review of the effects of one-sided and two-sided messages. *Ann. Int. Commun. Assoc.* 22, 209–249. doi: 10.1080/23808985.1999.11678963
- Pollock, K. (2020). School leaders’ work during the COVID-19 pandemic: a two-pronged approach. *CCEAM* 48, 38–44. Pruzan, P. (2008). Spiritual-based leadership in business. *J. Hum. Values* 14, 101–114. doi: 10.1177/097168580801400202
- Putnam, H. D. (1991). *The Winds of Turbulence: A CEO’s Reflections on Surviving and Thriving on the Cutting Edge of Corporate Crisis.* New York, NY: Harper Collins.
- Ray, J., Pijanowski, J., and Lasater, K. (2020). The self-care practices of school principals. *J. Educ. Adm.* 58, 435–451. doi: 10.1108/JEA-04-2019-0073
- Reave, L. (2005). Spiritual values and practices related to leadership effectiveness. *Leadersh. Q.* 16, 655–687. doi: 10.1016/j.leaqua.2005.07.003
- Rhodes, C., and Brundrett, M. (2005). Leadership succession in schools: a cause for concern. *Manage. Educ.* 19, 15–18. doi: 10.1177/089202060501900504
- Salicru, S. (2018). Storytelling as a leadership practice for sensemaking to drive change in times of turbulence and high velocity. *J. Leadersh. Account. Ethics* 15, 130–140. doi: 10.33423/jlae.v15i2.649
- Seeger, M. W., and Ulmer, R. R. (2003). Communication and responsible leadership. *Manage. Commun. Q.* 17, 58–84. doi: 10.1177/0893318903253436

- Shapiro, J. P., and Gross, S. J. (2013). *Ethical Educational Leadership in Turbulent Times: (Re)solving Moral Dilemmas, 2nd Edn. New York, NY: Routledge.* doi: 10.4324/9780203809310
- Shields, C. M., and Warke, A. (2010). The invisible crisis: connecting schools with homeless families. *J. Sch. Leadersh.* 20, 789–819. doi: 10.1177/105268461002000605
- Skovholt, T. M., and Trotter-Mathison, M. (2014). *The Resilient Practitioner: Burnout Prevention and Self-care Strategies for Counselors, Therapists, Teachers, and Health Professionals. New York, NY: Routledge.* doi: 10.4324/ 9780203893326
- Smith, L., and Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *Sch. Leadersh. Manage.* 32, 57–71. doi: 10.1080/13632434.2011.614941
- Snodgrass Rangel, V. (2018). A review of the literature on principal turnover. *Rev. Educ. Res.* 88, 87–124. doi: 10.3102/0034654317743197
- Stasel, R. S. (2020). Learning to walk all over again: insights from some international school educators and school leaders in South, Southeast and East Asia during the COVID crisis. *CCEAM* 48, 95–101.
- Sutherland, I. E. (2017). Learning and growing: trust, leadership, and response to crisis. *J. Educ. Adm.* 55, 2–17. doi: 10.1108/JEA-10-2015-0097
- Taysum, A., and Arar, K. (eds) (2018). *Turbulence, Empowerment and Marginalisation in International Education Governance Systems. Bingley: Emerald Group Publishing.* doi: 10.1108/9781787546752
- U.S. Department of Education (2007). *Practical Information on Crisis Planning: A Guide for Schools and Communities.* Available online at: <https://www2.ed.gov/admins/lead/safety/emergencyplan/crisisplanning.pdf> (accessed December 10, 2020).

- Ulmer, R. R. (2001). Effective crisis management through established stakeholder relationships. *Manage. Commun. Q.* 14, 590–615. doi: 10.1177/0893318901144003
- Ulmer, R. R. (2012). Increasing the impact of thought leadership in crisis communication. *Manage. Commun. Q.* 26, 523–542. doi: 10.1177/0893318912461907
- Ungar, M. (2011). Community resilience for youth and families: facilitative physical and social capital in contexts of adversity. *Child. YouthServ. Rev.* 33, 1742–1748. doi: 10.1016/j.childyouth.2011.04.027.
- Varma, T. M. (2020). Responsible leadership and reputation management during a crisis: The cases of delta and United Airlines. *J. Bus. Ethics* 1–17. doi: 10.1007/s10551-020-04554-w
- Wagaman, M. A., Geiger, J. M., Shockley, C., and Segal, E. A. (2015). The role of empathy in burnout, compassion satisfaction, and secondary traumatic stress among social workers. *Soc. Work* 60, 201–209. doi: 10.1093/sw/swv014
- Wang, F., Pollock, K. E., and Hauseman, C. (2018). School principals' job satisfaction: the effects of work intensification. *Can. J. Educ. Adm. Policy* 185:73.
- Wheatley, M. (2002). Leadership in turbulent times is spiritual. *Front. Health Serv. Manage.* 18:19–26. doi: 10.1097/01974520-200204000-00003
- Wilson, F. (2016). Identifying, preventing, and addressing job burnout and vicarious burnout for social work professionals. *J. Evid. Inform. Soc. Work* 13, 479–483. doi: 10.1080/23761407.2016.1166856
- Yan, R. (2020). The influence of working conditions on principal turnover in K-12 public schools. *Educ. Adm. Q.* 56, 89–122. doi: 10.1177/0013161X19840391
- Young, M. D., Fuller, E., Brewer, C., Carpenter, B., and Mansfield, K. n, 1–8.

ΚΟΙΝΕΣ ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

Κοινή Υπουργική Απόφαση Αριθμ. Δια/ΓΠ.οικ. 16838/2020, (ΦΕΚ 783/Β/10-3-2020), «Επιβολή του μέτρου της προσωρινής απαγόρευσης λειτουργίας των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών, νηπιαγωγείων, σχολικών μονάδων, ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, κέντρων ξένων γλωσσών, φροντιστηρίων και πάσης φύσεως εκπαιδευτικών δομών, φορέων και ιδρυμάτων, δημοσίων και ιδιωτικών, κάθε τύπου και βαθμού της χώρας για το χρονικό διάστημα από 11.3.2020 έως και 24.3.2020.»

Κοινή Υπουργική Απόφαση Αριθμ. Δια/ΓΠ.οικ. 20021/2020 (ΦΕΚ 956/Β/21-3-2020) «Επιβολή του μέτρου της προσωρινής απαγόρευσης λειτουργίας των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών, νηπιαγωγείων, σχολικών μονάδων, ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, κέντρων ξένων γλωσσών, φροντιστηρίων και πάσης φύσεως εκπαιδευτικών δομών, φορέων και ιδρυμάτων, δημοσίων και ιδιωτικών, κάθε τύπου και βαθμού της χώρας, προσωρινής απαγόρευσης των εκπαιδευτικών εκδρομών εντός και εκτός της χώρας και προσωρινής απαγόρευσης μετακινήσεων και επισκέψεων μαθητών, φοιτητών, σπουδαστών και εκπαιδευτικών, καθώς και προσωρινής απαγόρευσης λειτουργίας ελληνόγλωσσων σχολικών μονάδων και πάσης φύσεως εκπαιδευτικών δομών του εξωτερικού για το χρονικό διάστημα από 21.3.2020 έως και 10.4.2020.»

Κοινή Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 51888/ΓΔ4/2020 (ΦΕΚ 1739/Β/6-5-2020)
«Τρόπος επαναλειτουργίας σχολικών μονάδων μετά τη λήξη της προσωρινής απαγόρευσης λειτουργίας τους.»

Κοινή Υπουργική Απόφαση Δια/ΓΠ.οικ. 28237/2020 (ΦΕΚ 1699/Β/5-5-2020)
«Παράταση ισχύος της υπ' αρ. Δ1α/ΓΠ.οικ.20021/21.3.2020 κοινής απόφασης των Υπουργών Ανάπτυξης και Επενδύσεων, Προστασίας του Πολίτη, Παιδείας και Θρησκευμάτων, Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων, Υγείας, Πολιτισμού και Αθλητισμού και Εσωτερικών, όπως έχει ήδη παραταθεί με την υπ' αρ. Δ1α/ΓΠ.οικ.24343/10.4.2020 (Β' 1293) όμοια απόφαση, έως και τις 31.5.2020 και επανέναρχη λειτουργίας συγκεκριμένων εκπαιδευτικών δομών.»

Υπουργική Απόφαση 151978/ΓΔ4/2020 (ΦΕΚ Β' 4900/07.11.2020) «Τροποποίηση της υπό στοιχεία 120126/ΓΔ4/ 12-09-2020 υπουργικής απόφασης «Σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση για το σχολικό έτος 2020-2021» (Β' 3882)»

Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο

Διαχείριση Κρίσεων στη Σχολική Μονάδα: Ο ρόλος του Διευθυντή. Μελέτη περίπτωσης Η Πανδημία COVID – 19

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο αφορά ε'να τμήμα της διατριβής μου με τίτλο: "Διαχείριση Κρίσεων στη Σχολική Μονάδα: Ο ρόλος του Διευθυντή. Μελέτη περίπτωσης Η Πανδημία COVID - 19". Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική. Σας ευχαριστώ πολύ

Γενικές ερωτήσεις

1.Οι συνήθειες πρακτικές που ακολουθήσατε πριν από την πανδημία για τη διεύθυνση του σχολείου, ήταν επαρκείς για την αντιμετώπιση των καταστάσεων που προκάλεσε η κρίση της COVID - 19;

A. Ναι

B. Όχι

2. Θεωρείτε ότι λάβατε επαρκή υποστήριξη και καθοδήγηση από τις αρμόδιες αρχές την κρίσιμη περίοδο της πανδημίας;

A. Ναι

B. Όχι

3. Οργανώσατε συναντήσεις με τους συναδέλφους σας εκπαιδευτικούς για ανταλλαγή απόψεων και προτάσεων σχετικά με τη διαχείριση της κρίσης COVID - 19;

A. Ναι

B. Όχι

4. Καταναείμετε σε συναδέλφους σας εκπαιδευτικούς τυχόν πρόσθετες αρμοδιότητες που προέκυψαν κατά την περίοδο της πανδημίας COVID - 19;

A. Ναι

B. Όχι

5. Διατηρείτε συστηματική επικοινωνία με εκπροσώπους της δημοτικής αρχής για λόγους ενημέρωσης και συντονισμού κατά την περίοδο της κρίσης COVID - 19;

A. Ναι

B. Όχι

6. Τι θεωρείτε ότι έχει προτεραιότητα κατά την άσκηση των καθηκόντων σας στο σχολείο καθ' όλη την περίοδο της πανδημίας;

	Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Αρκετά σημαντικό	Πολύ σημαντικό	Πάρα πολύ σημαντικό
Προτεραιότητα της υγείας των μαθητών και εκπαιδευτικών από τον κορωνοϊό					
Επικοινωνία με μαθητές/εκπαιδευτικούς					
Επικοινωνία με γονείς					
Υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης					
Ψυχολογική στήριξη μαθητών/εκπαιδευτικών					

10. Ποια από τα παρακάτω στοιχεία - με σειρά σπουδαιότητας - θα έπρεπε κατά τη γνώμη σας ένας σχολικός ηγέτης κατά την περίοδο της κρίσης COVID - 19;

	Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Αρκετά σημαντικό	Πολύ σημαντικό	Πάρα πολύ σημαντικό
Προσαρμοστικότητα και ευελιξία					
Ενσυναίσθηση					
Ταχύτητα στη λήψη των αποφάσεων					
Ρεαλισμός					
Διάθεση απόκτησης νέας γνώσης					
Δημιουργική ευφυΐα (π.χ. στην αξιοποίηση διαθέσιμων μέσων)					
Πνεύμα συνεργασίας					

11. Τι είδους προβλήματα αντιμετωπίσατε ως σχολική μονάδα κατά την υιοθέτηση της τηλεεκπαίδευσης; (μπορείτε να επιλέξετε ένα ή περισσότερα)

A. Ελλιπής διαθεσιμότητα υλικοτεχνικού εξοπλισμού

B. Προβλήματα προσβασιμότητας στο Διαδίκτυο

Γ. Προβλήματα πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης (Webex)

Δ. Απειρία εκπαιδευτικών

Ε. Ελλιπείς οδηγίες

ΣΤ. Άλλο

12. Ποιόν τρόπο επιλέξατε για τη συστηματική επικοινωνίας σας με τους γονείς κατά τη διάρκεια αναστολής της δια ζώσης λειτουργίας των σχολείων; (μπορείτε να επιλέξετε έναν ή περισσότερους)

Α. Καθημερινά

Β. 1 φορά την εβδομάδα

Γ. 2-3 φορές την εβδομάδα

Δ. Σπάνια

Ε. Άλλο

13. Καθ όλη τη διάρκεια της πανδημίας COVID - 19, τόσο κατά την αναστολή λειτουργίας της σχολικής μονάδας όσο και κατά τη δια ζώσης διδασκαλία, σε ποιόν βαθμό....

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
....πιστεύετε ότι επηρεάστηκε η ζωή στα σχολικά σας κοινότητα (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς);					
... επηρεάστηκαν οι διευθυντικές πρακτικές που ακολουθούσατε συνήθως;					
...επιδείξατε ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις ταχέως μεταβαλλόμενες καταστάσεις κρίσης;					
...επιταχύνετε τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε σχολικό επίπεδο μονάδας;					
...ενεργήσατε προνοητικά, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες, συμπληρωματικά προς τις προτεινόμενες οδηγίες των αρμόδιων αρχών (π.χ. ΕΟΔΥ, ΥΠΑΙΘ);					
...η αβεβαιότητα που προκαλεί η πανδημία επηρέασε το έργο σας;					
... επιχειρήσατε να επιλύσετε προβλήματα που ανέκυψαν με συνεργατικό τρόπο, λαμβάνοντας υπόψη προτάσεις συναδέλφων σας εκπαιδευτικών					
...χρειάστηκε να παράσχετε συναισθηματική στήριξη στους συναδέλφους σας εκπαιδευτικούς;					
...θεωρείτε ότι η συνεχής πληροφόρηση των μελών της σχολικής μονάδας συνέβαλε στην εύρυθμη λειτουργία της;					
... θεωρείτε σημαντική την ανοικτή και διαρκή επικοινωνία με τα μέλη της σχολικής μονάδας για την					

αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής μονάδας;					
...υπήρξε ανάγκη για μεγαλύτερα περιθώρια αυτονομίας του διευθυντή;					
...ανταλλάξατε ορθές πρακτικές με διευθυντές άλλων σχολικών μονάδων;					
...θεωρείτε ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι άρτια καταρτισμένοι ώστε να διαχειριστούν παρόμοιες κρίσεις;					
...σας βοήθησαν οι εμπειρίες του πρώτου εγκλεισμού στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανέκυψαν κατά το δεύτερο και τρίτο κύμα;					
...επιδιώξατε τη στενή συνεργασία και επαφή με τους γονείς των μαθητών σας;					
...λειτουργήσατε καθοδηγητικά προς τους γονείς των μαθητών σας;					
...χρειάστηκε να καθοδηγήσετε και να ενθαρρύνετε τους συναδέλφους σας εκπαιδευτικούς προκειμένου να συμμετάσχουν ενεργά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τον πρώτο εγκλεισμό λόγω της πανδημίας;					

Ερωτήσεις ανοιχτού τύπου

1. Κατά την περίοδο της υγειονομικής κρίσης, λάβατε κάποια επιπλέον μέτρα, πέραν όσων υπαγορεύτηκαν από τις αρμόδιες αρχές, και εάν ναι, ποια;

.....
.....
.....

2. Τι κερδίσατε ως εμπειρία - για τον εαυτό σας και την δουλεία σας - σε μια περίοδο τόσο μεγάλης αβεβαιότητας, όπως αυτή της πανδημίας COVID - 19;

.....
.....
.....

3. Με ποιο τρόπο προσπαθήσατε να διατηρήσετε θετικό κλίμα στην σχολική μονάδα κατά την περίοδο της κρίσης COVID - 19;

.....
.....
.....

4. Θεωρείτε ότι κατά την παρούσα κρίση της COVID - 19 ενισχύθηκε ο ρόλος του διευθυντή στη χάραξη πολιτικής στη σχολική του μονάδα; Εάν ναι, με ποιο τρόπο;

.....
.....
.....

5.Αναλάβετε δράσεις που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως πηγή έμπνευσης για εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς; Εάν ναι, αναφέρετε κάποιες σημαντικές εξ αυτών;

.....
.....
.....

6. Υπήρξε συνεργασία με την τοπική κοινωνία και τη δημοτική αρχή; Εάν ναι, τι είδους;

.....
.....
.....

Δημογραφικά Στοιχεία

1.Φύλο

A. Άντρας

B. Γυναίκα

2. Ηλικία

A. <40

B. 41-50

Γ. 51-60

Δ. >60

3. Ειδικότητα

.....

4. Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας

A. <20

B. 21-25

Γ. 26-30

Δ. >30

5. Έτη προϋπηρεσίας σε θέση διευθυντή σχολικής μονάδας

Α. 1-4

Β. 5-9

Γ. 10-14

Δ. >15

6. Σπουδές

Α. Βασικό πτυχίο

Β. Δεύτερο πτυχίο

Γ. Μεταπτυχιακό

Δ. >15