

Κείμενα Παιδείας

Αρ. 7 (2024)



Ανάπτυξη Σχέσεων Εμπιστοσύνης στις Σχολικές Μονάδες - Πλεονεκτήματα και Προοπτικές, με έμφαση σε περιόδους αβεβαιότητας..

Nicos Keravnos

doi: [10.12681/keimena-paideias.35415](https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.35415)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Keravnos, N. (2024). Ανάπτυξη Σχέσεων Εμπιστοσύνης στις Σχολικές Μονάδες - Πλεονεκτήματα και Προοπτικές, με έμφαση σε περιόδους αβεβαιότητας. *Κείμενα Παιδείας*, (7), 35–52. <https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.35415>

Ανάπτυξη Σχέσεων Εμπιστοσύνης στις Σχολικές Μονάδες – Πλεονεκτήματα και Προοπτικές

*Δρ. Νίκος Κεραυνός,
Πανεπιστήμιο Frederick,
dledu.ken@frederick.ac.cy*

*Δρ. Ηλέκτρα Λειψού,
Πανεπιστήμιο Frederick,
dledu.el@frederick.ac.cy*

*Δρ. Μαρία Ελευθερίου,
Πανεπιστήμιο Frederick,
dledu.me@frederick.ac.cy*

Περίληψη

Σχολικοί ηγέτες και εκπαιδευτικοί, συνεχώς, χρειάζεται να αναθεωρούν και να προσαρμόζουν τον τρόπο εργασίας τους για να αντεπεξέρχονται με επιτυχία στις προκλήσεις που επιβάλλονται από το εξωτερικό περιβάλλον. Η καθιέρωση και η ενδυνάμωση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ του σχολικού ηγέτη και των εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα, θα μπορούσε να συνεισφέρει αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση τόσο των προβλημάτων της καθημερινότητας όσο και στην περίπτωση απαιτητικών και πρωτόγνωρων συνθηκών (π.χ. οικονομικές κρίσεις, περιπτώσεις πανδημίας κ.τ.λ.). Η έρευνα έχει καταδείξει ότι η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης σε σχολικά συγκείμενα διασφαλίζει, μεταξύ άλλων, υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα, την παρουσία Οργανωσιακών Συμπεριφορών, την αλλαγή και την προσαρμογή, τη συνεργασία, το θετικό και υποστηρικτικό σχολικό κλίμα, την ενισχυμένη συλλογική επάρκεια, τη συνεχή επαγγελματική μάθηση, την ανεμπόδιστη οριζόντια και κάθετη επικοινωνία και την αυξημένη υπευθυνότητα και επαγγελματισμό από μέρους των εκπαιδευτικών. Το παρόν άρθρο στοχεύει, μέσα από την αποδελτίωση της βιβλιογραφίας, να αναδείξει πώς η εμπιστοσύνη διευκολύνει τους σχολικούς ηγέτες και τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις προκλήσεις που αναδύονται τόσο σε καθημερινή βάση, αλλά και σε περιόδους αβεβαιότητας και αστάθειας (π.χ. περίοδος Covid-19).

Λέξεις κλειδιά: Εμπιστοσύνη, Σχολικός Ηγέτης, Εκπαιδευτικοί, Αβεβαιότητα, COVID-19

Abstract

School leaders and teachers constantly, need to review and adapt their way of working in order to successfully cope with the challenges imposed by the external environment. Establishing and strengthening relationships of trust between the school leader and the teachers in a school unit could effectively contribute to dealing with both, everyday problems and especially in the case of demanding and unprecedented conditions (e.g. financial crises, pandemic cases, etc.). Research has demonstrated that the development of trusting relationships in school contexts ensures, among others, high learning outcomes, the presence of Organizational Behaviors, change and adaptation,

collaboration, a positive and supportive school climate, enhanced collective efficacy, continuous professional learning, unhindered horizontal and vertical communication and increased responsibility and professionalism on the part of teachers. This article aims, through a literature review, to highlight how trust facilitates school leaders and teachers to successfully face the challenges that arise both on a daily basis, but also in periods of uncertainty and instability (e.g. period Covid-19).

Key words: Trust, School Leader, Teachers, Uncertainty, COVID-19

Οι σχολικές μονάδες ανέκαθεν αντιμετώπιζαν κοινωνικές, τεχνολογικές και οικονομικές προκλήσεις (Dederling & Pietsch, 2023). Στην εποχή μας, η κοινωνία φαίνεται να αλλάζει και διαφοροποιείται με ρυθμούς που δεν έχουμε ξαναδεί. Οι σχολικές μονάδες επηρεάζονται από το εξωτερικό περιβάλλον σε μεγάλο βαθμό και θα πρέπει να βρίσκονται σε διαρκή ετοιμότητα και εγρήγορση για να μπορούν να αντεπεξέρχονται στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες. Η παγκοσμιοποίηση, η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας, η κλιματική αλλαγή, η εκτεταμένη μετακίνηση πληθυσμών αποτελούν σημαντικά ζητήματα της εποχής μας, τα οποία επηρεάζουν, αναδιαμορφώνουν και επανακαθορίζουν την κοινωνία και αναπόφευκτα και την εκπαίδευση. Τα σχολεία ως ανοιχτά κοινωνικά συστήματα (Ορφανός et al., 2005· Πασιαρδής, 2004) αλληλεπιδρούν συνεχώς με το εξωτερικό περιβάλλον και συχνά χρειάζεται να επανεφεύρουν και να αναδιαμορφώσουν τον τρόπο λειτουργίας τους για να αντιμετωπίσουν τις διαρκείς αλλαγές που συμβαίνουν (Scott, 2008). Οι σχολικές μονάδες, ειδικά στην εποχή μας, αντιμετωπίζουν συχνά ακραίες πιέσεις που προέρχονται από ένα ταχέως μεταβαλλόμενο εξωτερικό περιβάλλον (Tschannen-Moran 2009). Η πρόσφατη πανδημία COVID-19, η οποία επηρέασε τα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς και επέβαλε σημαντικές διαφοροποιήσεις στον τρόπο εκπαίδευσης των μαθητών παγκοσμίως (Kafa & Pashiaridis 2020), αποτελεί ένα μόνο παράδειγμα των προκλήσεων που αναδύονται, απαιτώντας από τους σχολικούς ηγέτες και τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζονται και να αποδίδουν αποτελεσματικά. Γενικά, σε περιόδους που απαιτούν αλλαγή και προσαρμοστικότητα, οι ηγέτες μπορεί να χρειαστεί να αναθεωρήσουν τον τρόπο που ασκούν ηγεσία (Drysdale & Gurr, 2017), για να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις διαρκώς μεταβαλλόμενες καταστάσεις. Πιο συγκεκριμένα, η αποτελεσματική ηγεσία απαιτεί εκτεταμένη αλλαγή της παγιωμένης ανθρώπινης συμπεριφοράς, επειδή όταν οι προσπάθειες προσαρμογής αποτυγχάνουν, τα συλλογικά οφέλη δεν είναι εγγυημένα (Ahern & Loh, 2020). Καθώς οι σχολικοί ηγέτες και οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να διατηρήσουν και να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, ιδιαίτερα σε περιόδους αβεβαιότητας και κρίσεων, η έρευνα καταδεικνύει ότι η επιτυχία αυτής της διαδικασίας, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων και της ύπαρξης σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων (Bryk & Schneider, 2002· Martin & Dowson, 2009· Roorda, et al., 2011).

Η εμπιστοσύνη θεωρείται βασικός παράγοντας για τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις (McKnight, & Chervany, 1996). Οι σχολικοί ηγέτες και οι εκπαιδευτικοί που επιδιώκουν να διατηρήσουν ή ακόμα και να βελτιώσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, αναμένεται να επενδύσουν στη δημιουργία ενός αμοιβαίου κλίματος εμπιστοσύνης. Σε επίπεδο σχολικών μονάδων, η συλλογική εμπιστοσύνη των διδασκόντων, συμπεριλαμβανομένης της εμπιστοσύνης στους γονείς και τους μαθητές (Forsyth et al., 2011· Hoy 2012), διευκολύνει την επιτυχή αντιμετώπιση ζητημάτων άγχους, αβεβαιότητας και ισότητας. Ως εκ τούτου, τα σχολεία με θετικό

κλίμα και υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης φαίνεται πως διαθέτουν τα θεμελιώδη συστατικά, για την οικοδόμηση μιας κουλτούρας που μπορεί να είναι ανθεκτική σε περιόδους κρίσης (Ahlström, et al., 2020). Η έρευνα συγκλίνει στο ότι οι συμπεριφορές και οι ενέργειες των σχολικών ηγετών, είναι εκείνες που κυρίως επηρεάζουν τον βαθμό και την ποιότητα της εμπιστοσύνης εντός των σχολείων (Hoy, 2012· Tschannen-Moran 2014). Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ωστόσο, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θα είναι πιο αποτελεσματικοί απλώς και μόνο επειδή εμπιστεύονται τον σχολικό ηγέτη, αλλά λόγω των συνθηκών που δημιουργούνται από ένα ευρύτερο περιβάλλον εμπιστοσύνης (Howe, et al., 2023). Ενώ από τη μια, είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να εμπιστεύονται τον ηγέτη τους, από την άλλη η δημιουργία ενός ευρύτερου κλίματος εμπιστοσύνης με τη συνεισφορά και τη συμπεριφορά όλων, φαίνεται να είναι εξίσου σημαντικό. Η εμπιστοσύνη επίσης, ίσως είναι ο πιο ουσιαστικός παράγοντας που σχετίζεται με την οργανωσιακή σταθερότητα σε δύσκολες και απαιτητικές συνθήκες (Ahlström et al., 2020· Fernandez & Shaw, 2020), δεδομένου ότι είναι ζωτικής σημασίας για την καλλιέργεια και διατήρηση υγιών κοινωνικών σχέσεων σε ένα οργανισμό (Dirks & De Jong, 2022).

Ορισμός εμπιστοσύνης

Αν και τα τελευταία χρόνια υπάρχει εκτεταμένη έρευνα σχετικά με τον ρόλο και την αξία της εμπιστοσύνης, η προσπάθεια ορισμού της έννοιας αποτελεί από μόνη της μια πρόκληση, αφού πρόκειται για ένα εξαιρετικά περίπλοκο και πολυδιάστατο φαινόμενο (Hosmer, 1995· Lewis & Weigert, 2012· McKnight, & Chervany, 2001). Στη διεθνή βιβλιογραφία η έννοια ορίζεται ανάλογα με τους διάφορους φακούς, τα επίπεδα και τις απόψεις που επιλέγει κάποιος να την προσεγγίσει. Η εμπιστοσύνη έχει εξελιχθεί από ένα μονοδιάστατο φαινόμενο, σε ένα πολυδιάστατο που περιλαμβάνει τη δυναμική και πολύπλευρη φύση της (Adams, 2014· Forsyth et al., 2011· Hosmer, 1995· Hoy & Tschannen-Moran, 1999· Lewicki & Bunker, 1996· Mishra, 1996· Tschannen-Moran, 2014). Οι Davis και Schoorman (1995) αρχικά, περιέγραψαν την εμπιστοσύνη ως την προθυμία κάποιου να είναι ευάλωτος στις πράξεις των άλλων. Ο Mishra (1996) ανέδειξε την εμπιστοσύνη ως ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, που περιλαμβάνει τις πτυχές της ικανότητας, της διαφάνειας, του ενδιαφέροντος και της αξιοπιστίας. Με βάση το έργο του Mishra (1996), οι Hoy και Tschannen-Moran (1999) ορίζουν την εμπιστοσύνη ως «την προθυμία ενός ατόμου ή μιας ομάδας να είναι ευάλωτο σε κάποιον/α με βάση την πεποίθηση ότι το τελευταίο μέρος είναι καλοπροαίρετο, αξιόπιστο, ικανό, ειλικρινές και ανοιχτό» (Hoy & Tschannen -Moran, 1999, σελ.189).

Η εμπιστοσύνη συνδέεται γενικά με την ελπίδα ή/και την πεποίθηση ενός ατόμου, συχνά σε καταστάσεις ευπάθειας ότι οι ενέργειες ή τα κίνητρα ενός άλλου ατόμου είναι ειλικρινή, δίκαια και βασίζονται στην ακεραιότητα. Η εμπιστοσύνη μπορεί επίσης να ενισχυθεί ή να υποβαθμιστεί από συμπεριφορές του παρελθόντος. Θεωρείται μια δυναμική έννοια (Bligh, 2017) και αναπτύσσεται με βάση τις ατομικές ή οργανωσιακές σχέσεις. Τέλος, επιτρέπει σε ένα άτομο με λιγότερη δύναμη να εξαρτάται από ένα άλλο άτομο με περισσότερη δύναμη (τον ηγέτη) ότι θα λαμβάνει αποφάσεις που ευθυγραμμίζονται με την ευημερία του (Mitchell et al., 2016).

Μεθοδολογία

Το άρθρο μέσα από στοχευμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση αποσκοπεί στο να παρουσιάσει συνοπτικά τα θετικά αποτελέσματα της ανάπτυξης σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη ενός δυναμικού οργανισμού, όπως είναι μια σχολική μονάδα. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση εκτείνεται

κυρίως από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 μέχρι σήμερα, καθώς στο διάστημα αυτό έχει πραγματοποιηθεί και ο κύριος όγκος της έρευνας σχετικά με την εμπιστοσύνη και τον ρόλο της. Η εξεταζόμενη περίοδος θεωρείται επαρκής δεδομένου ότι, κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, έχουν δημοσιευτεί τα περισσότερα άρθρα σχετικά με την εμπιστοσύνη. Το παρόν άρθρο εξετάζει με ποιους τρόπους η δημιουργία και η ενίσχυση σχέσεων εμπιστοσύνης μπορεί να είναι επωφελής σε σχολικές μονάδες. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι σε σχέση με την έννοια της εμπιστοσύνης δεν φαίνεται να υπάρχει σημαντική ελληνόγλωσση βιβλιογραφική κάλυψη, πέρα από κάποιες σποραδικές αναφορές και έρευνες κυρίως σε επίπεδο μεταπτυχιακών διατριβών.

Παρόλο που το άρθρο δεν έχει μετα-αναλυτική προσέγγιση, τέθηκαν συγκεκριμένα κριτήρια για να ενισχυθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του θέματος που παρουσιάζεται. Αρχικά, η στρατηγική αναζήτησης βασίστηκε κυρίως, στις οδηγίες της προσέγγισης PRISMA (Page et al., 2021· Rethlefsen et al., 2021). Η προσέγγιση PRISMA είναι ένα λειτουργικό εργαλείο που αναφέρεται στη διαδικασία της συστηματικής βιβλιογραφικής επισκόπησης αξιοποιώντας μια εκτεταμένη λίστα ελέγχου. Τα άρθρα για ανάλυση συλλέχθηκαν κυρίως από τις μηχανές αναζήτησης Google Scholar, CORE, Directory of Open Access Journals (DOAJ) και Bielefeld Academic Search Engine (BASE). Επιπλέον, για κάθε μία από τις βάσεις δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν παρόμοια κριτήρια αναζήτησης. Τα πρωτόκολλα περιλάμβαναν μεμονωμένες ενδείξεις ή/και συνδυασμό ενδείξεων, σχετικών με το θέμα που διερευνάται (π.χ. εμπιστοσύνη, ορισμοί εμπιστοσύνης, ηγεσία, πτυχές εμπιστοσύνης, θετικά αποτελέσματα εμπιστοσύνης, ηγεσία σε περιόδους κρίσης, κ.λπ.). Τέλος, από τον τεράστιο αριθμό των ερευνών προς αξιοποίηση επιλέχθηκαν αυτές που περιείχαν τις περισσότερες ετεροαναφορές, αλλά και σύγχρονες που εστίαζαν ειδικά στο πώς η εμπιστοσύνη είχε θετική επίδραση στην αποτελεσματική διαχείριση από σχολικά συγκείμενα την περίοδο της πανδημίας COVID-19.

Η σημασία της εμπιστοσύνης στα σχολεία

Η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης έχει συνδεθεί με μια πληθώρα θετικών αποτελεσμάτων τόσο στους διάφορους οργανισμούς όσο και στο πλαίσιο των σχολικών οργανισμών. Στη μετα-ανάλυση των Dirk και Ferrin (2002), η εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών στους οργανισμούς συνδέεται με θετικά ατομικά αποτελέσματα, αυξημένη εργασιακή απόδοση, αυξημένα επίπεδα Οργανωσιακών Συμπεριφορών, θετική προσέγγιση στην αλλαγή, μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση και αυξημένη οργανωσιακή δέσμευση. Οι Dirks και Skarlicki (2004) προσθέτουν επίσης, ότι η εμπιστοσύνη μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τα ατομικά, ομαδικά και οργανωτικά επίπεδα των οργανισμών. Ο Thompson (2018) τονίζει ότι η ενίσχυση της εμπιστοσύνης στον χώρο εργασίας έχει θετικές επιπτώσεις για τους εργαζόμενους, καθώς συνδέεται με την οργανωσιακή υγεία και επηρεάζει θετικά την παραγωγικότητα, την καινοτομία, ενώ ταυτόχρονα αυξάνει τη δέσμευση των εργαζομένων.

Όσον αφορά στο σχολικό πλαίσιο, οι Bryk και Schneider (2002) υποστήριξαν ότι η εμπιστοσύνη στα σχολεία δημιουργεί τις προϋποθέσεις που απαιτούνται, ώστε όλα τα μέλη να εργαστούν αρμονικά για την επίτευξη των κοινών στόχων. Γενικά, η έρευνα έχει συνδέσει την εμπιστοσύνη με τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την αυξημένη σχολική αποτελεσματικότητα (Bryk & Schneider, 2002· Daly & Chrispeels, 2008· Forsyth et al., 2006· Handford & Leithwood, 2013· Tschannen-Moran, 2004).

Αρχικά, η εμπιστοσύνη στα σχολεία έχει συνδεθεί άμεσα ή έμμεσα με *βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα*. Σε μια από τις πρώτες μελέτες που εξέτασαν την επίδραση της εμπιστοσύνης στα

μαθησιακά αποτελέσματα, οι Goddard et al (2001) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η εμπιστοσύνη είναι ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της επίδοσης των μαθητών/τριών στα Μαθηματικά και τη Γλώσσα. Μια τετραετής διαχρονική έρευνα που διεξήχθη από τους Bryk και Schneider (2002), κατέδειξε επίσης ότι, όπου οι σχέσεις εμπιστοσύνης ήταν υψηλές, τα σχολεία είχαν σχεδόν τρεις φορές περισσότερες πιθανότητες να βελτιώσουν τις βαθμολογίες των μαθητών/τριών τους στα Μαθηματικά και τη Γλώσσα. Ακόμη, σύμφωνα με τους Tschannen-Moran και Gareis (2015), η εμπιστοσύνη συνδέεται με βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα, με τα δεδομένα να δείχνουν μια μέτρια, αλλά στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της εμπιστοσύνης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι Sun και Leithwood (2015) εξέτασαν την επίδραση της εμπιστοσύνης στα μαθησιακά αποτελέσματα, με τον γενικό δείκτη ισχύος να δείχνει μια υψηλή συνολική συσχέτιση όσον αφορά στην επίδρασή της στα μαθησιακά αποτελέσματα. Σε περιόδους αβεβαιότητας, όπως η πανδημία του COVID-19, τα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως χρειάστηκε να προσαρμοστούν εφαρμόζοντας διαδικτυακά και υβριδικά μοντέλα μάθησης. Ωστόσο, ακόμη και κάτω από αυτές τις απαιτητικές και δύσκολες καταστάσεις, ο κύριος στόχος τους παρέμεινε να διατηρήσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα σε παρόμοια επίπεδα με εκείνα πριν από την πανδημία. Παρόλο που δεν υπάρχει ακόμη επαρκής όγκος στοιχείων, φαίνεται να υπάρχει μια αυξανόμενη πεποίθηση ότι, όπου οι σχέσεις εμπιστοσύνης ήταν υψηλές, τα σχολεία κατάφεραν να διατηρήσουν τουλάχιστον τα συνήθη μαθησιακά τους αποτελέσματα (Ahlström et al., 2020· Breilsford et al., 2020) κατά τη διάρκεια της περιόδου αυτής.

Ως *Οργανωσιακές Συμπεριφορές* (ΟΣ) ορίζονται οι εθελοντικές συμπεριφορές στις οποίες εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί και εκτείνονται πέραν από τα επίσημα καθήκοντά τους (DiPaola & Hoy, 2005). Σύμφωνα με τους Zeinabadi και Salehi (2011), οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα ΟΣ επιδιώκουν εθελοντικά να εφαρμόσουν καινοτόμες ιδέες, υποστηρίζουν και προτείνουν δραστηριότητες πέραν από τις δραστηριότητες του προγράμματος σπουδών ή το αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ αυξάνεται η πιθανότητα να συμμετέχουν ενεργά σε πολλές σχολικές επιτροπές και ομάδες εργασίας. Καθώς το επίπεδο εμπιστοσύνης σε ένα σχολείο βελτιώνεται, οι εκπαιδευτικοί θα προσεγγίσουν την εργασία σε πιο εθελοντική και πρόθυμη βάση (Hallam et al., 2014· Hoy & Tschannen-Moran, 1999, 2001). Η σχέση μεταξύ ΟΣ και εμπιστοσύνης εξετάστηκε σε πολλές μελέτες (Burke et al., 2007· Dirks & Ferrin, 2002· Podsakoff et al., 1990· Podsakoff et al., 1996), οι οποίες συνέδεσαν την εμπιστοσύνη με αυξημένα επίπεδα ΟΣ. Οι Dirk και Ferrin (2002), εξηγούν ότι ελλείψει εμπιστοσύνης, ο υφιστάμενος θα αποφύγει να ασχοληθεί με άλλες δραστηριότητες πέραν από τις συμβατικές υποχρεώσεις της δουλειάς του. Οι έρευνες των Tschannen-Moran (2003), DiPaola και Hoy (2005) και DiPaola και Tschannen-Moran (2014), κατέληξαν σε παρόμοια αποτελέσματα υποδεικνύοντας μια σημαντική συσχέτιση μεταξύ εμπιστοσύνης και υψηλών επιπέδων ΟΣ. Πρόσφατες μελέτες, όπως αυτή των Choong et al (2020) συμπέραναν επίσης ότι η εμπιστοσύνη στον ηγέτη, στους συναδέλφους και τους 'πελάτες' (μαθητές/τριες και γονείς) έχει έμμεση επίδραση στις ΟΣ. Συνεπακόλουθα, σε περιόδους αβεβαιότητας και κρίσεων οι Οργανωσιακές Συμπεριφορές φαίνεται να διασφαλίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί θα αναλάβουν πρωτοβουλίες, δουλεύοντας ακόμα και στον ελεύθερο χρόνο τους, προκειμένου η αποστολή της σχολικής τους μονάδας να συνεχιστεί απρόσκοπτα. Η εθελοντική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών που απευθύνεται σε συναδέλφους, μαθητές/τριες και γονείς, ιδιαίτερα σε περιόδους κρίσης, όπως η περίοδος του COVID-19, μπορεί να βοηθήσει στην αναχαίτιση της αρνητικής επίδρασης των απαιτητικών συνθηκών και στη βελτίωση της οργανωτικής αποτελεσματικότητας (Kavgaci, 2023). Πράγματι κατά τη διάρκεια της πανδημίας πολλοί εκπαιδευτικοί προχωρώντας πέραν από τις

τυπικές απαιτήσεις της εργασίας τους, παρείχαν ψυχολογική υποστήριξη στους μαθητές/τριές τους, δημιούργησαν ομάδες κοινωνικής δικτύωσης για καλύτερη επικοινωνία και συντονισμό, προετοίμασαν βίντεο και άλλο υλικό και γενικά έκαναν ό,τι ήταν απαραίτητο, ώστε η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης να προχωρήσει ανεμπόδιστα (Bogler & Somech, 2023).

Λόγω της ραγδαίας ανάπτυξης της τεχνολογίας, των δημογραφικών αλλαγών και της ύπαρξης πολλών μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία, τα εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται να αναγνωρίσουν την υπάρχουσα πραγματικότητα και να προσαρμοστούν ανάλογα. Η προσαρμογή συχνά προϋποθέτει μια μικρή ή σημαντική *αλλαγή* στις δομές των σχολικών συστημάτων. Οι Bryk και Schneider (2002) αναφέρουν ότι η αλλαγή, η βελτίωση και η προσαρμογή των σχολείων απαιτεί την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών, καθώς θα πρέπει να αναλάβουν το ρίσκο να διαχειριστούν τις συγκρούσεις που μπορεί να προκύψουν, να υιοθετήσουν παρεμβάσεις, να εργαστούν με συναδέλφους για να εφαρμόσουν και να αξιολογήσουν την αλλαγή-βελτίωση. Σε σχολεία με αυξημένα επίπεδα εμπιστοσύνης οι εκπαιδευτικοί ήταν πολύ πιο πρόθυμοι να εργαστούν για την εισαγωγή αλλαγών με σκοπό τη βελτίωση του σχολείου (Adams & Miskell, 2016). Η ικανότητα ενός σχολικού οργανισμού να αλλάζει και να βελτιώνεται, σύμφωνα με τη Louis (2007), σχετίζεται άμεσα με τα επίπεδα εμπιστοσύνης. Όσο περισσότερη εμπιστοσύνη υπάρχει, τόσο μεγαλύτερες είναι οι πιθανότητες επίτευξης αλλαγής και προσαρμογής. Η Louis et al (2010) ανέφερε, επίσης, ότι τα σχολεία που παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης προωθούν τη συλλογική λήψη αποφάσεων και έτσι οι πρωτοβουλίες αλλαγής είναι πιο πιθανό να είναι επιτυχείς. Ειδικά, η εμπειρία από τη διαχείριση της πανδημίας έχει καταστήσει σαφές ότι τα σχολεία που μπορούσαν να προσαρμοστούν και να αλλάξουν, είχαν περισσότερες πιθανότητες να παράγουν υψηλού επιπέδου εκπαίδευση αλλάζοντας και προσαρμόζοντας την προσέγγισή τους σε ζητήματα μάθησης και διδασκαλίας (Dedering & Pietsch, 2023· Fotheringham et al., 2022· Harris & Jones, 2020).

Η *συνεργασία* μπορεί να οριστεί ως η αλληλεπίδραση μέσα σε μια ομάδα, σε όλες τις δραστηριότητες που απαιτούνται, για την εκτέλεση μιας κοινής εργασίας (Vangrieken et al., 2015). Η εμπιστοσύνη διευκολύνει και ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ των μελών ενός οργανισμού (Daly & Chrispeels, 2008). Η Tschannen-Moran (2001) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την εμπιστοσύνη. Μια γνήσια και αποτελεσματική συνεργασία διευκολύνεται από μια ατμόσφαιρα αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Adams & Miskell, 2016· Fulton & Britton, 2011· Saunders et al., 2009). Έχει διαπιστωθεί ότι σε περιβάλλοντα υψηλής εμπιστοσύνης τα άτομα αισθάνονται πιο άνετα να ζητήσουν βοήθεια, είναι πιο πιθανό να συμμετάσχουν σε κοινές εργασίες, να αλληλεπιδράσουν και να μάθουν από τους συναδέλφους τους αφήνοντας κατά μέρος τις αμφιβολίες και τις ανασφάλειές τους (Mascall et al., 2009). Σε σχολικά δε συγκεκριμένα, με υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης είναι πιο πιθανό να υπάρξει υψηλός βαθμός συνεργασίας μεταξύ όλων των μελών του σχολείου (Rinio, 2018). Η συνεργασία και η εμπιστοσύνη χαρακτηρίζονται, επίσης, από αμοιβαιότητα, καθώς, από τη μια πλευρά, η ανάπτυξη συνεργασίας απαιτεί χρόνο, ενέργεια και κοινή χρήση πόρων από όλα τα μέρη, ενώ από την άλλη πλευρά, αυτή η διαδικασία φέρνει τους ανθρώπους πιο κοντά αναπτύσσοντας ισχυρότερους δεσμούς εμπιστοσύνης (Hoy & Tarter, 2004· Sun & Leithwood, 2015). Η αποτελεσματική συνεργασία συνδέεται επίσης με θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές/τριες, ενώ φαίνεται να αποτελεί βασικό συστατικό των δίκαιων εκπαιδευτικών συστημάτων (Griffiths et al., 2021). Αναμφισβήτητα, η συνεργασία και η αλληλοϋποστήριξη είναι απαραίτητες σε περιόδους κρίσης. Η συνεργασία θα μπορούσε να αυξήσει τα επίπεδα ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών σε δύσκολες

και αβέβαιες συνθήκες (Hargreaves & O'Connor, 2019). Οι Pino-Yancovic et al (2020) ανέφεραν ότι στην περίοδο της πανδημίας η συνεργασία επέτρεψε σε εκπαιδευτικούς και σχολικούς ηγέτες, να διατηρήσουν την παιδαγωγική τους εστίαση και τους παρείχε μεγαλύτερη αυτονομία, ώστε να αναπτύξουν δεξιότητες, που τους βοήθησαν να διατηρήσουν σε ψηλά επίπεδα την αποτελεσματικότητα των σχολικών τους μονάδων. Σχολικοί ηγέτες και εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργάζονται και να βασίζονται ο ένας στον άλλο για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που επιβάλλουν οι νέες προκλήσεις (πχ. COVID-19) και να εξασφαλίσουν υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα (Katog, 2022· Yang et al., 2023).

Η εμπιστοσύνη οδηγεί σε ένα *υποστηρικτικό και θετικό εργασιακό περιβάλλον* (Bryk & Schneider 2002· Hoy et al., 1990· Hoy et al., 1991). Οι Forsyth et al (2011) υποστηρίζουν ότι ένα θετικό σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται από ζωτικά στοιχεία εμπιστοσύνης, όπως η ανεμπόδιση διάχυση πληροφοριών, η απρόσκοπτη επικοινωνία, ο αμοιβαίος σεβασμός και η δικαιοσύνη. Η άμεση επίδραση της εμπιστοσύνης στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος έχει επίσης επισημανθεί από τους Handford και Leithwood (2013), καθώς συνδέεται με φιλικές πρακτικές μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης του σχολείου. Η πίεση και η έμφαση στη λογοδοσία συχνά οδηγούν σε στρεσογόνες καταστάσεις. Ωστόσο, όταν οι σχολικές μονάδες επενδύουν στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, αυτό διευκολύνει και εμπνέει τους εκπαιδευτικούς να εντείνουν τις προσπάθειές τους για την επίτευξη των κοινών στόχων και ενισχύουν τις προϋποθέσεις για την καλλιέργεια ενός ευχάριστου και δημιουργικού περιβάλλοντος (Tschannen-Moran & Gareis, 2015). Ένα τέτοιο περιβάλλον φαίνεται επίσης να είναι καταλυτικό σε περιόδους αβεβαιότητας και κρίσεων. Όταν το άγχος και η πίεση είναι συντριπτικές, λόγω αβέβαιων και δύσκολων καταστάσεων, ένα θετικό εργασιακό κλίμα, όπου υπάρχουν παγιωμένες σχέσεις εμπιστοσύνης, είναι πιο πιθανό να βοηθήσει τους σχολικούς ηγέτες και τους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν και να αντιμετωπίσουν με επιτυχία οποιαδήποτε κατάσταση επιβάλλεται από εξωγενείς παράγοντες (Campbell, 2020· Koehn, 2020· Thornton, 2021).

Ο Bandura (1977) όρισε την αυτεπάρκεια ως την πίστη στην ικανότητα του ατόμου να οργανώνει και να εκτελεί όσα απαιτούνται για την επίτευξη των στόχων του. Ενώ η αυτεπάρκεια είναι σημαντική για το άτομο, η *συλλογική επάρκεια* είναι σημαντική για μια μεγαλύτερη ομάδα σε έναν οργανισμό. Στα εκπαιδευτικά συγκείμενα, η συλλογική επάρκεια αναφέρεται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι μπορούν να οργανώσουν και να διεκπεραιώσουν τα προγράμματα δράσης που απαιτούνται, ώστε αυτά να έχουν θετική επίδραση στους μαθητές/τριες (Goddard & Goddard, 2001). Η συλλογική επάρκεια θεωρείται 'ιδιοκτησία' του σχολείου (Tschannen-Moran & Barr, 2004). Στο σχολικό πλαίσιο, λοιπόν, η διερεύνηση των συλλογικών πεποιθήσεων επάρκειας υπογραμμίζει ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν όχι μόνο αυτοαναφορικές αντιλήψεις για την επάρκειά τους, αλλά και πεποιθήσεις για τη συνολική τους κοινή ικανότητα, ως σχολική μονάδα (Goddard et al., 2004). Αυτές οι αντιλήψεις αντικατοπτρίζουν μια οργανωσιακή ιδιότητα που αναγνωρίζεται ως αντιληπτή συλλογική επάρκεια (Bandura et al., 1999· Goddard et al., 2000· Hoy et al., 2004). Επομένως, σε έναν οργανισμό, η αντιληπτή συλλογική επάρκεια αντιπροσωπεύει τις πεποιθήσεις των μελών της ομάδας σχετικά με την ικανότητα απόδοσής τους (Bandura et al., 1999). Πολλές μελέτες έχουν, άμεσα ή έμμεσα, συσχετίσει την ικανότητα συλλογικών πεποιθήσεων επάρκειας με βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα (Godard et al., 2004· Skaalvik & Skaalvik, 2010· Sun & Leithwood 2014). Οι Da Costa και Riordan (1996) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι σε σχολεία με υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν ότι μπορούσαν να εργαστούν ως ομάδα, να συνεργαστούν πάνω σε παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα, αλλά και για την επίτευξη των

ευρύτερων στόχων του σχολείου. Οι Goddard et al (2000) εξέτασαν, επίσης, τη σχέση μεταξύ εμπιστοσύνης και συλλογικής επάρκειας. Υπέθεσαν ότι η εμπιστοσύνη μεταξύ των συναδέλφων σχετίζεται με τη συλλογική επάρκεια στο επίπεδο της συνεργασίας για την επίτευξη παιδαγωγικών στόχων, κάτι που ως συνήθως συμβαίνει σε σχολεία με υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης. Η υπόθεσή τους επιβεβαιώθηκε, καθώς τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν υψηλή συσχέτιση μεταξύ συλλογικής επάρκειας και εμπιστοσύνης μεταξύ των συναδέλφων. Επιπλέον, οι Tschannen-Moran και Gareis (2015) επισημαίνουν ότι ο σχολικός ηγέτης μπορεί να καλλιεργήσει τη συλλογική επάρκεια στους εκπαιδευτικούς εκφράζοντας σε τακτά διαστήματα την εμπιστοσύνη του στις ικανότητές τους ως επαγγελματίες που προωθούν τη μάθηση καθημερινά, ανεξάρτητα από τις επικρατούσες συνθήκες του σχολείου ή του περιβάλλοντος. Η αντιληπτή συλλογική επάρκεια, επομένως, είναι πιο πιθανό να προάγει τη δέσμευση μιας ομάδας στα καθήκοντά της, την ανθεκτικότητα στις αντιξοότητες και την πίστη για την επίτευξη των στόχων της (Bandura, 2000). Συνεπώς, τα υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης φαίνεται να αυξάνουν την αντίληψη της συλλογικής επάρκειας και μέσω αυτού, εκπαιδευτικοί και σχολικοί ηγέτες είναι πιο πιθανό να αισθάνονται ικανοί ότι θα αποδώσουν επαρκώς, ακόμη και σε ακραίες και απαιτητικές συνθήκες (Ibeawuchi et al., 2021· Taberero et al., 2020).

Προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία στις διάφορες προκλήσεις που επιβάλλονται από τις ραγδαίες εξελίξεις στην τεχνολογία, τις συνεχείς απαιτήσεις για αλλαγή και αναβάθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων και τις επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης, σχολικοί ηγέτες και εκπαιδευτικοί, στρέφονται στην *επαγγελματική μάθηση*. Η συνεχής επαγγελματική εξέλιξη καλλιεργείται κυρίως σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης. Τέτοιες κοινότητες δεσμεύουν όλους τους επαγγελματίες να επιδιώξουν τη συνεχή μάθηση και ανάπτυξή τους, μέσα σε μια θετική, υποστηρικτική και αυτοδημιούργητη κοινότητα. Οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, μεταξύ άλλων, συνδέονται με καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς παρέχουν ευκαιρίες στο επαγγελματικό προσωπικό να διερευνήσει σε βάθος τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, ώστε να αποκτήσει γνώσεις για το πώς να γίνει πιο αποτελεσματικό στην εργασία του με τους μαθητές/τριες (Morrissey, 2000). Ωστόσο, η ίδρυση μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης μέσα σε ένα σχολείο δεν πραγματοποιείται αυτόματα ή ξαφνικά. Απαιτεί μια αφοσιωμένη και σκόπιμη προσπάθεια από την πλευρά της διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών. Οι Leithwood et al (2010) υποστηρίζουν ότι συγκεκριμένες συμπεριφορές ηγεσίας, τις οποίες κατηγοριοποιούν ως «υποστηρικτικές», «επαγγελματικές» και «προστατευτικές» (σελ. 680) θα μπορούσαν να διευκολύνουν τη δημιουργία και την ανάπτυξη επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης. Οι Tschannen-Moran και Gareis (2015) συνδέουν τις παραπάνω συμπεριφορές με την εμπιστοσύνη. Τονίζουν ότι οι συμπεριφορές που προτείνονται από τους Leithwood et al (2010), προϋποθέτουν στενούς δεσμούς εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών και του σχολικού ηγέτη. Έτσι, η εμπιστοσύνη συνδέεται με την ομαλή λειτουργία των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης στα σχολεία (Tschannen-Moran, 2009), αλλά φαίνεται να αποτελεί μια από τις πιο βασικές προϋποθέσεις για τη δημιουργία τους. Η ευρύτερη κουλτούρα εμπιστοσύνης σε μια σχολική μονάδα θεωρείται βασικός παράγοντας για την ανάπτυξη επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βελτιωθούν και να εξελιχθούν ως επαγγελματίες (Cranston, 2011· Louis et al., 2010). Σε περιόδους κρίσης όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας αναμένεται να προσαρμόσουν τις πρακτικές τους, να διαφοροποιήσουν τον τρόπο διδασκαλίας τους, να αξιοποιήσουν νέα τεχνολογικά εργαλεία και γενικά να μάθουν πώς να διεκπεραιώνουν την εργασία τους με βάση τα νέα δεδομένα (Kerdtip & Angkulwattanakit, 2023· Tucker & Quintero-

Ares, 2021). Αναμφίβολα, σε σχολικές μονάδες που λειτουργούν ήδη ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, μια τέτοια προσπάθεια είναι πιο πιθανό να πετύχει.

Η εμπιστοσύνη φαίνεται να συνδέεται και με την αποτελεσματική *επικοινωνία* (Burke et al., 2007· Dirks & Ferrin, 2001). Σύμφωνα με τους Norman et al (2010), η ανοιχτή και ειλικρινής επικοινωνία, παραδοσιακά, θεωρείται βασικό συστατικό των αποτελεσματικών οργανισμών. Μέσω της επικοινωνίας διοχετεύονται και αναλύονται οι πληροφορίες. Οι Tschannen-Moran και Hoy (2000) θεωρούν την εμπιστοσύνη απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική επικοινωνία, καθώς η ακρίβεια και η ποιότητα της επικοινωνίας μπορεί να είναι περιορισμένη, ελαττωματική και ίσως ακόμη και ανακριβής χωρίς την εμπιστοσύνη (Burke et al., 2007). Οι Noonan et al (2008) ανέδειξαν την αλληλεξάρτηση επικοινωνίας και εμπιστοσύνης. Η διάδοση πληροφοριών και η επικοινωνία αποτελούν τη βάση για την οικοδόμηση εμπιστοσύνης, ενώ η εμπιστοσύνη βελτιώνει και ενισχύει την επικοινωνία. Η ομαλή λειτουργία των σχολείων ενδεχομένως να εξαρτάται από την ποιότητα της επικοινωνίας που υπάρχει, κυρίως, μεταξύ των εκπαιδευτικών και του ηγέτη του σχολείου. Η επικοινωνία είναι το κλειδί για τη διατήρηση και την ενίσχυση των συνδέσεων και των σχέσεων, μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, ειδικά σε περιόδους αβεβαιότητας και κρίσεων (Finset et al., 2020· Jetten et al., 2020· Longmuir, 2021). Η αξία της ανοιχτής και ειλικρινούς επικοινωνίας είναι σημαντική, αφού σε τέτοιες περιόδους όλες οι πληροφορίες πρέπει να μεταβιβάζονται από τον ηγέτη του σχολείου στους εκπαιδευτικούς και αντίστροφα με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα, ενώ η αποτυχία σωστής επικοινωνίας μπορεί να προκαλέσει ανησυχία και άγχος (Field, 2020).

Οι Geist και Hoy (2004), ορίζουν τον *επαγγελματισμό* των εκπαιδευτικών ως τις συμπεριφορές που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αφοσιωμένοι στη δουλειά τους και είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν με το υπόλοιπο προσωπικό για να επιτύχουν τους κοινούς τους στόχους. Ο Baggini (2005) υποστηρίζει ότι ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών εξαρτάται από την ικανότητά τους να ξεπερνούν τις πολυπλοκότητες και να εφαρμόζουν τις δεξιότητες και τις εμπειρίες τους σε σχέση με το επάγγελμά τους. Ο βαθμός επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο βρέθηκε να σχετίζεται στενά με την εμπιστοσύνη που υπάρχει, μεταξύ όλων των παραγόντων σε ένα σχολείο. Η υψηλή εμπιστοσύνη συνδέεται θετικά με συμπεριφορές επαγγελματισμού (Kosar, 2015· Sachs, 2016· Tschannen-Moran, 2009). Όταν υπάρχουν σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης, εκπαιδευτικοί και ηγέτες λειτουργούν με επαγγελματισμό βελτιώνοντας τα μαθησιακά αποτελέσματα και συμβάλλοντας στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Tschannen-Moran & Gareis, 2015). Ταυτόχρονα, ο επαγγελματισμός στα σχολεία γίνεται εμφανής μέσω της παραγωγικής συνεργασίας, της απρόσκοπτης διάχυσης διδακτικών πρακτικών και του στοχαστικού διαλόγου (Louis et al., 1996). Τέτοιες ιδιότητες είναι πράγματι απαραίτητες σε δύσκολες και απαιτητικές συνθήκες, αφού παρέχουν σε εκπαιδευτικούς σχολικούς ηγέτες, μια ποικιλία εργαλείων που χρειάζονται για να αντιμετωπίσουν δύσκολες και απαιτητικές καταστάσεις (Malandrino & Sager, 2021· Stone-Johnson & Weiner, 2020).

Πολλές έρευνες έχουν διερευνήσει τις συνέπειες της απουσίας εμπιστοσύνης στους οργανισμούς (Bryk & Schneider, 2002· Forsyth et al., 2006· Rice, 2006· Tschannen-Moran, & Hoy, 1998). Ελλείψει εμπιστοσύνης οι εργαζόμενοι είναι όλο και πιο απρόθυμοι να αναλάβουν ρίσκα, αισθάνονται την ανάγκη για προστασία από την πιθανότητα προδοσίας και επιδιώκουν να υπερασπιστούν τα συμφέροντά τους (Kramer & Tyler, 1996), τις περισσότερες φορές, εις βάρος της δουλειάς τους. Σύμφωνα με τους Hoy και Tschannen-Moran (2003), σε σχολικά περιβάλλοντα με υψηλά επίπεδα δυσπιστίας, οι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο πιθανό να εμπλέκονται σε

καταστάσεις που απαιτούν συνεργασία, με αποτέλεσμα να δημιουργείται κλίμα απομόνωσης και παρεξήγησης. Η έλλειψη εμπιστοσύνης οδηγεί ακόμη τα άτομα σε συμπεριφορές αυτοπροστασίας, καθώς αισθάνονται ευάλωτοι απέναντι στους άλλους, απρόθυμοι να μοιραστούν πληροφορίες ή ακόμα και να συνεργαστούν με άλλα άτομα, δυσκολεύοντας έτσι τη συνεργασία και την επικοινωνία. Ο Roth (2022), τονίζει ότι όταν προδίδεται η εμπιστοσύνη, μπορεί να θυματοποιηθεί ολόκληρη η σχολική μονάδα. Η απουσία εμπιστοσύνης μπορεί να προκαλέσει αισθήματα ανασφάλειας και άγχους (Moye et al., 2005), να οδηγήσει σε ανεύθυνες και παράλογες συμπεριφορές (Tschannen-Moran & Hoy, 2000) και να προκαλέσει χαμηλά ποσοστά ηθικής δέσμευσης στην απόδοση (Goddard, et al., 2009).

Επίλογος

Η παρούσα μελέτη είχε σκοπό, μέσα από μια συστηματική βιβλιογραφική αποδελτίωση, να αναδείξει τη σημασία της εμπιστοσύνης στην ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία οργανισμών με ιδιαίτερη αναφορά στις σχολικές μονάδες. Η ανάπτυξη και ενίσχυση σχέσεων εμπιστοσύνης σε σχολικά συγκείμενα, φαίνεται να έχει θετική επίδραση στη διατήρηση υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων, διασφαλίζει την παρουσία Οργανωσιακών Συμπεριφορών, διευκολύνει την αλλαγή και την προσαρμογή, εμπεδώνει τη συνεργασία, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για θετικό και υποστηρικτικό σχολικό κλίμα, ενισχύει συλλογική επάρκεια, εξασφαλίζει τη συνεχή επαγγελματική μάθηση, διασφαλίζει την ανεμπόδιστη οριζόντια και κάθετη επικοινωνία και προωθεί την αυξημένη υπευθυνότητα και επαγγελματισμό από μέρους των εκπαιδευτικών

Επιπλέον, τα στοιχεία που εξετάστηκαν υποδεικνύουν ότι η εμπιστοσύνη θα πρέπει να αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση, προκειμένου να διασφαλιστεί η καθημερινή αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων. Η έρευνα φαίνεται να επιβεβαιώνει επίσης ότι σε περιόδους κρίσης, σε σχολικά συγκείμενα με θετικές σχέσεις και αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ ηγεσίας, εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, ελαχιστοποιείται το άγχος και αυξάνεται η πιθανότητα να επιτελέσουν με επιτυχία το έργο τους (Adams et al., 2021· Roth, 2022· Schechter et al., 2022). Μέσα σε ένα περιβάλλον αμοιβαίας εμπιστοσύνης, εκπαιδευτικοί και σχολικοί ηγέτες αναμένεται να διατηρήσουν υψηλά επίπεδα μάθησης και διδασκαλίας σε διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες. Ακόμη, οι σχολικές μονάδες αναμένεται να αποδίδουν εξίσου αποτελεσματικά υπό οποιοσδήποτε συνθήκες, καθώς, ακόμη και σε περιόδους κρίσης και αβεβαιότητας, όπου η λογοδοσία και οι προσδοκίες παραμένουν (Prior et al., 2021). Σύμφωνα με τους Smith και Riley (2012), οι θετικές σχέσεις, η εμπιστοσύνη, η κατανόηση και η ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας θα πρέπει να αποτελούν προτεραιότητα κατά τη διάρκεια μιας κρίσης. Συνεπώς, σχολικοί ηγέτες και εκπαιδευτικοί θα πρέπει να οικοδομήσουν, να διατηρήσουν και να ενισχύσουν σχέσεις εμπιστοσύνης, τόσο οριζόντια όσο και κάθετα, καθώς τα οφέλη μιας τέτοιας προσέγγισης είναι πολλαπλά.

Εν κατακλείδι, πέρα από τις θετικές προεκτάσεις που αναφέρθηκαν πιο πάνω, η ύπαρξη σχέσεων εμπιστοσύνης ενισχύει την προθυμία και την ικανότητα των ηγετών και των εκπαιδευτικών να προσαρμοστούν και να αποδώσουν κατάλληλα κάτω από δύσκολες περιστάσεις, αφού η εμπιστοσύνη και τα θετικά αποτελέσματά της αυξάνουν τη δυνατότητα των σχολείων να προσαρμοστούν και να ξεπεράσουν αναταραχές ή κρίσεις που επιβάλλονται είτε από εσωτερικούς είτε από εξωγενείς παράγοντες. Καθίσταται επομένως σαφές ότι η σημασία της εμπιστοσύνης είναι κεφαλαιώδους σημασίας για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων,

αφού οδηγεί στην ενίσχυση της ατομικής και οργανωτικής ανθεκτικότητας (Fernandez & Shaw, 2020).

Αναφορές

- Adams, C. M. (2014). Collective Student Trust: A Social Resource for Urban Elementary Students. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 135–159. <https://doi.org/10.1177/0013161X13488596>
- Adams, C. M., & Miskell, R. C. (2016). Teacher trust in district administration: A promising line of inquiry. *Educational Administration Quarterly*, 52(4), 675–706. <https://doi.org/10.1177/0013161X16652202>
- Adams, D., Cheah, K. S., Thien, L. M., & Md Yusoff, N. N. (2021). Leading schools through the COVID-19 crisis in a South-East Asian country. *Management in Education*. Διαδικτυακή δημοσίευση: 18 Αυγούστου, 2021. <https://doi.org/10.1177/08920206211037738>
- Ahern, S., & Loh, E. (2021). Leadership during the COVID-19 pandemic: building and sustaining trust in times of uncertainty. *BMJ Leader* 2021, 5 266–269. Retrieved: <https://bmjleader.bmj.com/content/leader/5/4/266.full.pdf>
- Ahlström, B., Leo, U., Norqvist, L., & Isling, P. P. (2020). School leadership as (un)usual. Insights from principals in Sweden during a pandemic. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 48(2), 35–41. Ανακτήθηκε: <http://cceam.net/wp-content/uploads/2020/08/ISEA-2020-48-2.pdf#page=41>
- Baggini, J. (2005). What professionalism means for teachers today? *Education Review*, 18 (2), 5-11. Ανακτήθηκε: <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=acfc48b2-87a5-4e50-be7d-42f892252041%40redis>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. Ανακτήθηκε: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75–78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>
- Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999). Self-efficacy: The exercise of control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*. 13 (2), 158-176. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.13.2.158>
- Bligh, M.C. (2017). Leadership and Trust. In: Marques, J., Dhiman, S. (eds) *Leadership Today*. Springer Texts in Business and Economics. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-31036-7_2
- Bogler, R., & Somech, A. (2023). Organizational citizenship behavior (OCB) above and beyond: Teachers' OCB during COVID-19. *Teaching and Teacher Education*, 130, 104183. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104183>
- Brelsford, S. N., Camarillo, E. E., Garcia, A. S., Garcia, G., Lopez, V. R., Montoya, C. P., ... & Merchant, B. (2020). Keeping the Bus Moving While Maintaining Social Distance in a COVID-19 World. *International Studies in Educational Administration, (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 48(2), 12-20. <http://cceam.net/wp-content/uploads/2020/08/ISEA-2020-48-2.pdf#page=20>

- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Burke, C. S., Sims, D. E., Lazzara, E. H., & Salas, E. (2007). Trust in leadership: A multi-level review and integration. *The leadership quarterly*, 18(6), 606-632. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.02.007>
- Campbell, C., Baumann, R., Kidder, A., & Daniel, B. J. (2020). A gentle return to school: Go slow to go fast. *Ontario Institute for Studies in Education*, University of Toronto. <https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2020/08/Gentle-Reopening-of-Ontario-Schools.pdf>
- Choong, Y.O., Ng, L.P., Ai Na, S. and Tan, C.E. (2020). The role of teachers' self-efficacy between trust and organisational citizenship behaviour among secondary school teachers. *Personnel Review*, 49 (3), 864-886. <https://doi.org/10.1108/PR-10-2018-0434>
- Cranston, J. (2011). Relational Trust: The Glue that Binds a Professional Learning Community. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(1), 59-72. <https://doi.org/10.11575/ajer.v57i1.55455>
- Daly, A. J., & Chrispeels, J. (2008). A question of trust: Predictive conditions for adaptive and technical leadership in educational contexts. *Leadership and Policy in Schools*, 7(1), 30-63. <https://doi.org/10.1080/15700760701655508>
- Dedering, K., & Pietsch, M. (2023). School leader trust and collective teacher innovativeness: on individual and organisational ambidexterity's mediating role. *Educational Review*, 1-30. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2195593>
- DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2005). Organizational Citizenship of Faculty and Achievement of High School Students. *The High School Journal*, 88(3), 35-44. <http://www.jstor.org/stable/40364262>
- Dipaola, M., & Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational Citizenship Behavior in Schools and Its Relationship to School Climate. *Journal of School Leadership*, 11(5), 424-447. <https://doi.org/10.1177/105268460101100503>
- Dirks, K. T. & Ferrin, D. L. (2002). Trust in leadership: meta-analytic findings and implications for research and practice. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 611. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.4.611>
- Dirks, K. T., & de Jong, B. (2022). Trust within the workplace: A review of two waves of research and a glimpse of the third. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 9, 247-276. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012420-083025>
- Dirks, K. T., & Skarlicki, D. P. (2004). Trust in leaders: Existing research and emerging issues. In R. M Kramer, & K. S Cook (Eds.), *Trust and distrust in organizations: dilemmas and approaches* (21-40). New York, NY: Russel Sage Foundation
- Drysdale, L., & Gurr, D. (2017). Leadership in uncertain times. *International Studies in Educational Administration*, 45(2), 131-159. Ανακτήθηκε: http://cceam.net/wp-content/uploads/2019/01/ISEA_2017_45_2.pdf#page=137
- Educational Administration*, 51 (2), 194-212. <https://doi.org/10.1108/09578231311304706>
- Fernandez, A. A., & Shaw, G. P. (2020). Academic leadership in a time of crisis: The coronavirus and COVID-19. *Journal of Leadership Studies*, 14(1), 39-45. <https://doi.org/10.1002/jls.21684>

- Field, K. (2020, March 26). 5 lessons from campuses that closed after natural disasters. *The Chronicle of Higher Education*. Retrieved from <https://www.chronicle.com/article/5-Lessons-From-Campuses-That/248346>
- Finset, A., Bosworth, H., Butow, P., Gulbrandsen, P., Hulsman, R. L., Pieterse, A. H., ... & van Weert, J. (2020). Effective health communication—a key factor in fighting the COVID-19 pandemic. *Patient education and counseling*, 103(5), 873. 10.1016/j.pec.2020.03.027
- Forsyth, P. B., Adams, C. M., & Hoy, W. K. (2011). *Collective trust. Why schools can't improve*. Teachers College Press.
- Forsyth, P. B., Barnes, L. L., & Adams, C. M. (2006). Trust-effectiveness patterns in schools. *Journal of Educational Administration*. <https://doi.org/10.1002/jls.21684>
- Fotheringham, P., Harriott, T., Healy, G., Arengé, G., & Wilson, E. (2022). Pressures and influences on school leaders navigating policy development during the COVID-19 pandemic. *British Educational Research Journal*, 48(2), 201-227. <https://doi.org/10.1002/berj.3760>
- Fulton, K., & Britton, T. (2011). *STEM Teachers in Professional Learning Communities: From Good Teachers to Great Teaching*. Ανακτήθηκε: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521328.pdf>
- Geist, J. R., & Hoy, W. K. (2004). Cultivating a culture of trust: enabling school structure, teacher professionalism, and academic press. *Leading and managing*, 10(1), 1-17. Ανακτήθηκε: <https://search.informit.org/doi/epdf/10.3316/aeipt.139800>
- Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807-818. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00032-4)
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>
- Goddard, R. D., Salloum, S. J., & Berebitsky, D. (2009). Trust as a Mediator of the Relationships Between Poverty, Racial Composition, and Academic Achievement: Evidence From Michigan's Public Elementary Schools. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 292–311. <https://doi.org/10.1177/0013161X08330503>
- Griffiths, A.-J., Alsip, J., Hart, S. R., Round, R. L., & Brady, J. (2021). Together We Can Do So Much: A Systematic Review and Conceptual Framework of Collaboration in Schools. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(1), 59–85. <https://doi.org/10.1177/0829573520915368>
- Hallam, P. R., Dulaney, S. K., Hite, J. M., & Smith, H. R. (2014). Trust at ground zero: Trust and collaboration within the professional learning community. In D. Van Maele, M. Van Houtte, & P. B. Forsyth (Eds.), *Trust and school life: The role of trust for learning, teaching, leading, and bridging*, 57-82. Springer
- Handford, V. and Leithwood, K. (2013). Why teachers trust school leaders. *Journal of*
- Hargreaves, A., & T O'Connor, M. (2019). THE 4 B'S. *The Learning Professional*, 40(3), 54-62. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/4-bs/docview/2262646112/se-2>
- Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID 19—school leadership in disruptive times. *School leadership & management*. 40 (4), 243-247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>
- Harrison McKnight, D., Chervany, N.L. (2001). Trust and Distrust Definitions: One Bite at a Time. In: Falcone, R., Singh, M., Tan, YH. (eds) *Trust in Cyber-societies*. Lecture Notes in Computer Science, 2246, 27-54. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/3-540-45547-7_3

- Hosmer, L. T. (1995). Trust: The connecting link between organizational theory and philosophical ethics. *Academy of Management Review*, 20(2), 379-403. <https://doi.org/10.5465/amr.1995.9507312923>
- Hoy, W. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50 (1), 76-97. <https://doi.org/10.1108/09578231211196078>
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18 (40), 250-259. <https://doi.org/10.1108/09513540410538831>
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five Faces of Trust: An Empirical Confirmation in Urban Elementary Schools. *Journal of School Leadership*, 9(3), 184–208. <https://doi.org/10.1177/105268469900900301>
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (2003). Ch. 17: *The conceptualization and measurement of faculty trust in schools*, 181-208. From *Studies in leading and organizing schools*. Greenwich, CT: Information Age Publishing state.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Bliss, J. R. (1990). Organizational Climate, School Health, and Effectiveness: A Comparative Analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260–279. <https://doi.org/10.1177/0013161X90026003004>
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Sage.
- Ibeawuchi, Ngozi, Nwagbara, Uzoechi, Alhassan, Yahaya and Brown, Carlton (2021) Leading Change in Difficult Times: The Role of Effective Leadership in Confronting Educational Challenges of Coronavirus Pandemic. *Economic Insights – Trends and Challenges*, 1, 11-20. ISSN 2284-8584.
- Jetten, J. (2020). *Together apart: The psychology of COVID-19*. Sage.
- Kafa, A., & Pashiardis, P. (2020). Coping With the Global Pandemic COVID19 through the Lenses of the Cyprus Education System, *ISEA*, 48(2), 42-48.
- Katog, M. S. (2022). Coping with COVID-19: how public secondary school principals adapt to the new normal. *International Journal of Early Childhood*, 14 (1). DOI: 10.9756/INT-JECSE/V14I1.277
- Kavgacı, H. (2023). Exploring the relationship among paternalistic leadership, teacher trust in principal, work engagement, and organizational citizenship behavior: A moderated mediation model. *Journal of Pedagogical Research*, 7(1), 273-289. <https://doi.org/10.33902/JPR.202319638>
- Kerdtip, C., & Angkulwattanakit, R. (2023). Thai School Learning Communities (SLC): An Exploratory Factor Analysis. *Journal of Higher Education Theory & Practice*, 23(1). <https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i1>
- Koehn, N. (2020). Real leaders are forged in crisis. *Harvard Business Review*, 3, 1-6. https://www.harvardbusiness.org/wp-content/uploads/2020/04/HBR_Real-Leaders-Are-Forged-In-Crisis.pdf
- Kosar, S. (2015). *Trust in school principal and self-efficacy as predictors of teacher professionalism*. *Egitim ve Bilim*, 40(181). <https://doi.org/10.15390/eb.2015.4562>
- Kramer, R. and Tyler, T. (Eds), (1996) Trust and third-party gossip, in: *Trust in Organizations*, Sage, Thousand Oaks, CA. Coleman, JS

- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a Conception of How School Leadership Influences Student Learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671–706. <https://doi.org/10.1177/0013161X10377347>
- Lewicki, R.J. and Bunker, B.B. (1996). Developing and Maintaining Trust in Work Relationships. In: Kramer, R.M. and Tyler, T.R., Eds., *Trust in Organizations: Frontiers in Theory and Research*, Sage Publications, Thousand Oaks, 114-139. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452243610.n7>
- Lewis, J. D., & Weigert, A. J. (2012). The social dynamics of trust: Theoretical and empirical research, 1985-2012. *Social Forces*, 91(1), 25-31. <https://doi.org/10.1093/sf/sos116>
- Longmuir, F. (2021). Leading in lockdown: Community, communication, and compassion in response to the COVID-19 crisis. *Educational Management Administration & Leadership*. Διαδικτυακή δημοσίευση 5 Ιουλίου, 2021. <https://doi.org/10.1177/17411432211027634>
- Louis, K., S. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of Educational Change*, 8(1), 1-24. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-9015-5>
- Louis, K., S., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School effectiveness and school improvement*, 21(3), 315-336. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.486586>
- Luthans, F. (2010). *Organizational behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Malandrino, A., & Sager, F. (2021). Can teachers' discretion enhance the role of professionalism in times of crisis? A comparative policy analysis of distance teaching in Italy and Switzerland during the COVID-19 pandemic. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 23(1), 74-84. <https://doi.org/10.1080/13876988.2020.1844544>
- Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice. *Review of Educational Research*, 79(1), 327–365. <https://doi.org/10.3102/0034654308325583>
- Mascall, B., Leithwood, K., Strauss, T., Sacks, R. (2009). The Relationship Between Distributed Leadership and Teachers' Academic Optimism. In: Harris, A. (eds) *Distributed Leadership. Studies in Educational Leadership*, 7, 81-100. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9737-9_5
- Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of management review*, 20(3), 709-734. <https://doi.org/10.5465/amr.1995.9508080335>
- McKnight, D. H., & Chervany, N. L. (1996). *The meanings of trust*. Carlson School of Management. Ανακτήθηκε: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.155.1213&rep=rep1&type=pdf>
- Mishra, A. (1996). Organizational responses to crisis: the centrality of trust. In R. Kramer, & T. Tyler, *Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research*, 261-287. SAGE Publications, Inc. <https://dx.doi.org/10.4135/9781452243610.n13>
- Mitchell, R. M., Kensler, L., & Tchannen-Moran, M. (2016). Student trust in teachers and student perceptions of safety: positive predictors of student identification with school. *International Journal of Leadership in Education*, 21 (2), 135-154. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1157211>

- Morrissey, M. S. (2000). Professional learning communities: An ongoing exploration. *Southwest Educational Development Laboratory*. Ανακτήθηκε: <http://www.willettsurvey.org/TMSTN/PLCs/plc-ongoing.pdf>
- Moye, M.J., Henkin, A.B. and Egley, R.J. (2005). Teacher-principal relationships: Exploring linkages between empowerment and interpersonal trust. *Journal of Educational Administration*, 43 (3), 260-277. <https://doi.org/10.1108/09578230510594796>
- Niedlich, S., Kallfaß, A., Pohle, S., & Bormann, I. (2021). A comprehensive view of trust in education: Conclusions from a systematic literature review. *Review of Education*, 9(1), 124-158. <https://doi.org/10.1002/rev3.3239>
- Noonan, B., & Walker, K., & Kutsyuruba, B. (2008). Trust in the contemporary principalship. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 85, 1-17. Ανακτήθηκε: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ842497.pdf>
- Norman, S. M., Avolio, B. J., & Luthans, F. (2010). The impact of positivity and transparency on trust in leaders and their perceived effectiveness. *The leadership Quarterly*, 21(3), 350-364. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.03.002>
- Ορφανός, Σ., Φατσέα, Α. & Τόγια, Κ. (2005). Το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου και η επίδρασή του στη διαμόρφωση των στόχων του. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου 'Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πραγματικότητα', Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας. Ανακτήθηκε: http://users.sch.gr/adamantiaf/Eisigiseis/eksoteriko_perivalon_sxoleio_ep_idrasi.pdf
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic Reviews*, 10(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s13643-021-01626-4>
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Pino-Yancovic, M., Ahumada, L., DeFerrari, J., Correa, F. and Valenzuela, J.P. (2022). Collaborating inside and outside the school: together overcoming COVID-19 challenges in Chile. *Journal of Professional Capital and Community*, 7 (4), 390-405. <https://doi.org/10.1108/JPCC-04-2022-0025>
- Podsakoff, P. M., Mackenzie, S. B, Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction and organizational citizenship behavior. *The Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(90\)90009-7](https://doi.org/10.1016/1048-9843(90)90009-7)
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Bommer, W. H. (1996). Transformational Leader Behaviors and Substitutes for Leadership as Determinants of Employee Satisfaction, Commitment, Trust, and Organizational Citizenship Behaviors. *Journal of Management*, 22(2), 259-298. <https://doi.org/10.1177/014920639602200204>
- Prior, L., Jerrim, J., Thomson, D., & Leckie, G. (2021). A review and evaluation of secondary school accountability in England. *Review of Education*, 9 (3), 1-30. <https://doi.org/10.1002/rev3.3299>
- Rice, S. (2006). The educational significance of trust. *Philosophy of Education Archive*, 71-78. Ανακτήθηκε: <https://educationjournal.web.illinois.edu/archive/index.php/pes/article/view/1516.pdf>

- Rinio, D. (2018). Focus on Collaboration: How Understanding the Nature of Trust Can Help Address the Standards. *Knowledge Quest*, 46(3), 44-48. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1165037.pdf>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students’ School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Roth, J. C. (2022). *School crisis response: Reflections of a team leader*. Taylor & Francis.
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 413-425. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
- Saunders, W. M., Goldenberg, C. N., & Gallimore, R. (2009). Increasing Achievement by Focusing Grade-Level Teams on Improving Classroom Learning: A Prospective, Quasi-Experimental Study of Title I Schools. *American Educational Research Journal*, 46(4), 1006–1033. <https://doi.org/10.3102/0002831209333185>
- Schechter, C., Da’as, R. A., & Qadach, M. (2022). Crisis leadership: Leading schools in a global pandemic. *Management in Education*. Published online March 11, 2022. <https://doi.org/10.1177/08920206221084050>
- Scott, R. W. (2008). *Organizations and organizing: Rational, natural, and open systems perspectives*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Smith, L., & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership & Management*, 32(1), 57–71. <https://doi.org/10.1080/13632434.2011.614941>
- Stone-Johnson, C., & Weiner, J. M. (2020). Principal professionalism in the time of COVID-19. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 367-374. <https://doi.org/10.1108/JPCCC-05-2020-0020>
- Su, T.S., Chen, C., Cui, X., Yang, C. and Ma, W. (2020). Consistency at different levels: A meta-analytic examination of organizational trust and performance. *Nankai Business Review International*, 11 (4), 537-567. <https://doi.org/10.1108/NBRI-01-2020-0005>
- Sun, J., & Leithwood, K. (2015). Direction-setting school leadership practices: A meta-analytical review of evidence about their influence. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 499-523. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1005106>
- Taberner, C., Castillo-Mayén, R., Luque, B., & Cuadrado, E. (2020). Social values, self-and collective efficacy explaining behaviours in coping with Covid-19: Self-interested consumption and physical distancing in the first 10 days of confinement in Spain. *PloS one*, 15(9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238682>
- Thompson, C. S. (2018). Leadership behaviours that nurture organizational trust: Re-examining the fundamentals. *Journal of Human Resource Management*, 21(1), 28-42. Ανακτήθηκε: <http://www.jhrm.eu/2018/04/28-leadership-beaviours-that-nurture-organizational-trust-re-examining-the-fundamentals>
- Thornton, K. (2021). Leading through COVID-19: New Zealand secondary principals describe their reality. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 393-409. <https://doi.org/10.1177/1741143220985110>
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39 (4), 308-331. <https://doi.org/10.1108/EUM000000005493>

- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering Teacher Professionalism in Schools: The Role of Leadership Orientation and Trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217–247. <https://doi.org/10.1177/0013161X08330501>
- Tschannen-Moran, M. (2014). The Interconnectivity of Trust in Schools. In: Van Maele, D., Forsyth, P., Van Houtte, M. (eds) *Trust and School Life*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8014-8_3
- Tschannen-Moran, M. , & Gareis, C. R. (2015). Faculty trust in the principal: An essential ingredient in high performing schools. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 66–92. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2014-0024>
- Tschannen-Moran, M. and Barr, M. (2004). Fostering student achievement: the relationship between collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3 (3), 187-207. <https://doi.org/10.1080/15700760490503706>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547–593. <https://doi.org/10.3102/00346543070004547>
- Tucker, L., & Quintero-Ares, A. (2021). Professional learning communities as a faculty support during the COVID-19 transition to online learning. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 24(1), 1-18. <https://ojdla.com/assets/pdf/tucker241.pdf>
- Tyler, T. and Kramer, R.M. (1996). Whither trust? in Kramer, R. and Tyler, T. (Eds), *Trust in Organizations*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Yang, M., Oh, Y., Lim, S., & Kim, T. (2023). Teaching with collective resilience during COVID-19: Korean teachers and collaborative professionalism. *Teaching and Teacher Education*, 126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104051>
- Zeinabadi, H., & Salehi, K. (2011). Role of procedural justice, trust, job satisfaction, and organizational commitment in Organizational Citizenship Behavior (OCB) of teachers: Proposing a modified social exchange model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1472-1481. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.387>