

2024-12

þý ” ¹ ± Ç μ ⁻ Á ¹ Ã . ° Á ⁻ Ã μ É ½ Ã Ä . Ã Ç ¿ »
þý ¼ ¿ ½ ¬ ´ ± . ÿ Á ì » ¿ Â Ä É ½ μ ° À ± ¹ ´

þý š ± Á ± Ä Ã ¿ í ´ . , ~ μ ¿ ´ î Á ±

þý œ μ Ä ± Ä Ä Å Ç ¹ ± ° ì Á ì³ Á ± ¼ ¼ ± ”. ¼ ì Ã ¹ ± ” ¹ ¿ ⁻ °. Ä . , £ Ç ¿ » ® ÿ ¹ ° ¿ ½ ¿ ¼ ¹ ° î ½ • Ä ¹ Ä Ä . ¼
þý ” ¹ ¿ ⁻ °. Ä . Ä , ± ½ μ Ä ¹ Ä Ä ® ¼ ¹ ¿ • μ ¬ Ä ¿ » ¹ Ä ¬ Æ ¿

<http://hdl.handle.net/11728/12649>

Downloaded from HEPHAESTUS Repository, Neapolis University institutional repository



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ (DMPA)

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

**Διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα. Ο ρόλος
των εκπαιδευτικών**

Καρατσούδη Θεοδώρα

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: κ. Ρέππα Αναστασία

A.M. :1223809074

Δεκέμβριος 2023



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ (DMPA)

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

**Διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα. Ο ρόλος
των εκπαιδευτικών**

**Διπλωματική Εργασία η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση
Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη Δημόσια Διοίκηση με
ειδίκευση στην Εκπαιδευτική Διοίκηση στο Πανεπιστήμιο
Νεάπολις Πάφος**

Καρατσούδη Θεοδώρα

Δεκέμβριος 2023

Copyright © Καρατσούδη Θεοδώρα, 2023

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Σελίδα Εγκυρότητας

Όνοματεπώνυμο Φοιτητή: Καρατσούδη Θεοδώρα

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας: Διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις και εγκρίθηκε στις 1/2/2024 από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

Εξεταστική Επιτροπή:

Πρώτος επιβλέπων: Γούλας Χρήστος

Δεύτερος επιβλέπων: Κωνσταντοπούλου Δέσποινα

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Ρέππα Αναστασία

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Καρατσούδη Θεοδώρα, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «**Διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών**», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία που έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η Δηλούσα

Καρατσούδη Θεοδώρα

Περίληψη

Στην παρούσα διπλωματική εργασία μελετήθηκε ο ρόλος των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη διαχείριση κρίσεων εντός της σχολικής μονάδας. Κατασκευάστηκε, για τους λόγους αυτούς ένα ερωτηματολόγιο το οποίο συμπληρώθηκε από 100 εκπαιδευτικούς. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, έδειξαν ότι καθοριστικό ρόλο στη διαχείριση μιας κρίσης κατέχει το στυλ ηγεσίας σε ένα σχολείο. Επιπροσθέτως, δηλώσαν ότι η σωστή διοίκηση, η εμπειρία και η διορατικότητα είναι ικανότητες που μπορούν να αντιμετωπίσουν μια κρίση, ενώ οι παράγοντες που μπορούν να επιδράσουν προκειμένου να δημιουργηθεί μία κρίση είναι η έλλειψη οργάνωσης και το στυλ ηγεσίας. Η έρευνα κατέδειξε ότι ο διευθυντής μαζί με τους εκπαιδευτικούς και τον ψυχολόγο είναι εκείνοι που μπορούν να προβλέψουν μία κρίση, αλλά και να εμπλακούν προκειμένου να διαχειριστεί η κρίση. Τέλος, τονίστηκε η σημασία που έχει η ύπαρξη σχεδίου αντιμετώπισης κρίσης και η προσωπική ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των κρίσεων στη σχολική μονάδα.

Λέξεις – Κλειδιά

Σχολική κρίση, ρόλος εκπαιδευτικών, πρόληψη κρίσης, διαχείριση κρίσης.

Abstract

The aim of the current research was to investigate the teachers' role readiness in crisis management within school unit in Primary and Secondary Education. For these reasons, a questionnaire was created which was completed by 100 teachers. The responses of the participating teachers showed that the leadership style in a school plays a decisive role in the management of a crisis. In addition, they stated that proper management, experience and insight are abilities that can face a crisis, while the factors that can influence in order to create a crisis are lack of organization and leadership style. The research showed that the principal, together with the teachers and the psychologist, are the ones who can predict a crisis, but also get involved in order to manage the crisis. Finally, the importance of the existence of a crisis management plan and the personal briefing of teachers on crisis management in the school unit was emphasized.

Keywords

School crisis, teacher's role, crisis management, crisis prevention.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Περίληψη | 5 |
| Abstract..... | 6 |
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ | 9 |
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ | 9 |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ | 10 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 | 13 |
| Η ΚΡΙΣΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ | 13 |
| 1.1 Η εννοιολογική σημασία του όρου κρίση..... | 13 |
| 1.2 Οι τύποι των κρίσεων | 14 |
| 1.2.1 Τα χαρακτηριστικά της κρίσης | 15 |
| 1.3 Η κρίση στο σχολείο | 16 |
| 1.4 Τα μοντέλα της διαχείρισης των κρίσεων..... | 19 |
| 1.5 Η διαχείριση των κρίσεων στη σχολική μονάδα | 25 |
| 1.6 Το σχέδιο της διαχείρισης των κρίσεων..... | 27 |
| 1.7 Προβλήματα στη διαχείριση των κρίσεων | 29 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 | 32 |
| Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ..... | 32 |
| 2.1 Διαστάσεις των όρων «ηγεσία» και «ηγέτης» | 32 |
| 2.2 Ο αποτελεσματικός ηγέτης | 33 |
| 2.3 Ο παράγοντας διευθυντής για την αποτελεσματική λειτουργία και το κοινωνικό έργο του σχολείου..... | 34 |
| 2.4 Ηγεσία και διαχείριση κρίσεων..... | 35 |
| 2.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση κρίσης..... | 38 |
| 2.6 Επικοινωνία και Διαχείριση Κρίσης | 40 |
| 2.7 Βιβλιογραφική ανασκόπηση | 42 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------|----|
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 | 45 |
| ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ | 45 |
| 3.1 Σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα..... | 45 |
| 3.2.1 Το δείγμα της έρευνας..... | 46 |
| 3.3 Μέσα συλλογής δεδομένων | 47 |
| 3.4 Η διαδικασία και η επεξεργασία των δεδομένων | 48 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 | 49 |
| ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ | 49 |
| 4.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά..... | 49 |
| 4.2 Ανάλυση Απαντήσεων | 53 |
| 4.2.1 Επαγωγική Στατιστική | 58 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 | 60 |
| ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ | 60 |
| 5.1 Ερμηνεία των αποτελεσμάτων των ερευνητικών ερωτημάτων | 60 |
| 5.2 Συσχέτιση με προηγούμενες έρευνες..... | 62 |
| 5.3 Επίλογος..... | 64 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 66 |
| Ελληνική | 66 |
| Ξένα | 69 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α | 75 |
| ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ | 75 |

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

| | |
|------------------------------------------------------|----|
| Γράφημα 1. Φύλο συμμετεχόντων..... | 48 |
| Γράφημα 2. Ηλικία συμμετεχόντων..... | 49 |
| Γράφημα 3. Σχέση εργασίας συμμετεχόντων..... | 51 |
| Γράφημα 4. Βαθμίδα εκπαίδευσης σχολικής μονάδας..... | 51 |

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Πίνακας 1. Φύλο συμμετεχόντων..... | 48 |
| Πίνακας 2. Ηλικία συμμετεχόντων..... | 49 |
| Πίνακας 3. Οικογενειακή κατάσταση συμμετεχόντων..... | 50 |
| Πίνακας 4. Τίτλοι Σπουδών συμμετεχόντων..... | 50 |
| Πίνακας 5. Έτη προϋπηρεσίας συμμετεχόντων..... | 50 |
| Πίνακας 6. Ποσοστιαία κατάταξη των κρίσεων που αντιμετωπίζει συνήθως μια σχολική μονάδα..... | 52 |
| Πίνακας 7. Φθίνουσα κατάταξη των εμπλεκόμενων μελών που προβλέπουν μια κρίση..... | 53 |
| Πίνακας 8. Φθίνουσα κατάταξη των εμπλεκόμενων μελών στη διαχείριση μιας κρίσης..... | 53 |
| Πίνακας 9. Φθίνουσα κατάταξη των ικανοτήτων που λειτουργούν βοηθητικά στην αντιμετώπιση της κρίσης..... | 54 |
| Πίνακας 10. Φθίνουσα κατάταξη παραγόντων που βοηθούν στην αντιμετώπιση των κρίσεων..... | 55 |
| Πίνακας 11. Φθίνουσα κατάταξη των παραγόντων που επιδρούν στη δημιουργία μιας κρίσης..... | 55 |
| Πίνακας 12. Φθίνουσα κατάταξη σημαντικότητας ύπαρξης βοηθητικών παραγόντων..... | 56 |
| Πίνακας 13. Φθίνουσα κατάταξη γνώσης των συμμετεχόντων σχεδίων δράσης.. | 56 |
| Πίνακας 14. Παράγοντες εμφάνισης κρίσεων..... | 57 |
| Πίνακας 15. Βοηθητικοί παράγοντες..... | 58 |
| Πίνακας 16. Σημαντικοί παράγοντες για την αντιμετώπιση της κρίσης..... | 58 |

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι κρίσεις, τα τελευταία χρόνια ειδικότερα, αποτελούν συχνό φαινόμενο της καθημερινότητας που πλήττουν τόσο το οικογενειακό όσο και το εργασιακό περιβάλλον. Τα σχολεία δεν θα μπορούσαν να εξαιρεθούν από το φαινόμενο αυτό, μιας και αποτελούν εξίσου έναν ζωντανό οργανισμό, όπου τόσο εντός όσο και εκτός αυτού συμβαίνουν διάφορα περιστατικά κρίσεων, τα οποία με τη σειρά τους πλήττουν τις μονάδες. Στα περιστατικά αυτά ανήκουν οι πυρκαγιές, οι σεισμοί, οι πλημμύρες, οι συμπεριφορές των μαθητών όπως ο σχολικός εκφοβισμός ή οι βίαιες συμπεριφορές τους και οι τραυματισμοί των μαθητών. Επιπλέον, στις κρίσεις ανήκουν η βίαιη συμπεριφορά των γονιών των μαθητών, ο τρόπος άσκησης της διοίκησης μιας σχολικής μονάδας, οι καταστροφές του κτιρίου. Με βάση όλα τα παραπάνω ελλοχεύει ο κίνδυνος πρόκλησης ψυχολογικών προβλημάτων των μαθητών, των εκπαιδευτικών ή και των γονιών, επηρεάζοντας την ακαδημαϊκή τους πορεία και εξέλιξη.

Έτσι, δεν είναι λίγες οι φορές που δημιουργούνται λόγω των ανωτέρω ανεξέλεγκτες καταστάσεις εντός της σχολικής μονάδας, οδηγώντας την στην επίλυσή τους αλλά και σε ανεύρεση μεθόδων πρόληψης αντίστοιχων περιστατικών για μελλοντική αντιμετώπιση κρίσεων. Οι κρίσεις μπορούν να επιδράσουν σημαντικά στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Slaikeu, 1990), καθώς επίσης στο προσωπικό ενός σχολείου όπως και την ευημερία του και τις συνεργατικές σχέσεις των εργαζομένων του (Kline, Schonfeld & Lichtenstein, 1995). Η διαχείριση κρίσεων στα ελληνικά σχολεία, φαίνεται δυστυχώς ότι είναι μια κατάσταση για την οποία τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και η ηγεσία χωλαίνει στη σωστή τους διαχείριση. Βασικός παράγοντας αποτελεί η ελλιπής επιμόρφωση καθώς και τα μη λειτουργικά σχέδια δράσης (Καραθάνος, 2006· Σαΐτη, Σαΐτης & Γουναρόπουλος, 2008).

Τα περιστατικά κρίσης θα πρέπει ως επί τω πλείστον να διαχειρίζονται από τα μέλη του σχολείου προκειμένου να διατηρείται η ισορροπία εντός αυτών (Brock, Sandoval & Lewis, 2001). Η ανάπτυξη σχεδίων δράσης για τη διαχείριση κρίσεων είναι μείζονος σημασίας προκειμένου να αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά εξασφαλίζοντας έτσι ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον και μία ομαλή σχολική φοίτηση (Σαΐτη κ.α., 2008). Τα τελευταία χρόνια μάλιστα όπου ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα θέμα που απασχολεί πολύ τόσο τα σχολεία όσο και την κοινωνία γενικότερα, θα πρέπει να

ερευνηθεί μιας και η ίδια η κοινωνία ασκεί πίεση στα σχολεία ούτως ώστε να αναπτυχθούν αποτελεσματικές πολιτικές αντιμετώπισής του (Bush, 2009).

Συνεπώς, η μελέτη της διαχείρισης των κρίσεων στα σχολεία θεωρείται επιτακτική. Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων των μελών της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικοί, διευθυντές) αναφορικά με τον τρόπο διαχείρισης των κρίσεων, τον ρόλο και την ετοιμότητά τους σε αυτό καθώς και την ενημέρωσή τους σχετικά με το θέμα. Επομένως, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν βασίζονται στα ανωτέρω.

Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος βρίσκεται το θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο χωρίζεται σε δύο κεφάλαια, ενώ στο δεύτερο μέρος βρίσκεται το ερευνητικό τμήμα της εργασίας, το οποίο και χωρίζεται σε τρία κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά των θεωρητικών εννοιών της κρίσης, των τύπων της και των χαρακτηριστικών της. Επίσης, αναφέρεται η κρίση εντός της σχολικής μονάδας, τα μοντέλα διαχείρισής της, η διαχείριση της κρίσης και τα προβλήματά της εντός του σχολείου. Ακολουθεί το δεύτερο κεφάλαιο, όπου δίνεται η διάσταση των όρων «ηγέτης» και «ηγεσία», ο όρος του αποτελεσματικού ηγέτη και ο ρόλος του διευθυντή ως παράγοντα αποτελεσματικής λειτουργίας και κοινωνικού έργου. Εν συνεχεία, αναδεικνύεται η ηγεσία κατά τη διαχείριση κρίσεων, ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαχείριση κρίσεων και η σημασία της επικοινωνίας για την αποτελεσματική διαχείριση της κρίσης.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία έρευνας, όπου αναφέρεται ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα, η ερευνητική μέθοδος, τα μέσα συλλογής δεδομένων, το δείγμα της έρευνας, η διαδικασία και η επεξεργασία τους. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναφέρονται τα αποτελέσματα της έρευνας και στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζεται η διεξαγωγή συμπερασμάτων και η συσχέτιση της παρούσας έρευνας με προηγούμενες.

Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η ΚΡΙΣΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ

1.1 Η εννοιολογική σημασία του όρου κρίση

Η επεξήγηση του όρου κρίση θεωρείται εξίσου σημαντική πριν διερευνηθεί η διαχείρισή της αλλά και η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στην διαχείρισή της. Στην κοινωνία ο όρος κρίση έχει πολλές συνδηλώσεις, μιας και περιγράφει προβλήματα σχετικά με τις κυβερνήσεις, το περιβάλλον, την οικονομία, αλλά και την εκπαίδευση. Η έννοια της κρίσης λαμβάνει από πολλούς ερευνητές κατά καιρούς διάφορους ορισμούς. Ωστόσο, στη διεθνή βιβλιογραφία παρατηρείται δυσκολία ως προς την διατύπωση ενός κοινού ορισμού της κρίσης. Οι Pitcher και Poland (1992) ειδικότερα, ως κρίση ορίζουν «ένα σημαντικό και φαινομενικά άλυτο πρόβλημα, το οποίο όσοι εμπλέκονται, αισθάνονται ανίκανοι να το αντιμετωπίσουν». Επιπλέον, για τον Fink (1986) η κρίση θεωρείται «μία ασταθής περίοδος ή κατάσταση από γεγονότα, λόγω των οποίων επίκειται μία αποφασιστική αλλαγή με την ευδιάκριτη πιθανότητα, είτε μίας σημαντικά επιθυμητής και εξαιρετικά θετικής έκβασης». Σύμφωνα με τους Φιλολιά, Παπαγεωργίου και Στεφανάτο (2005), «κρίση είναι η κατάσταση η οποία διαταράσσει τις συνήθεις διαδικασίες και απαιτεί άμεσες ενέργειες και παρεμβάσεις, προκειμένου να περιοριστούν οι βλάβες που ενδέχεται να προκληθούν σε πρόσωπα, περιουσία και περιβάλλον. Έχει το χαρακτήρα της εξάπλωσης και πιθανότητα να γενικευθεί, έχει αντίκτυπο στο κοινό αίσθημα και προκαλεί την αίσθηση της ανεπάρκειας, της ακαταλληλότητας και του γενικευμένου κινδύνου». Ο Barton (1993) από την άλλη πλευρά, κρίση ορίζει «ένα μεγάλο, ξαφνικό γεγονός, το οποίο μπορεί να έχει πιθανώς αρνητικά αποτελέσματα. Το γεγονός και οι επιπτώσεις του μπορεί να βλάψουν σοβαρά έναν οργανισμό αναφορικά με το προσωπικό του, τα αγαθά, τις υπηρεσίες, τα οικονομικά και το κύρος του». Οι Rosenthal και Pjinenburg (1991) υποστηρίζουν ότι η κρίση σχετίζεται με καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από αβεβαιότητα, σοβαρή απειλή και την αίσθηση της επείγουσας αντιμετώπισης. Ο Johnson (2000) διατυπώνει πως η κρίση στη σχολική μονάδα «φέρνει χάος, το οποίο υπονομεύει την ασφάλεια και τη σταθερότητα ολόκληρου του σχολείου» και εκτίθενται παιδιά και προσωπικό σε «απειλή, απώλεια, τραυματικά ερεθίσματα και υπονομεύει

την ασφάλεια και την αίσθηση δύναμης». Οι Klein και Lindemann (1961), θεωρούν ότι η κρίση αποτελεί «μία οξεία και συχνά παρατεταμένη διαταραχή, που μπορεί να συμβεί σε ένα άτομο ή σε μία κοινωνία ως αποτέλεσμα ενός συναισθηματικού κινδύνου». Η σχολική κρίση επιπλέον, αποτελεί ένα τραυματικό γεγονός, το οποίο συνδέεται άμεσα με το σχολείο, διότι είτε διαδραματίζεται εντός ή εκτός αυτού και ταυτόχρονα την χαρακτηρίζει η πολυπλοκότητα, η αβεβαιότητα, η ασάφεια αλλά και ο χαρακτήρας του επείγοντος περιστατικού (Pearson & Clair, 1998), (Krauss, 1998), (Seeger, 2002), (Simola, 2005).

1.2 Οι τύποι των κρίσεων

Οι κρίσεις μπορούν να κατηγοριοποιηθούν με διάφορους τρόπους. Ωστόσο, σύμφωνα με τη θεωρία του Erickson (1963) στην οποία και βασίστηκαν οι θεωρητικοί, οι κρίσεις διακρίθηκαν σε εξελικτικές και περιστασιακές. Αναλυτικότερα, με τον όρο εξελικτικές αναφερόμαστε στις κρίσεις που λαμβάνουν χώρα κατά το εξελικτικό στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου και τη μετάβασή του από το ένα στάδιο στο επόμενο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έναρξη του σχολείου για πρώτη φορά στη ζωή του παιδιού, η έναρξη της εφηβείας ή η έναρξη της ενήλικης ζωής του. Αντιθέτως, οι περιστασιακές κρίσεις αναφέρονται σε τυχαία και απροσδόκητα περιστατικά που μπορεί να συμβούν και να επηρεάσουν τον καθένα, όπως μια φυσική καταστροφή ή η απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου (Brock κ.ά., 2005), (Sandoval, 2001).

Σύμφωνα με τον Rapoport (1967) οι κρίσεις ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες:

- Οι αναπτυξιακές κρίσεις
- Οι κρίσεις μετάβασης ρόλων
- Οι τυχαίες κρίσεις, που έχουν το χαρακτήρα του επικίνδυνου

Από την άλλη πλευρά, οι Harper & Peterson (1982) διακρίνουν τις κρίσεις σε δύο τύπους, τις προβλέψιμες – μακροπρόθεσμες, όπου αποτελούν μέρος της ζωής και τις απρόβλεπτες – βραχυπρόθεσμες, όπου εντάσσονται τα ατυχήματα, οι φυσικές καταστροφές και οι ξαφνικές απώλειες.

Υπάρχει και μια άλλη κατηγοριοποίηση των κρίσεων, την οποία διακρίνουν οι συγγραφείς Carlson, Green, Matsakis, Slaikeu, Young όπως αναφέρεται στους Brock κ.ά. (2005). Σ' αυτήν οι κρίσεις χωρίζονται σε έξι κατηγορίες, οι οποίες είναι:

- Ο τραυματισμός ή η ασθένεια που αποτελεί απειλή για τη ζωή κάποιου ανθρώπου (φωτιές, ακρωτηριασμοί, επιθέσεις, εκρήξεις)
- Ο απροσδόκητος ή βίαιος θάνατος (θανατηφόρα ατυχήματα, θανατηφόρες ασθένειες)
- Ο τραυματισμός ή/και ο επαπειλούμενος θάνατος (απαγωγές, ενδοοικογενειακή βία, ανθρώπινη επιθετικότητα)
- Οι φυσικές καταστροφές σεισμοί, τυφώνες, κεραυνοβολίες, πυρκαγιές,)
- Οι διάφορες πράξεις πολέμου (εισβολές, τρομοκρατικές επιθέσεις, βασανισμοί,)
- Οι ανθρώπινες καταστροφές (εργαστηριακά/οικοδομικά ατυχήματα συντριβές αεροπλάνων, πυρηνικά ατυχήματα).

1.2.1 Τα χαρακτηριστικά της κρίσης

Ανάλογα με το είδος της κρίσης υπάρχουν και τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά τους, τα οποία θα ήταν χρήσιμο να αναφερθούν. Ο Carlan ήταν ο πρώτος ο οποίος αναφέρθηκε σ' αυτά και μετέπειτα υπήρξε περειαίρω διαμόρφωση και από άλλους συγγραφείς. Στις περισσότερες περιπτώσεις ο χρόνος επίλυσης της κρίσης κυμαίνεται μεταξύ έξι με οκτώ εβδομάδες. Ο Lindemann αναφέρει ότι, κάθε άτομο συμπεριφέρεται διαφορετικά σε μία κρίση και είναι συνυφασμένη με την ίδια την κρίση. Οι προϋπάρχοντες παράγοντες δε, όπως η προσωπικότητα ή η εμπειρία του ατόμου και ο χαρακτήρας του προβλήματος, είναι ανεξάρτητοι του αποτελέσματος της κρίσης.

Βέβαια, από τους ανωτέρω παράγοντες επηρεάζεται το αποτέλεσμα της κρίσης. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό, είναι διότι κατά τη διάρκεια μιας κρίσης αλληλοεπιδρούν εσωτερικές και εξωτερικές δυνάμεις και ταυτόχρονα επηρεάζεται από την παρέμβαση και τον τρόπο ενέργειας των άλλων ατόμων. Αυτό που παρατηρείται κατά τη εμφάνιση της κρίσης είναι ότι, το άτομο όχι μόνο επιθυμεί τη βοήθεια των άλλων αλλά η εξωτερική τους παρέμβαση είναι ευκολότερα αποδεκτή συγκριτικά με τη χρονική στιγμή σταθερότητας του ατόμου (Roal, 1990).

Επίσης, οι κρίσεις προκαλούν αποδιοργάνωση και αναστάτωση. Χαρακτηριστικό αυτών αποτελεί η έλλειψη άμυνας του ατόμου και ο εύκολος επηρεασμός του. Επιπλέον, η ένταση μιας κρίσης είναι κλιμακούμενη, μιας και δεν εκδηλώνεται εξ αρχής με μεγάλη ένταση, οδηγώντας έτσι στη δημιουργία κλίματος κινδύνου και ανασφάλειας, τη δημιουργία εκτεταμένων βλαβών, όπως επίσης και το ενδιαφέρον των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης πολλές φορές, τα οποία προσπαθούν να συλλέξουν γεγονότα και πληροφορίες.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι η κρίση αποτελείται από ορισμένα συστατικά στοιχεία, όπως επίσης καθορίζεται τόσο από την υποστήριξη που θα δεχθεί ένα άτομο από το περιβάλλον αποκατάστασης, όσο και από τις απόψεις των εμπλεκόμενων ατόμων. Παράλληλα, η αδυναμία του ατόμου να χρησιμοποιήσει τις στρατηγικές αντίδρασης σε αποτελεσματικό βαθμό μπορεί να το οδηγήσει σε συναισθήματα άγχους, δυσφορίας ή και πανικού (Auerbach & Kilmann 1977), (Baldwin, 1979), (Caplan, 1964), (Sandoval, 1987), (Schwarz, 1971).

Ορισμένες φορές μπορεί να γίνεται λόγος για ένα ξαφνικό και απρόσμενο γεγονός, ενώ κάποιες άλλες να αφορά μια κατάσταση ευαίσθητη για το άτομο, η οποία όμως συμβάλλει στην εξέλιξη της κρίσης. Άλλοτε πάλι να γίνεται λόγος για μία αναπτυξιακή αλλαγή, μία κατάσταση ενεργούς κρίσης ή άλλοτε μια κατάσταση επίσπευσης, όπως ένα τελικό γεγονός ή πάλι μια κατάσταση που θα καταστήσει το γεγονός αφόρητο και επομένως θα εξελιχθεί σε κρίση.

1.3 Η κρίση στο σχολείο

Το φαινόμενο των κρίσεων στις σχολικές μονάδες είναι κάτι πολύ συνηθισμένο στις μέρες μας, όπου αποτελεί απειλή για τη σταθερότητα και την ασφάλεια της σχολικής κοινότητας. Το εργασιακό περιβάλλον του σχολείου αποτελείται από φυσικούς, κοινωνικούς και ψυχολογικούς παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές έχοντας ταυτόχρονα αρνητικό αντίκτυπο στην υγεία τους. Τα διάφορα φυσικά φαινόμενα, όπως οι σεισμοί, οι καταιγίδες, οι άνεμοι και οι φωτιές μπορούν να επηρεάσουν τις κτιριακές εγκαταστάσεις των σχολείων και

επομένως να προκληθούν ατυχήματα. Παράλληλα, δεν εξαιρούνται οι αυλές των σχολείων σε ότι αφορά την πρόκληση ατυχημάτων, καθώς αρκετά ατυχήματα (αιμορραγίες, κατάγματα κτλ.) μπορούν να προκληθούν λόγω της κακής μορφολογίας και διαχείρισης του χώρου. Ταυτόχρονα, οι ακατάλληλες κτιριακές υποδομές, όπως η ολισθηρότητα του εδάφους, τα σπασμένα θρανία ή η απουσία κιγκλιδώματος μπορούν να καταστήσουν και το εσωτερικό των σχολείων επικίνδυνο για μαθητές και εκπαιδευτικούς (Μπουλούτζα, 2006).

Επομένως, το σχολικό περιβάλλον πολύ συχνά μπορεί να αποτελέσει πηγή ατυχημάτων εξαιτίας της μικρής έμφασης που δίνεται στην υλικοτεχνική υποδομή και τη διαμόρφωση των χώρων προκειμένου να εξασφαλιστεί ένας χώρος ασφαλής για μαθητές και εργαζομένους (Γκούβρα, Κυρίδης, Μαυρικάκη, 2005).

Είναι συχνό επομένως, οι κρίσεις που προκαλούνται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να πηγάζουν από τα ατυχήματα εντός του σχολείου. Η ύπαρξη μιας κρίσης μπορεί να οδηγήσει στην ψυχική αναστάτωση των παιδιών και αυτό με τη σειρά του να επηρεάζει την ικανότητά τους για μάθηση (Κουτούζης, 1999/2008), (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012). Κατά τη διάρκεια της κρίσης οι δυνατότητες των παιδιών μειώνονται σε σχέσεις με τις καθημερινές δραστηριότητές τους. Δεν είναι λίγες οι φορές όπου κατά την κρίση οι μαθητές βρίσκονται σε κατάσταση υστερίας, γίνονται υπερενεργητικοί, καταθλιπτικοί, ταρασσονται και αποδιοργανώνονται ενώ η κατά τα άλλα συμπεριφορά τους είναι φυσιολογική (Ρυποός, 1994). Μάλιστα, πολύ συχνά παρουσιάζουν και βίαιη συμπεριφορά, την οποία βιώνουν μαθητές και εκπαιδευτικοί, οι οποίοι τυγχάνει να είναι και τα θύματα της συμπεριφοράς αυτής ή τα σχολικά κτίρια (Χηνάς & Χρυσάφιδης, 2000). Σε ένα σχολικό πλαίσιο βέβαια, γίνονται αντιληπτές και συγκρούσεις διομαδικές, δηλαδή μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, διαπροσωπικές μεταξύ εκπαιδευτικών ή και μεταξύ ομάδων και ατόμων όπως του συλλόγου διδασκόντων και ενός εκπαιδευτικού (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008).

Αν και η ύπαρξη βίαιων περιστατικών στις σχολικές κοινότητες δεν είναι συνηθισμένες, παρόλα αυτά δεν πρέπει να υποβαθμίζεται η σημαντικότητα της βίας στα ελληνικά σχολεία. Μια απ' τις πιο συνηθισμένες μάλιστα μορφές εκδήλωσής της είναι ο σχολικός εκφοβισμός ή θυματοποίηση (bullying). Πιο συγκεκριμένα, αποτελεί

μία μορφή επιθετικής συμπεριφοράς, όπου ένας ή και περισσότεροι μαθητές δέχονται ψυχολογικές, σωματικές ή σεξουαλικές παρενοχλήσεις από άλλον ή άλλους μαθητές και μάλιστα επανειλημμένα και για μεγάλο χρονικό διάστημα παρενοχλούν κάποιο συμμαθητή τους (Heath & Sheen, 2005).

Πολλές φορές οι μαθητές οδηγούνται στην ταπείνωση ή θυματοποίηση του άλλου προκειμένου να αποκτήσουν κύρος μεταξύ των συνομηλίκων τους αλλά και για τονώσουν την αυτοεκτίμησή τους. Είναι απαραίτητο σε αυτό το σημείο να αναφερθεί, ότι σε μεγάλο ποσοστό οι μαθητές που δέχτηκαν στο παρελθόν παρενόχληση ή έπεσαν θύματα εκφοβισμού, μετατράπηκαν οι ίδιοι σε θύτες εις βάρος συμμαθητών τους. Μια σχολική κοινότητα μπορεί να επηρεαστεί αρκετά από φαινόμενα εκφοβισμού, μιας και διαταράσσεται το σχολικό κλίμα, η φοίτηση και η ασφάλεια, οδηγώντας έτσι τα θύματα είτε σε αντίποινα είτε σε απόσυρση (Brock κ.ά., 2005).

Τα προειδοποιητικά σημάδια των εν δυνάμει βίαιων μαθητών θα πρέπει να αναγνωρίζονται από εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές και εν συνεχεία να τους καθοδηγούν για αξιολόγηση και εκτίμηση του κινδύνου και μετέπειτα την παρέμβασή τους. Αυτό που έχει παρατηρηθεί είναι ότι στα σχολεία όπου το θετικό κλίμα επικρατεί του αρνητικού, τα ποσοστά βίαιης συμπεριφοράς είναι λιγότερα όπως επίσης το ίδιο συμβαίνει και στις σχολικές μονάδες με σταθερό αριθμό μαθητών (Reeves, 2010). Όταν χρησιμοποιείται ο όρος κλίμα τάξης περιλαμβάνεται σ' αυτό οι κοινωνικές σχέσεις, το κοινωνικό περιβάλλον, ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός αλλά και η κουλτούρα που είναι προϊόν των διάφορων πεποιθήσεων και του φυσικού περιβάλλοντος (Collie, κ.ά., 2012).

Επιπλέον, τα σχολεία έρχονται αντιμέτωπα με ένα κρίσιμο περιστατικό όπως είναι ο θάνατος ενός ή περισσότερων μαθητών. Αντίστοιχα τέτοια θλιβερά περιστατικά έχουν συμβεί και στην Ελλάδα όπως το ατύχημα στο Ασπρονέρι Φθιώτιδας και στην κοιλάδα των Τεμπών. Μπορεί και στις δύο περιπτώσεις τα γεγονότα να μην συνέβησαν εντός της σχολικής μονάδας, παρόλα αυτά επηρέασαν τη σχολική κοινότητα. Τόσο οι μαθητές όσο και οι γονείς μαζί με τους εκπαιδευτικούς βιώνουν συναισθήματα θυμού, σύγχυσης, ενοχής, φόβου τα οποία αποτελούν τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις του θανάτου και τις οποίες καλούνται να αντιμετωπίσουν (Thompson, 1990). Κάτι τέτοιο

μπορεί να συμβεί μέσω της μακροχρόνιας παρακολούθησής τους από εξειδικευμένο προσωπικό, το οποίο θα τους βοηθήσει να το διαχειριστούν και να συνεχίσουν μια ζωή χωρίς μετατραυματικά συμπτώματα.

Επομένως, όπως αναφέρουν και οι Σαΐτη & Σαΐτης (2012) θα πρέπει οι μαθητές να προετοιμάζονται στο σχολείο γνωστικά και συναισθηματικά ούτως ώστε να έρθουν αντιμέτωποι με τις προκλήσεις της ζωής και ταυτόχρονα θα πρέπει το βοηθητικό προσωπικό ενός σχολείου με πρωταγωνιστές τους σχολικούς ψυχολόγους, να είναι σε θέση σε περιόδους κρίσεις να υποστηρίξουν μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς (Sandoval, 2001). Ταυτόχρονα, ο διευθυντής σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς επιβάλλεται να αναπτύξουν τις κατάλληλες μεθόδους διαχείρισης κρίσεων και να είναι σε θέση να τις χρησιμοποιήσουν όταν καθίσταται ανάγκη.

1.4 Τα μοντέλα της διαχείρισης των κρίσεων

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετά μοντέλα ετοιμότητας και αντιμετώπισης των κρίσεων, τα οποία έχουν προταθεί από διάφορους συγγραφείς.

- Ο Avigdor Klingman (1996) ανέπτυξε ένα μοντέλο ετοιμότητας σε περιπτώσεις κρίσεων το οποίο χαρακτηρίζεται από τα πιο πρώιμα παραδείγματα. Σύμφωνα μ' αυτό παρατίθεται ένα μοντέλο τεσσάρων φάσεων (Pagliocca & Nickerson, 2001).
 - α.** Η πρώτη φάση είναι αυτή πριν την καταστροφή (pre disaster phase). Σ' αυτή δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αναμονή του γεγονότος, ενώ ταυτόχρονα περιλαμβάνεται η ανάπτυξη σχεδίων επέμβασης, η αναζήτηση και εκπαίδευση των συμβαλλόμενων μελών στην αντιμετώπιση της κρίσης αλλά και την προετοιμασία των διαδικασιών δράσης.
 - β.** Ακολουθεί η φάση του αντίκτυπου (impact phase), κατά την οποία οργανώνεται η παρέμβαση και ταυτόχρονα συντονίζονται οι υπηρεσίες και οι συζητήσεις για τη διαφύλαξη της ψυχικής υγείας των διαχειριστών του σχολείου και του προσωπικού παροχής υπηρεσιών. Επίσης οργανώνεται η αρχική παρέμβαση εντός της αίθουσας καθώς η υποστήριξη εκείνων που πιθανόν να εμφανίσουν ψυχολογικά τραύματα.
 - γ.** Κατά τη βραχυπρόθεσμη φάση προσαρμογής (short – term adaptation phase) επικεντρώνεται στο τραυματικό γεγονός, παρέχοντας βοήθεια στις οικογένειες, τα

άτομα ή τις ομάδες που επλήγησαν και οφείλουν να ανταποκριθούν στις επιπτώσεις του γεγονότος..

δ. Τέλος, στη μακροπρόθεσμη φάση προσαρμογής (long - term adaptation phase) όπως την αναφέρει ο Klingman, παρέχεται συνήθως ομαδική, ατομική και οικογενειακή θεραπεία, προσδοκώντας στη διατήρηση του ρόλου του μαθητή από τα ίδια τα παιδιά. Από τις συνηθέστερες στρατηγικές αυτής της φάσης είναι η πρόληψη πιθανής υποτροπής και η επανένταξη στις σχολικές συνήθειες και την κοινότητα (Klingman, 1996, όπως αναφ. στο Pagliocca & Nickerson, 2001).

- Ο Caplan (1964) παρουσιάζει ένα μοντέλο διαχείρισης κρίσεων, το οποίο αναφέρει ως τριμερές εννοιολογικό μοντέλο και σ' αυτό τα επίπεδα πρόληψης είναι τρία, το πρωτογενές (primary level), το δευτερογενές (secondary level) και το τριτογενές επίπεδο (tertiary level) (Klingman, 1988).

α. Το πρωτογενές επίπεδο πρόληψης λαμβάνει χώρα κατά την ύπαρξη μιας αγχωτικής κατάστασης. Η κατάσταση αυτή αφορά τον γενικότερο πληθυσμό, ο οποίος σε πιθανά επιβλαβή αποτελέσματα αδυνατεί να προσαρμοστεί προκειμένου να αντιδράσει.

β. Το δευτερογενές επίπεδο αφορά στη θεραπεία που επιχειρείται με σκοπό την πρόληψη της έλλειψης προσαρμοστικότητας και της επιδείνωσής της, στοχεύοντας στον πρώιμο εντοπισμό και επίλυση των κρίσεων.

γ. Η φάση που έπεται της εκτόνωσης της κρίσης είναι και η τριτογενής πρόληψη, η οποία αποσκοπεί στην ελαχιστοποίηση των επιδράσεων και την αποφυγή υποτροπής βοηθώντας όλους όσους δυσκολεύονται να λάβουν συμβουλές να επιστρέψουν στις δραστηριότητές τους (Klingman, 1986b). Ωστόσο, για να μπορέσει το τριμερές αυτό μοντέλο πρόληψης να εφαρμοστεί στο εκπαιδευτικό σύστημα κατά την εκδήλωση κρίσης, έπρεπε να αναπροσαρμοστεί, όπως αναφέρεται και από τον Klingman (1986b, 1988). Έτσι, υπάρχουν πλέον πέντε στάδια, τα οποία ο Klingman (1986b) διατύπωσε ως εξής:

- α. Η βελτιστοποίηση (wellness optimization),
- β. Η προληπτική καθοδήγηση (anticipatory guidance),
- γ. Η πρωτοβάθμια πρόληψη (primary prevention),
- δ. Η δευτεροβάθμια πρόληψη (secondary prevention)
- ε. Η τριτοβάθμια πρόληψη (tertiary prevention).

- Όπως ο Klingman (1988) αναδιαμόρφωσε το τριμερές μοντέλο, μια κρίση διαχειρίζεται πλέον σε πέντε στάδια:
 - α. Το στάδιο της προληπτικής παρέμβασης (anticipatory),
 - β. Το στάδιο της αρχικής παρέμβασης (primary),
 - γ. Το στάδιο της πρώιμης δευτερογενούς παρέμβασης (early secondary),
 - δ. Το στάδιο της δευτερογενούς παρέμβασης (secondary) και
 - ε. Το στάδιο της τριτογενούς παρέμβασης (tertiary)
- Ο Διεθνής Οργανισμός Υποστήριξης Θυμάτων (National Organization for Victim Assistance – NOVA), διαμόρφωσε το μοντέλο διαχείρισης κρίσεων (NOVA). Σ' αυτό το μοντέλο δίνεται έμφαση σε τέσσερις φάσεις. Οι φάσεις αυτές είναι η διαχείριση κρίσεων, η φυσική προστασία και ασφάλεια, η ανάπτυξη και επιβίωση μετά από το κρίσιμο γεγονός και η μετατραυματική παροχή συμβουλών (Young, 1998, όπως αναφ. στο Jimerson, Brock & Pletcher, 2005).
- Υπάρχει επιπλέον, το μοντέλο «PREPaRE» που αφορά τη διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες και το οποίο αποτελεί ένα «διαδοχικό ιεραρχικό μοντέλο». Τα στοιχεία από τα οποία αποτελείται είναι τα εξής:
 - α. η πρόληψη και η ετοιμότητα της κρίσης
 - β. η επαναβεβαίωση της αντικειμενικής και της φυσικής ασφάλειας, αλλά και των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με την ασφάλεια
 - γ. η αξιολόγηση του κινδύνου ψυχολογικού τραύματος, με σκοπό να εντοπιστεί η πιθανότητα ανάγκης παρέμβασης σε κρίσεις ψυχικής υγείας
 - δ. η μέριμνα για επέμβαση στην κρίση αλλά και η αντίδραση σε ανάγκες ψυχικής υγείας
 - ε. η εξέταση των παρεχόμενων υπηρεσιών αντίδρασης στην κρίση και της αποτελεσματικότητάς τους, καθώς και των στρατηγικών πρόληψης και ενεργειών ετοιμότητας (Brock & Jimerson, in press, 2015).
- Κατά τον Poland, σε ό,τι αφορά τις σχολικές μονάδες (1994, όπως αναφ. στο Knox & Roberts, 2005), τα μοντέλα διαχείρισης κρίσεων οργανώνονται σε τρία επίπεδα τα ακόλουθα:
 - α. η πρωτογενής πρόληψη, στην οποία περιλαμβάνονται δραστηριότητες όπως προγράμματα συνειδητοποίησης για το αλκοόλ και τα ναρκωτικά, μαθήματα

ασφαλούς οδήγησης, διευθέτηση συγκρούσεων, ασφάλεια σχετική με την οπλοφορία, προγράμματα πρόληψης αυτοκτονιών αλλά και πόρους για την ανατροφή των παιδιών.

β. η δευτερογενής πρόληψη, στην οποία περιλαμβάνονται τα βήματα που έπονται της κρίσης, στοχεύοντας στη μείωση των επιπτώσεών της και στην αποτροπή της κλιμάκωσής της, ενώ ταυτοχρόνως οι μαθητές οδηγούνται σε ασφαλές μέρος, η κρίση επίσης αντιμετωπίζεται άμεσα προκειμένου να καλυφθούν οι συναισθηματικές και φυσικές ανάγκες ασφάλειας των εμπλεκόμενων, υπάρχει ενημέρωση των γονέων και η αντίδραση των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης.

γ. η τριτογενής πρόληψη, στην οποία περιλαμβάνονται η μακροπρόθεσμη παροχή βοήθειας και συμβουλών.

- Στο ιεραρχικό μοντέλο που προτείνεται από τους Newgass and Schonfeld (2000 όπως αναφ. στο Knox & Roberts, 2005) περιλαμβάνονται:

α. Οι περιφερειακές ομάδες, στις οποίες περιλαμβάνονται η διοίκηση, η διεπιστημονική ομάδα με σχολικούς αντιπροσώπους, η αστυνομία, το προσωπικό κοινωνικών υπηρεσιών, το ακαδημαϊκό προσωπικό και το προσωπικό ψυχικής υγείας, όπου πραγματοποιούνται συναντήσεις σχετικές με την αναθεώρηση των προγραμμάτων, τις πολιτικές και τα πρωτόκολλα σε συχνότητα μία φορά το τρίμηνο, παρέχοντας κατάρτιση και υποστήριξη στις περιφερειακές ομάδες και ταυτόχρονα λειτουργώντας ως γραφείο συγκέντρωσης πληροφοριών. Μάλιστα, όπως αναφέρουν οι Kline κ.ά. (1995), στον περιφερειακό προγραμματισμό επιτρέπεται η ανταλλαγή εμπειρίας και πόρων εντός της σχολικής περιφέρειας και ταυτόχρονα συμβάλλει σε περιπτώσεις μεγάλων κρίσεων, όπως για παράδειγμα σε μία περίπτωση τυφώνα.

β. Οι ομάδες της διεύθυνσης εκπαίδευσης, κατά τις οποίες παρέχεται εποπτεία σχετική με την αντιμετώπιση των σχολικών κρίσεων και περιλαμβάνονται σ' αυτές το προσωπικό ψυχικής υγείας και οι διευθυντές των κεντρικών γραφείων, επιβλέποντας τις διαδικασίες και τις πολιτικές της διεύθυνσης, την επιτήρηση και κατάρτιση του προσωπικού, την κατανομή των πόρων, καθώς και την τεχνική βοήθεια τη στιγμή της κρίσης στις σχολικές μονάδες της διεύθυνσης. Σ' αυτές τις ομάδες, διασφαλίζεται η πιθανότητα συμμόρφωσης των σχεδίων διαχείρισης κρίσεων των σχολείων με τις πολιτικές της διεύθυνσης καθώς και την επάρκεια των πόρων για την ψυχική υγεία προσωπικού και μαθητών σε καταστάσεις κρίσεων

(Kline κ. ά., 1995). Επιπλέον, η τεχνογνωσία που διαθέτει η ομάδα σε σχέση με εκείνη του σχολείου είναι ανωτέρου επιπέδου και η οποία προκύπτει από την μεγάλη εμπειρία τις εξειδικευμένες γνώσεις των μελών της στη διαχείριση κρίσεων (Kline, κ.ά., 1995).

γ. Οι ομάδες του σχολείου, όπου περιλαμβάνονται ο σχολικός νοσοκόμος, οι διευθυντές των σχολείων, οι σχολικοί σύμβουλοι, οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό υποστήριξης. Η ομάδα αυτή παρέχει συμβουλευτικές υπηρεσίες αλλά πρωτίστως άμεση αντιμετώπιση της κρίσης. Άλλωστε, η αποτελεσματικότητα της διαχείρισης των κρίσεων βασίζεται στη γνώση των αναγκών των μαθητών από το προσωπικό του σχολείου και επομένως στην κατάλληλη βοήθεια και υποστήριξη από πλευράς τους.

Ο συνδυασμός αυτών των τριών επιπέδων δίνει το πλεονέκτημα στην εξέταση διαφορετικών ειδών κρίσεων καθώς και σε γεγονότα που δεν εστιάζονται μόνο σε μία σχολική μονάδα αλλά σε περισσότερες μιας περιοχής ή και ολόκληρης κοινότητας (Knox & Roberts, 2005).

Ταυτόχρονα, αξίζει να τονιστεί ότι σε περιπτώσεις αδυναμίας λειτουργίας ομάδας εντός της σχολικής μονάδας σε περιπτώσεις σοβαρών κρίσεων (π.χ. θάνατος εκπαιδευτικών σε δυστύχημα), υπάρχει αναπλήρωση των μελών της ομάδας από την περιφερειακή ομάδα με σκοπό την αναπλήρωση του κενού.

- Στο μοντέλο «κύκλος ζωής της κρίσης» που αναφέρεται ο Fink (1986), υπάρχουν τα τέσσερα στάδια της κρίσης:
 - α. το πρόδρομο στάδιο (prodromal stage), στο οποίο γίνεται η αναγνώριση της κρίσης
 - β. την οξεία φάση της κρίσης (acute stage), στο οποίο υπάρχει αναπόφευκτη κρίση με τις απώλειες και τις ζημιές εντός του σχολείου να είναι επίσης αναπόφευκτες, έχοντας ωστόσο το προσωπικό επίγνωση της κατάστασης και συμβάλλοντας στην αντιμετώπισή της
 - γ. το χρόνιο στάδιο της κρίσης (chronic stage) είτε περιορισμού της ζημιάς (Mitroff, 2005) είτε φάση εκκαθάρισης (Darling, 1994), στην οποία γίνεται αυτοανάκαμψη, αυτοέλεγχος και περαιτέρω σχεδιασμός για την αντιμετώπιση των κρίσεων
 - δ. το στάδιο της επίλυσης (resolution stage), κατά το οποίο επέρχεται στον οργανισμό μάθηση από το κρίσιμο γεγονός και ταυτόχρονα υφίσταται τις

διαδικασίες επίλυσής του (Mitroff, 2004). Παράλληλα γίνεται προσπάθεια παρουσίασης γεγονότων, τα οποία μπορεί να συμβάλουν σε μία νέα ενδεχόμενη κρίση.

- Για την αντιμετώπιση μιας κρίσης προτείνονται από τους Brock και Jimerson πέντε φάσεις:
 - α. οι ενέργειες που λαμβάνουν χώρα πριν την περίοδο της κρίσης (φάση πριν τον αντίκτυπο)
 - β. οι ενέργειες κατά την κρίση (φάση του αντίκτυπου),
 - γ. την περίοδο που έπεται της κρίσης (φάση της αποτροπής),
 - δ. το διάστημα των ημερών και των εβδομάδων που έπονται της κρίσης (φάση μετά τον αντίκτυπο)
 - ε. το διάστημα των μηνών και των χρόνων που έπονται το γεγονός (φάση της αποκατάστασης και ανασυγκρότησης) (Jimerson κ.ά., 2005).
- Κατά τους Skinner και Mersham (2002) υπάρχουν πέντε στάδια διαχείρισης της κρίσης
 - α. η ανίχνευση (detection)
 - β. η πρόληψη (prevention)
 - γ. ο περιορισμός των συνεπειών (containment)
 - δ. η ανάκαμψη (recovery)
 - ε. η μάθηση (learning).
- Πέντε φάσεις αντιμετώπισης μιας κρίσης υποστήριξε πως υπάρχουν και Σφακιανάκης (1998):
 - α. η φάση της σχεδίασης και της πρόβλεψης
 - β. η φάση αποτροπής
 - γ. η φάση επέμβασης
 - δ. η φάση ανασυγκρότησης
 - ε. η φάση έρευνας
- Κατά τον Heath (1998, όπως αναφ. στο Σαβελίδης, 2011) υπάρχουν πέντε γενικοί όροι που σχετίζονται με την κρίση
 - α. η ετοιμότητα, όπου προσδιορίζονται οι διαδικασίες πρόληψης της κρίσης. Επιπλέον, αναφέρεται στις διαδικασίες της ανάπτυξης και εφαρμογής πολιτικής διοικητικής των κρίσεων, καθώς και της πρόβλεψης πιθανών κινδύνων αλλά και

εκτίμησης της επικινδυνότητας και ταυτόχρονου σχεδιασμού του συστήματος αντιμετώπισης

β. η ελάττωση, όπου ανήκουν οι διαδικασίες μείωσης ή περιορισμού των επιπτώσεων μιας κρίσης

γ. η αντιμετώπιση, όπου με τον όρο αυτό χαρακτηρίζονται οι μέθοδοι

δ. οι διαδικασίες αντιμετώπισης των αποτελεσμάτων μιας κρίσης

ε. η ανάκαμψη, όπου περιλαμβάνονται οι ενέργειες επαναφοράς της κατάστασης προτού την κρίση και η ανθεκτικότητα, όπου γίνεται εκμετάλλευση των δεδομένων μιας κρίσης με σκοπό την ισχυροποίηση του οργανισμού.

- Οι Hatzichristiou, Issari, Lykitsakou, Lampropoulou & Dimitropoulou (2011) τέλος, κάνουν αναφορά πως στην Ελλάδα λόγω της πανδημίας του ιού H1N1, όπου επηρέασε σχολεία, εκπαιδευτικούς και μαθητές, μπόρεσε να αναπτυχθεί ένα πλάνο διαχείρισης κρίσης. Οπότε, παρουσιάστηκαν τα τρία επίπεδα διαχείρισης της κρίσης και στα οποία περιλαμβάνονται οι ενέργειες που λαμβάνουν χώρα

α. κατά τη διάρκεια μιας κρίσης

β. τις πρώτες μέρες που έπονται της κρίσης

γ. μετά την κρίση και με σκοπό τη σταδιακή ανάκαμψη.

1.5 Η διαχείριση των κρίσεων στη σχολική μονάδα

Σε πρώιμα στάδια διαχείρισης μιας κρίσης σε ένα σχολείο, οι παρεμβάσεις που πραγματοποιούνταν δεν περιλάμβαναν προετοιμασία και σχεδιασμό (Kostis, 2019). Σε μία σχολική μονάδα θα πρέπει να υπάρχει σχεδιασμός και ανάπτυξη ενός καλά συντονισμένου σχεδίου διαχείρισης κρίσεων, το οποίο θα τους επιτρέπει προληπτικά να έχουν γνώση στο πως διαχειρίζεται μια τέτοια κατάσταση (Schonfeld & Kline, 1994, όπως αναφ. στο Center for Mental Health in Schools at UCLA, 2008).

Όπως αναφέρει ο Kostis (2019), σε ένα σχολείο η αποτελεσματική διαχείριση μιας κρίσης μπορεί να πραγματοποιηθεί με μία από τις παρακάτω παρεμβάσεις, όπως:

- Ένα σχέδιο δράσης με την κατάλληλη διαμόρφωση και προσαρμοσμένο στην εκάστοτε σχολική μονάδα και τις ανάγκες της, όπου θα παρουσιάζεται ο τρόπος αντίδρασης σε μία κρίση.
- Η σύσταση ομάδας διαχείρισης κρίσεων στη σχολική μονάδα.
- Το κάθε μέλος της ομάδας θα έχει καθορισμένο ρόλο και ευθύνες.
- Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές θα πρέπει να παρακολουθήσουν προγράμματα επιμόρφωσης, τα οποία θα τους παρέχουν εξειδίκευση και ενημέρωση ως προς τον τρόπο διαχείρισης μιας κρίσης.
- Το σχολείο να προβεί σε συνεργασία με διάφορους φορείς προκειμένου να στοχευαστεί και να εφαρμοστεί ένα σχέδιο διαχείρισης κρίσεων.
- Οι εκπαιδευτικοί να προετοιμαστούν από ειδικό προσωπικό προκειμένου να αντιμετωπίσουν καταστάσεις που παρουσιάζουν αδυναμία διαχείρισης.

Όπως αναφέρεται και από τον Σαβελίδη (2011), υπάρχουν πέντε φάσεις διαχείρισης κρίσεων οι εξής:

α) Η Πρόληψη (Prevention). Στην πρώτη αυτή φάση γίνεται η προετοιμασία, προκειμένου να υπάρχει ετοιμότητα από το σχολείο ώστε να αντιμετωπίσει μία ενδεχόμενη κρίση. Με βάση αυτό, προτείνεται από τον Σαβελίδη (2011: 124) ορισμένες προσομοιώσεις και δοκιμές ή ακόμη και παιχνίδια ρόλων, τα οποία «πρέπει να βασίζονται σε ρεαλιστικά σενάρια που έχουν σχεδιαστεί προσεκτικά και συμφωνήθηκαν με τους ενδιαφερόμενους φορείς».

β) Ο Περιορισμός ή Μετριασμός των επιπτώσεων (Mitigation of impacts or Containment). Σ' αυτή τη φάση υπάρχει η εκτόνωση της κρίσης, η κάλυψη των συναισθηματικών αναγκών, καθώς και η σχετική ενημέρωση των γονέων και η παροχή πρώτων βοηθειών.

γ) Η Αντιμετώπιση (Confrontation). Σ' αυτή τη φάση γίνεται η παρέμβαση σε ένα κρίσιμο περιστατικό με τη χρήση διάφορων τρόπων.

δ) Η Ανάκαμψη (Recovery). Στόχος είναι σε αυτή τη φάση η ανάκαμψη και η επαναφορά στην πρότερη της κρίσης κατάσταση.

ε) Η Ανθεκτικότητα (Durability). Το σχολείο κατά τη φάση αυτή και εφόσον έχει αντιμετωπιστεί η κρίση, προχωρά στην αξιοποίηση της εμπειρίας μέσα από τη διάκριση των αδυναμιών και των λαθών της διαδικασίας έτσι ώστε να υπάρχει καλύτερη έκβαση σε μία νέα κρίση.

Οι παραπάνω πέντε φάσεις είναι αυτές που λαμβάνουν χώρα σε ένα σχολικό περιβάλλον σε διαδικασία κρίσης. Κατά την πρόληψη οργανώνεται ένα σχέδιο προετοιμασίας από πλευράς σχολικής μονάδας, στο οποίο περιλαμβάνονται διαχείριση έκτακτων αναγκών, ασκήσεις ετοιμότητας και συνεργασία με άλλους φορείς και υπηρεσίες. Ακολουθεί ο περιορισμός των ζημιών που προκλήθηκαν και η αντιμετώπιση της κρίσης από πλευράς εκπαιδευτικού προσωπικού. Τέλος, υπάρχει προσπάθεια από τη σχολική μονάδα για επαναφορά της στην πρότερη κατάσταση, αξιολογώντας τις δράσεις με σκοπό τη διόρθωση των λαθών και τη βελτίωση της διαδικασίας.

Επομένως, σύμφωνα και με τα παραπάνω είναι απαραίτητη τόσο η ετοιμότητα όσο και η πρόληψη, καθώς θα υπάρχει γνώση από πλευράς εκπαιδευτικών μελών των απαραίτητων ενεργειών πριν εκδηλωθεί η κρίση και χωρίς να χρειάζεται να προβούν σε έκτακτες λύσεις τη στιγμή της κρίσης. Έτσι, αποφεύγονται τα λάθη και γίνεται εφαρμογή των αποτελεσματικών και σωστών μεθόδων διαχείρισης μιας κρίσης.

1.6 Το σχέδιο της διαχείρισης των κρίσεων

Για να δημιουργηθεί ένα άρτιο και αποτελεσματικό σχέδιο διαχείρισης κρίσεων είναι απαραίτητη η χρήση ενός συγκεκριμένου πλαισίου. Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρεται και από τους Σαΐτη & Σαΐτης (2012), θα πρέπει στο Σχέδιο διαχείρισης των κρίσεων να περιλαμβάνεται ο σκοπός, δηλαδή το συγκεκριμένο σχέδιο στο οποίο αποσκοπεί. Για παράδειγμα, σε μία περίπτωση πυρκαγιάς ο σκοπός ενός σχεδίου είναι ο περιορισμός της ή η πρόληψη, ακολουθεί η κατάσβεση και τέλος η απελευθέρωση πιθανόν εγκλωβισμένων.

Οι αποφάσεις που λαμβάνονται αφορούν την περίληψη διαδικασιών σε κρίσεις ορισμένων μεμονωμένων μαθητών, σε διαδικασίες πρόληψης αλλά και προγραμματισμένων παρεμβάσεων στο σκοπό της διαχείρισης κρίσεων (Center for

Mental Health in Schools at UCLA, 2008). Ακολούθως, ένας άλλος προβληματισμός σχετίζεται με το βαθμό που ένα γεγονός θεωρείται κρίση και επομένως χρήζει αντιμετώπισης. Οι σχεδιαστές και οι φορείς λήψεων αποφάσεων βρίσκονται σε δίλημμα σχετικά με τη θέσπιση σειράς ελέγχων με σκοπό τη διασφάλιση ενδεχόμενων κρίσεων και όχι την αγνόησή τους, καθώς και την αποφυγή αντιδράσεων σε γεγονότα που δεν αποτελούν κρίσεις (Center for Mental Health in Schools at UCLA, 2008).

Επιπλέον, τα μέτρα οργάνωσης με σκοπό την ασφάλεια του σχολείου αποτελούν ακόμα ένα ζήτημα. Στα μέτρα αυτά περιλαμβάνονται η πρόληψη κινδύνου, όπως για παράδειγμα η τοποθέτηση πυροσβεστήρων σε καίρια σημεία του σχολείου, η καταστολή ενός κινδύνου, η ανάρτηση οδηγιών για την πρόληψη πυρκαγιών ή και άλλων ατυχημάτων, η εξασφάλιση των απαραίτητων μέσων και η διαφύλαξή τους σε κατάλληλους χώρους (π.χ. πυροσβεστήρες, πόρτες ασφαλείας σε εργαστήρια) (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Επίσης, είναι σημαντικός και ο τρόπος οργάνωσης των σχολείων προκειμένου να αντιμετωπιστούν κρίσιμα περιστατικά. Σ' αυτόν περιλαμβάνονται ο ορισμός ενός συντονιστή για την ομάδα διαχείρισης κρίσεων, ενός αναπληρωτή του συντονιστή αλλά και των μελών της ομάδας, την καταγραφή συγκεκριμένων οδηγιών που αφορούν τα καθήκοντα των μελών σε περιπτώσεις κρίσεων, τις υποχρεώσεις του συντονιστή (επικοινωνία με την πυροσβεστική υπηρεσία, την αστυνομία ή το νοσοκομείο) αλλά και την τήρηση ημερολογίου ενεργειών και γεγονότων.

Ταυτόχρονα, καίριας σημασίας θεωρείται σε θέματα διαχείρισης κρίσεων και σχεδιασμού διαχείρισής της και η εκπαιδευτική κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Για την ετοιμότητά τους θα πρέπει το προσωπικό που στελεχώνει του σχολείου να επιδέχεται επαρκείς εκπαιδεύσεις από ειδικούς στον τομέα αυτό, όπως νοσηλευτές, ψυχολόγους ή πυροσβέστες, προκειμένου σε περίπτωση κρίσης να βρίσκεται σε ετοιμότητα. Πιο συγκεκριμένα, στην εκπαίδευση μπορεί να περιλαμβάνονται ασκήσεις ενθάρρυνσης σχετικά με την αυτοεξέταση της ευαισθησίας και των προσωπικών δυνάμεων και με την αντιμετώπιση κρίσεων, ασκήσεις προσομοίωσης όπου εφαρμόζεται σχέδιο παρέμβασης σε κρίση από το προσωπικό και ταυτόχρονα εξασκείται σε ρόλους που του έχουν ανατεθεί διαχειριζόμενος αναποτελεσματικές ενέργειες. Επιπλέον, εξασκείται και στις ερωταποκρίσεις με το

εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο κατά το παρελθόν αντιμετώπισε επιτυχώς κρίσεις (Schonfeld, Lichtenstein, Pruett & Speese - Linehan, 2002).

Επίσης, μέρος της εκπαίδευσης του προσωπικού αποτελούν οι πρακτικές γνώσεις για την παροχή πρώτων βοηθειών και η ανάλυση των πιθανών κινδύνων στο σχολείο. Ωστόσο, θα πρέπει οι σχεδιαστές ενός πλάνου διαχείρισης κρίσεων να έχουν την ικανότητα να διακρίνουν το είδος της αντίδρασης ανάλογα και με το περιστατικό. Αν για παράδειγμα, ένας μαθητής παρουσιάζει εγκαύματα έπειτα από μία πυρκαγιά, θα πρέπει να του παρασχεθούν οι πρώτες βοήθειες ούτως ώστε να επουλωθούν τα εγκαύματα, ενώ αντίθετα σε ένα περιστατικό θανάτου κάποιου συμμαθητή, η ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών πιθανόν να μην εστιαστεί σε βραχυχρόνια αλλά σε μακροχρόνια. Πιθανόν, να χρειαστούν ομαδικές συνεδρίες ολόκληρου του σχολείου.

Προκειμένου να σχεδιαστεί ένα άρτιο σχέδιο διαχείρισης κρίσεων, είναι απαραίτητος και ο απολογισμός μετά την κρίση, όπου έτσι θα μπορέσει να διασφαλιστεί η επαναφορά του προσωπικού του σχολείου στην πρότερή του κατάσταση, διατηρώντας ταυτοχρόνως τις υποχρεώσεις και τους ρόλους του, αποκτώντας εμπειρία από το συγκεκριμένο περιστατικό (Jimerson, Brock, Pletcher, 2005). Όπως αναφέρει και ο Poland (1994, όπως αναφ. στο Aspiranti, Pelchar, McCLeary, Bain & Foster, 2011), ένα πλάνο αντιμετώπισης κρίσεων θα πρέπει να περιλαμβάνει πληροφορίες όπως ασκήσεις εκπαίδευσης, θέματα μεταφορών και διαδικασίες εκκένωσης. Τέλος, οι Canter & Carroll (1999, Aspiranti κ.ά., 2011) προτείνουν σε περιπτώσεις φυσικών καταστροφών τη χρήση πλάνων και απολογισμού, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω.

1.7 Προβλήματα στη διαχείριση των κρίσεων

Είναι συχνό κατά τη διαχείριση κρίσεων η εμφάνιση ορισμένων προβλημάτων, τα οποία είναι ικανά να εμποδίσουν την επιτυχή επέμβαση στην κρίση. Τα πιο συνηθισμένα προβλήματα θα χαρακτηρίζονταν η οργάνωση πολλών εθελοντών με μικρή ή μηδενική εμπειρία, οι οποίοι θα μπορούσαν να εμποδίσουν την ομαλή έκβαση της διαχείρισης της κρίσης αλλά και η συμμετοχή διαφορετικών οργανισμών, όπου

μεταξύ τους αγνοούν ο ένας για την εργασία του άλλου (Kartez & Kelly, 1988, Raphael & Meldrum, 1993).

Επιπλέον, ο καταγισμός πληροφοριών θα μπορούσε να αποτελέσει ένα επιπλέον πρόβλημα, μιας και δεν είναι λίγες οι φορές που τη στιγμή της κρίσης δυσχεραίνει η επικοινωνία του σχολείου με άλλους εξωτερικούς φορείς (Kartez & Kelly, 1988). Όσον αφορά την ετοιμότητα του σχολείου, ένα συχνό πρόβλημα αποτελεί η επάρκεια χρόνου, που πολλές φορές είναι περιορισμένος αλλά και η δυσκολία προετοιμασίας της ομάδας διαχείρισης λόγω μη επαρκών πηγών (Lichtenstein, 1994, Schonfeld, 2002).

Άλλωστε, όπως αναφέρουν οι Φιλολιάς, Παπαγεωργίου και Στεφανάτος (2005), κατά τη διάρκεια εξέλιξης μιας κρίσης, ο χρόνος αντίδρασης για τη διαχείρισή της είναι πολύ περιορισμένος και ταυτοχρόνως ασκούνται πιέσεις από ενδογενείς ή/και εξωγενείς παράγοντες, κάνοντας ο χρόνος να μοιάζει ακόμη πιο περιορισμένος. Οι διαχειριστές μιας κρίσης δέχονται πιέσεις κατά τη διάρκεια αυτής και δεδομένου ότι κάθε κρίση αποτελεί μια ιδιαίτερα πιεστική κατάσταση, ο διαχειριστής της υφίσταται πιέσεις κατά τη διάρκεια της από τις λεγόμενες ομάδες πίεσης, οι οποίες μπορεί να είναι έντονες ή λιγότερο έντονες, άμεσες ή έμμεσες, από παντού και αδιάλειπτες. Οι κυριότερες πιέσεις είναι οι ακόλουθες (Σφακιανάκης 1998):

- Πιέσεις από τρίτους, όπως για παράδειγμα από τα εμπλεκόμενα μέλη, από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, από διάφορες οργανώσεις και κυρίως μη κυβερνητικές, από το γραφειοκρατικό και διοικητικό σύστημα.
- Πιέσεις από τις συνθήκες κρίσης, δηλαδή την έλλειψη χρόνου αντίδρασης, η οποία ως επί τω πλείστων τις συνοδεύει.
- Πιέσεις προσωπικότητας και ψυχολογικές πιέσεις, στις οποίες ανήκουν οι πιέσεις που ο ίδιος ο διαχειριστής δέχεται από την προσωπικότητά του, τα συναισθήματά του και την ψυχολογική του κατάσταση. Σ' αυτές ανήκουν ο φόβος μιας πιθανής αποτυχίας και απόδοσης ευθυνών, το άγχος λόγω της απαίτησης εγρήγορσης, ο πανικός ως απόρροια άλλου αρνητικού συναισθήματος ή ο φόβος εξαιτίας αμφιβολιών για την ικανότητά του εαυτού του.

Το πιο συνηθισμένο πρόβλημα κατά τη διαχείριση μιας κρίσης είναι το χάος και η σύγχυση. Όπως αναφέρεται και από τον Σφακιανάκη (1998), τα συναισθήματα αυτά μπορεί να προκληθούν από έκτακτες ανάγκες, τη γρήγορη εναλλαγή καταστάσεων, τα συναισθήματα και τους κινδύνους σε μία κρίσιμη κατάσταση. Σαν μόνη διέξοδος μπορεί να θεωρηθεί από πλευράς διαχειριστών η συγκράτηση της ψυχραιμίας τους, έτσι ώστε να υπάρξει όσο το δυνατόν ομαλότερη εξέλιξη και τα πιθανά αρνητικά συναισθήματα να παραμείνουν εντός ορίων αποτρέποντας έτσι την αποτελεσματική εξέλιξη της κρίσης (Σαβελίδης 2011). Ωστόσο, δεν πρέπει να παραλειφθεί η απουσία συνεργατικότητας αλλά και η ελλιπής επικοινωνίας και σχέσεις μεταξύ του σχολείου και των αρμόδιων φορέων, όπως για παράδειγμα την πυροσβεστική υπηρεσία ή το αστυνομικό τμήμα, καθώς έτσι μπορεί η επίλυση ενός κρίσιμου γεγονότος να δυσχεράνει.

Τέλος, βασικό πρόβλημα στη διαχείριση μιας κρίσης αποτελεί η έλλειψη ηγεσίας, η οποία αν δεν είναι ορατή και ισχυρή, αν δεν έχει την δυνατότητα άμεσων και καθοριστικών αποφάσεων σε κρίσιμες και καίριες καταστάσεις, μπορεί να υπάρχει άμεσο αντίκτυπο και να οδηγήσει σε σύγχυση και αναστάτωση, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω (Cornell & Sheras, 1998).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ

2.1 Διαστάσεις των όρων «ηγεσία» και «ηγέτης»

Ο όρος ηγεσία αναφέρεται στην «τέχνη ή στη διαδικασία επηρεασμού» των μελών μιας ομάδας, προκειμένου να υπάρχει πρόθυμη εργασία ώστε να πραγματοποιηθούν συγκεκριμένοι στόχοι (Robbins & Judge, 2012). Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό πως η έννοια της ηγεσίας σχετίζεται με την επιρροή στα μέλη μιας ομάδας, ώστε πρόθυμα να πραγματοποιηθεί ένα έργο. Απαραίτητη προϋπόθεση αυτού είναι ο αποτελεσματικός ηγέτης.

Ως ηγέτης ορίζεται το άτομο που είναι ικανό να επηρεάσει τα μέλη μιας ομάδας, ώστε να τον ακολουθούν ηθελημένα και πρόθυμα (Σαϊτής, 2014). Το επίπεδο ιεραρχίας κάποιου μέσα σ' έναν οργανισμό, δεν σχετίζεται με την πραγματική ηγεσία. Αντιθέτως, οι προσωπικές επιθυμίες, προτιμήσεις και ελπίδες του ηγέτη υποτάσσονται για το κοινό καλό. Η ικανοποίηση των αναγκών των μελών του οργανισμού, η λύση προβλημάτων και η πραγματοποίηση των αξιών είναι τα αποτελέσματα του ηγέτη (Schermehorn, 2012).

Ωστόσο, ο όρος «ηγέτης» και ο όρος «διευθυντής» διαφοροποιούνται. Προκειμένου τα μέλη μιας οργάνωσης να αξιοποιούνται και να οδηγούνται, θα πρέπει κάποιος να κατέχει όχι μόνο την εξουσία αλλά και το δικαίωμα άσκησης της. Ο κατέχον την εξουσία σε συνδυασμό με άλλες ικανότητες μπορεί να εμπνεύσει και να καθοδηγήσει τα μέλη, οπότε δεν αποτελεί μόνο έναν διευθυντή αλλά έναν καλό ηγέτη. Συνεπώς, μπορεί κανείς να είναι διευθυντής χωρίς να είναι ηγέτης, όπως μπορεί να είναι ηγέτης αλλά να μην ασκεί εξουσία. Ο ιδανικότερος συνδυασμός είναι ο «διευθυντής –ηγέτης» (Σαϊτής, 2014).

2.2 Ο αποτελεσματικός ηγέτης

Ένας ηγέτης προκειμένου να είναι αποτελεσματικός θα πρέπει να είναι ταυτοχρόνως ικανός αλλά να το αποπνέει και με την προσωπικότητά του. Επομένως, η αποτελεσματική ηγεσία απαιτεί χαρακτήρα και δεξιότητες (Σαΐτης, 2014, Blanchard & Miller, 2007).

Η προσωπικότητα του ηγέτη πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από την επιθυμία για επίτευξη σημαντικών αποτελεσμάτων, την ανάγκη για όραμα και επιτεύγματα, την πίστη και δέσμευση των ηθικών αξιών που στοχεύουν στην καρδιά και το μυαλό των συνεργατών του, την αυτοπεποίθηση, την ανάγκη για προσωπική αναγνώριση, επιρροή και δύναμη, το κουράγιο αλλά και το θάρρος που επιδεικνύει και τέλος, η πειθαρχία και η επιμονή του στη συνεχόμενη προσπάθειά του για επίτευξη σημαντικών πραγμάτων (Σαΐτης, 2014).

Αντιθέτως, η ικανότητα άσκησης της ηγεσίας καθορίζεται από ένα σύνολο ικανοτήτων, όπως η συστημική σκέψη, με άλλα λόγια η δυνατότητά του τα επιμέρους στοιχεία να μην θεωρούνται άθροισμα μερών αλλά ως ολότητα, η δημιουργική λήψη αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων, η συνεργασία, επικοινωνία και συναισθηματική νοημοσύνη (Σαΐτης, 2014). Με τον όρο αυτό, εννοείται η ικανότητα κατανόησης του ατόμου, αντίληψης και αποτελεσματικής χρήσης των συναισθημάτων ως πηγή γνώσης, επιρροής και ενέργειας όχι μόνο για τον ίδιο αλλά και για τους ανθρώπους που αλληλεπιδρά (Μπουραντάς, 2001).

Ωστόσο, οι ηγετικές ικανότητες και τα ηγετικά προσόντα δεν αρκούν για να εμπνεύσεις και να καθοδηγήσεις μια οργάνωση. Θα πρέπει ένας ηγέτης, που στόχο έχει το μετασχηματισμό έναν οργανισμό και την επίτευξη των στόχων του, να διαθέτει ιδιότητες όπως το όραμα. Με άλλα λόγια, να έχει ιδέες και ξεκάθαρη αίσθηση της κατεύθυνσης που επιθυμεί να οδεύσουν τα πράγματα, την ικανότητα μετάδοσης ιδεών αλλά και ενθουσιασμού του και στους άλλους ούτως ώστε να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι. Επιπλέον, η ικανότητα ενός ηγέτη να εμπνέει πίστη, ενθουσιασμό, υπερηφάνεια, αφοσίωση, ακεραιότητα, πνευματική διέγερση και εμπιστοσύνη στον

εαυτό του, είναι στοιχεία της προσωπικότητάς του που τον χαρακτηρίζουν ως αποτελεσματικό (Σαΐτης, 2014).

2.3 Ο παράγοντας διευθυντής για την αποτελεσματική λειτουργία και το κοινωνικό έργο του σχολείου

Η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου (Σαΐτης, 2007). Έτσι, υπό αυτή την έννοια, ο συνδετικός κρίκος μιας σχολικής μονάδας είναι ο διευθυντής καθοδηγώντας όλα τα επιμέρους στοιχεία. Είναι αυτός που φροντίζει για τα βιβλία και τα σχολικά προγράμματα, το πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητών, το καλό κλίμα, μεριμνά για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ενδιαφέρεται για τη βελτίωση των υποδομών και για την εξεύρεση πόρων, προωθεί τη συνεργασία αλλά και την επικοινωνία με τους γονείς και τα μέλη της τοπικής κοινωνίας και γενικότερα μεριμνά για την οργανωτική και επαρκή υποστήριξη του σχολείου (Γουναρόπουλος και Κοντάκος, 2003).

Ένας διευθυντής σχολείου λειτουργεί ως ηγέτης και οραματιστής, αναλαμβάνοντας συνθετικό και συνδυαστικό ρόλο τόσο των προσωπικών στόχων και προσδοκιών του, όσο και της εσωτερικής κουλτούρας της μονάδας αλλά και του εξωτερικού περιβάλλοντος. Επιπλέον, σύμφωνα με τις αρχές της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αναλαμβάνει τη μεταλαμπάδευση των στόχων, σκοπών και πρακτικών, σε συνδυασμό με τις αξίες και τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας. Στον τομέα της διαμόρφωσης κοινής κουλτούρας λειτουργεί διαμεσολαβητικά και απωθητικά (Κοντάκης και Κιούση, 2009) και ταυτόχρονα προωθώντας την καινοτομία και δημιουργικότητα ηγείται της αλλαγής (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008).

Εντός του θεσμοθετημένου πλαισίου ενός σχολείου η συνεργασία του διευθυντή είναι υψίστης σημασίας, καθώς καλείται να παροτρύνει τους εμπλεκόμενους φορείς για ανάληψη ευθυνών και ρόλων, αλλά και να πάρει πρωτοβουλίες έτσι ώστε η σχολική μονάδα να είναι αποτελεσματική (Σαΐτης, 2011). Επίσης, ο διευθυντής πρέπει να ανοίγει το σχολείο στην τοπική κοινωνία οργανώνοντας δραστηριότητες, διότι η συνεργασία της σχολικής μονάδας με τους τοπικούς φορείς και το εξωτερικό

περιβάλλον είναι επιβεβλημένη, δημιουργώντας έτσι την αίσθηση της συνεισφοράς στη σχολική μονάδα αλλά και το αίσθημα ότι αποτελούν μέρος της σχολικής ζωής.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από εκείνη την ηγετική συμπεριφορά που θα του επιτρέπει να κατέχει ικανότητες όπου θα γίνεται κατανοητή η αλληλεξάρτηση και η αλληλεπίδραση των υποσυστημάτων του σχολείου, της μάθησης και της ανθρώπινης συμπεριφοράς, των συνεχώς εξελισσόμενων μεταβολών, ούτως ώστε να εκπέμπεται η κατεύθυνση και το όραμα (Ζαβλανός, 2002). Συνεπώς, εφόσον έχει σφαιρική γνώση της κατάστασης, είναι ευέλικτος, ικανός, οργανωτικός και «ανοιχτός» σε νέες ιδέες, θα είναι αποτελεσματικότερος και αποδοτικότερος για τη σχολική μονάδα. Επομένως, ο αποτελεσματικός διευθυντής αποτελεί τον τύπο του ηγέτη που εμπνέει τους ανθρώπους του σχολείου να κάνουν εξαιρετικά πράγματα, όπως επίσης οι καθημερινές λειτουργίες του σχολείου παίρνουν ζωή (Γεωργιάδου και Καμπουρίδης, 2005).

2.4 Ηγεσία και διαχείριση κρίσεων

Στα ελληνικά σχολεία υπάρχουν, σε θεωρητική βάση, προγράμματα διαχείρισης κρίσεων. Κάτι τέτοιο σχεδιάζεται από την κεντρική διοίκηση, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί και τα διευθυντικά στελέχη των σχολείων να είναι προετοιμασμένοι για ξαφνικά και απειλητικά για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων γεγονότα, με σοβαρές επιπτώσεις (Σαΐτης, 2014). Μία πτυχή της διαχείρισης κρίσεων αποτελεί η πρόβλεψη, ενώ μία άλλη πτυχή είναι και η κατάλληλη προετοιμασία. Οι ομάδες διαχείρισης κρίσεων μπορούν να αποτελούνται από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι στα πλαίσια του σχολικού προγραμματισμού, εξ αρχής θα είναι κατανοημένοι σε αυτές με την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Τα διευθυντικά στελέχη από την άλλη, μπορούν για την αντιμετώπιση διάφορων μορφών κρίσεων να αναπτύσσουν σχέδια.

Οι ηγέτες, σύμφωνα με τους ειδικούς της διαχείρισης κρίσεων, οφείλουν να εμπλέκονται σε όλες τις φάσεις της κρίσης. Οι διαδικασίες στις οποίες θα πρέπει να εμπλέκονται είναι πέντε:

1. η αντίληψη της κατάστασης (sense making), δηλαδή την εκτίμηση του συμβάντος, με σκοπό τη λήψη αποφάσεων
2. η λήψη αποφάσεων (decision making),
3. η λογική τεκμηρίωση (meaning making),
4. ο τερματισμός (terminating)
5. η γνώση (learning), δηλαδή η εμπειρία που αποκομίζει ένας ηγέτης από την κρίση (Boinet al, 2005).

Για την αντιμετώπιση μιας κρίσης, θα πρέπει η ηγέτης να διαθέτει ορισμένα ιδεατά χαρακτηριστικά, όπως η αποφασιστικότητα, η προθυμία ανάληψης του ρόλου αυτού, η διατήρηση της συναισθηματικής ισορροπίας και η αυτοπεποίθηση. Αυτά συνδυάζονται με την ορθή εκτίμηση μιας κατάστασης, με την ικανότητα λήψης αποφάσεων, το επικοινωνιακό χάρισμα και την ομαδικότητα. Επιπλέον, θα πρέπει να διαθέτει ετοιμότητα για την αντιμετώπιση της κρίσης, συντονισμό και έμπνευση για την ομάδα διαχείρισης κρίσης, να διαθέτει την ικανότητα όχι μόνο να παρακολουθεί αλλά και να φαίνεται ότι είναι κοντά στα γεγονότα.

Κατά τον Shoenberg (2004) παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά του ηγέτη σε περίοδο κρίσης μέσω ενός μοντέλου ηγεσίας και γίνεται αναφορά στη σημαντικότητα του συνδυασμού τους με τα χαρακτηριστικά της διαχείρισης κρίσεων. Έπειτα από τη σύνθεση, η ηγεσία κατά τις κρίσεις προϋποθέτει την αποτελεσματικότητα στην απόκτηση συνοδοιπόρων, την επικοινωνία, τον έλεγχο και την ξεκάθαρη κατεύθυνση της κρίσης, καθώς και την αναγνώριση αλλά και να ενδυνάμωση αυτών που προσαρμόζονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της κρίσης.

Επιπλέον, εξίσου σημαντική είναι η ικανότητα του ηγέτη να αξιολογεί τις πληροφορίες και να λαμβάνει αποφάσεις υψηλού ρίσκου, αβεβαιότητας και χρονικής πίεσης (Boinet al, 2005). Γι' αυτό το λόγο είναι τόσο σπουδαία η δημιουργία της ομάδας διαχείρισης κρίσης, ούτως ώστε να υπάρχει συλλογική, άμεση και ενιαία ανταπόκριση. Κατά την κρίση οι ηγέτες θα πρέπει να εφαρμόσουν επτά στρατηγικές, τις εξής:

- την παρουσία τους στην πρώτη γραμμή
- τη δημιουργία ισχυρής ομάδας διαχείρισης κρίσης
- το συνεχές σχεδιασμό

- το μετριασμό της απειλής,
- την επικοινωνιακή στρατηγική και
- το όφελος της κρίσης (Bradenetal, 2005).

Σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές, κατά τη διαχείριση μιας κρίσης, δίνεται έμφαση και στη συναισθηματική νοημοσύνη του ηγέτη, η οποία αποτελεί μια σημαντική του ικανότητα. Υπάρχει η καταγραφή των πέντε διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης, οι οποίες είναι:

1. Η αυτοεπίγνωση (Self - awareness), δηλαδή η ικανότητα κάποιου να γνωρίζει τα συναισθήματά του, τις παρορμήσεις του, τη διάθεσή του και την αντίληψή του να γνωρίζει τις επιπτώσεις στα συναισθήματα των άλλων.
2. Η αυτορρύθμιση (self - regulation), του ηγέτη, ο οποίος είναι ικανός να χειρίζεται αποτελεσματικά τη συναισθηματική του κατάσταση, μένοντας ήρεμος και αποφεύγοντας τις συναισθηματικές εκρήξεις.
3. Η ενσυναίσθηση (empathy), του ηγέτη έχοντας την ικανότητα του να «μπαίνει στη θέση του άλλου», έτσι ώστε να υπάρχει καλύτερη κατανόηση και να τον προσεγγίζει προσπαθώντας να κατανοήσει τα συναισθήματα, τις προθέσεις και τη σκέψη του.
4. Οι κοινωνικές δεξιότητες (Social skills), του ηγέτη, που αφορούν την ικανότητα επικοινωνίας με άλλα άτομα, τη δημιουργία σχέσεων και την πρόκληση αντιδράσεων στους άλλους που ο ίδιος επιθυμεί. Από αυτή τη διάσταση απορρέουν η επικοινωνία, η επιρροή, ο χειρισμός των διαφωνιών, η καταλυτική δράση για αλλαγή, η σύμπραξη, η καλλιέργεια δεσμών, οι ικανότητες ομαδικής δράσης και η συνεργασία.
5. Η παρακίνηση (motivation), με άλλα λόγια η ικανότητα του ηγέτη να επιτυγχάνει στόχους με διάρκεια και επιμονή ωθώντας τον εαυτό του προς αυτό (Σαΐτης, 2014, Goleman, 2006).

Οι παραπάνω διαστάσεις συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν θετική συσχέτιση με τη μετασχηματιστική ηγεσία και βοηθούν την ομάδα διαχείρισης κρίσεων ως προς την αποτελεσματικότητά της.

2.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση κρίσης

Στη διαχείριση μιας κρίσης εντός της σχολικής μονάδας ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός. Θα πρέπει να εκτελεστούν ορισμένες ενέργειες από μεριάς του είτε γιατί το άτομο πλήττεται άμεσα από την κρίση, είτε θα αναλάβει την αντιμετώπισή της (Γωνίδα, 2015). Αρχικά, ο ρόλος του είναι να εντοπίσει τα γεγονότα της κρίσης και στη συνέχεια να υπολογίσει το βαθμό επιρροής τους στο σχολείο ή άλλες εκπαιδευτικές μονάδες, οι οποίες θα πρέπει να ειδοποιηθούν από αυτόν. Αναλόγως της σοβαρότητας της κατάστασης, οφείλει επιπλέον, να επικοινωνήσει και να ενημερώσει τις οικογένειες των μαθητών τόσο για την κρίση όσο και για τις τυχόν συνέπειές της προκειμένου να μετριαστούν τα πιθανά προβλήματα. Ακολούθως, μετά την κρίση καλείται να εντοπίσει τους μαθητές που χρήζουν ψυχολογικής υποστήριξης ή ακόμη και ο ίδιος να πρέπει να υποστηριχθεί και να παρακολουθηθεί ψυχολογικά. Όπως αναφέρει η Damiani (2011: 17), ο ρόλος που καλούνται να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί ως προς την πρόληψη και επέμβαση στην κρίση περιλαμβάνει τα παρακάτω:

- Τη χρήση τεχνικών πρόληψης μιας κρίσης οι οποίες έχουν τη βάση τους σε πρότερη ερευνά.
- Την ικανότητα αντίληψης των μαθητών που χρήζουν περισσότερης προσοχής σε καταστάσεις κρίσεων.
- Την αντιμετώπιση της τραυματικής εμπειρίας των μαθητών, οι οποίοι αδυνατούν να απευθυνθούν σε ειδικούς.
- Την καθημερινή υποστήριξη των μαθητών.

Εκτός από το ρόλο των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση κρίσεων, καλό είναι να γίνει αναφορά και στο ρόλο του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας. Το Υπουργείο Παιδείας και η Γενική Γραμματεία Πολιτικής Προστασίας έχει δώσει κατευθυντήριες οδηγίες μέσω μνημονίων διαχείρισης σεισμικού κίνδυνου έτσι ώστε να μπορούν να διαχειριστούν φαινόμενα ακραίων καιρικών φαινομένων, πυρκαγιών, ΧΒΡΠ περιστατικών αλλά και τεχνολογικών καταστροφών ορίζοντας υπεύθυνο εκπόνησης του σχεδίου δράσης και την υλοποίησή του σε περίπτωση κρίσης, τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Η εκπόνηση των σωστών σχεδίων αντιμετώπισης, όπου υπάρχει προσαρμογή των οδηγιών ανάλογες των συνθηκών του σχολείου αλλά και των

ιδιαιτεροτήτων της περιοχής, για να είναι επιτυχημένες θα πρέπει να εφαρμοστούν από τον διευθυντή. Επίσης, είναι σημαντικό να σημειωθεί πως η αποτελεσματική ηγεσία του διευθυντή είναι εκείνη που θα βοηθήσει στη σωστή διαχείριση της κρίσης, όπως και η ικανότητα προσαρμογής του. Δεν θα πρέπει να αγνοείται επίσης και το γεγονός πως ένα σχέδιο αντιμετώπισης κρίσης στην ουσία είναι ένα γενικό πλαίσιο, αλλά επί του πρακτέου να χρειάζεται προσαρμογή ή και μεταβολή στις καταστάσεις που προκύπτουν. Άλλωστε, όσο καλό και αποτελεσματικό είναι ένα σχέδιο δράσης δεν είναι ικανό να καλύψει όλες τις πιθανές περιπτώσεις, αντιθέτως επαφίεται στον υπεύθυνο που έχει αναλάβει την προσαρμογή του (Ψαρά, 2018: 96). Κάτι τέτοιο δεν ισχύει μόνο για τις περιπτώσεις σεισμών, πυρκαγιών και γενικότερα ακραίων φαινομένων, αλλά αφορά και φαινόμενα απειλητικά για τη ζωή και την σωματική ακεραιότητα εκπαιδευτικών και μαθητών. Εκείνος που θα κληθεί να διαχειριστεί τις καταστάσεις είναι ο διοικων της σχολικής μονάδας, μιας και αυτός είναι ο ρόλος του ηγέτη. Οι αποτελεσματικοί ηγέτες ενός σχολείου άλλωστε, σύμφωνα με τους Cornell & Sheras (1998), οφείλουν να έχουν γνώση της καλής λειτουργίας τους σχολείου τους σχετικά με την κουλτούρα του προκειμένου να είναι ικανοί να λάβουν σημαντικές αποφάσεις. Είναι αυτοί που οφείλουν να ενημερώνουν σωστά τους μαθητές, τις οικογένειές τους και το προσωπικό προκειμένου να αποφεύγονται οι ασάφειες, δημιουργώντας αίσθημα υποστήριξης και ασφάλειας. Ταυτόχρονα, κατέχουν το ρόλο του προστάτη μεταξύ των μελών του σχολείου και θα πρέπει να διακατέχονται από επικοινωνιακές δεξιότητες και να παρεμβαίνουν αποτελεσματικά στα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας (Κουσάβελος, 2017: 36).

Σημαντικός επίσης είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού μετά την κρίση, στο κομμάτι της διαχείρισης της τάξης. Έπειτα από την κρίση και τις συνέπειες που έχουν υποστεί οι μαθητές, πιθανόν να εμφανιστούν ορισμένες αντιδράσεις. Έτσι, προκειμένου να μετριαστούν οι συγκεκριμένες αντιδράσεις, ο εκπαιδευτικός οφείλει να συμβάλλει σε αυτό και οι μαθητές να μπορέσουν, όσο είναι δυνατόν, να επιστρέψουν στην ομαλή πρότερή τους κατάσταση (Kar, 2009: 8).

2.6 Επικοινωνία και Διαχείριση Κρίσης

Όπως αναφέρει και ο Bouvier (2011), η διακυβέρνηση δεν θα καθίσταντο δυνατή αν δεν υπήρχε η επικοινωνία, μιας και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της. Η διακυβέρνηση ενός πολύπλοκου συστήματος διασφαλίζεται από τον τρόπο προσέγγισης ενός θέματος. Στην περίπτωση μιας σχολικής μονάδας αυτό τον πρωταρχικό ρόλο κατέχει ο διευθυντής. Για πολλούς μάλιστα, θεωρείται το σημαντικότερο και βασικότερο συστατικό του υποσυστήματος αυτού, διότι έτσι επιτυγχάνεται τόσο η αμφίδρομη επικοινωνία εντός του σχολικού συστήματος, όσο και μεταξύ της σχολικής μονάδας και του εξωτερικού περιβάλλοντος. Η υποχρέωση ενός διευθυντή είναι να ενημερώνει για τα ζητήματα που προκύπτουν όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας αλλά και γενικότερα είναι υπεύθυνος της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας που διευθύνει.

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, από άποψης συστημικής θεώρησης, χαρακτηρίζονται από εξωτερική δικτύωση και εσωτερική (διαφοροποίηση). Είναι αυτοδιατηρούμενοι και αυτοδημιουργούμενοι έχοντας ως βασικό στοιχείο την επικοινωνία και μέσω αυτής διατηρούνται για ένα συγκεκριμένο σκοπό. Η επικοινωνία για την ηγεσία, μπορεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την οργάνωση του συστήματος από την ίδια, έχοντας εμπιστοσύνη στους ιδιοδυναμικούς της πόρους (Κοντάκος, 2011). Η συστημική εκπαιδευτική ηγεσία είναι ως δράση επικοινωνιακή και στοχεύει στην ένταξη του ευρύτερου πλαισίου της, προκειμένου να διευκολυνθεί η ανάπτυξη των επιθυμητών πραγματικοτήτων.

Οι μελετητές διαχείρισης κρίσεων σε οργανισμούς, επισημαίνουν ότι η επικοινωνία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι. Σ' έναν οργανισμό η εσωτερική επικοινωνία, με άλλα λόγια η ροή των πληροφοριών, διακρίνεται σε δύο μορφές, την ανεπίσημη και την επίσημη. Για να πραγματοποιηθεί η επίσημη βασίζεται στις διαδικασίες και στο οργανόγραμμα, ενώ αντιθέτως η ανεπίσημη δεν βασίζεται σε διαδικασίες (Heath, 1998). Για τη διαχείριση κρίσεων σημαντικό παράγοντα αποτελεί η ροή της εσωτερικής πληροφόρησης. Ακολούθως, ο τρόπος που διατίθεται η πληροφορία επηρεάζεται από τη δομή ενός οργανισμού, έχοντας συνέπειες στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας. Είναι αλληλένδετο στοιχείο με την προσαρμοστικότητα, την ανάπτυξη και την επιβίωση των σχέσεων που

ισχύουν ενδοοργανωσιακά. Αυτή η σχέση μπορεί να καταστραφεί από οποιαδήποτε διαταραχή στη ροή των πληροφοριών. Οι αρχές αυτές της αποτελεσματικής επικοινωνίας έχουν άμεση σχέση με τις απαιτήσεις των δικτύων αντίδρασης σε μια κρίση, μιας και είναι σημαντικό το δίκτυο επικοινωνίας να είναι κατανοητό, ακριβές και σύμφωνο με τους στόχους που έχουν τεθεί σε μια κρίση (Hillyard, 2000).

Για να ληφθούν οποιεσδήποτε αποφάσεις θα πρέπει ο ηγέτης μιας ομάδας να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στη ροή πληροφοριών. Για να αντιμετωπιστεί άλλωστε, μια τυπική κρίση απαιτείται διαχείριση της πληροφορίας, αφού συνήθως ελάχιστα γεγονότα είναι γνωστά και συχνά υπάρχουν απρόβλεπτες αλλαγές. Η λύση πολλές φορές στη διαχείριση μιας κρίσης είναι η πρόσβαση στην πληροφορία και ο όρος που χρησιμοποιείται για να περιγραφεί αυτή η διαδικασία ονομάζεται «επίγνωση της κατάστασης» (Coombs, 2006).

Η ηγεσία σε συνδυασμό με την ομάδα διαχείρισης κρίσης θα πρέπει να είναι ενήμεροι σχετικά με την κρίση, τι οφείλει να γνωρίζουν γι' αυτή και τι γνωρίζουν ήδη. Προς αποφυγή διαστρεβλωμένων πληροφοριών, θα πρέπει η συλλογή τους να γίνεται στα πλαίσια μιας οργανωμένης διαδικασίας (Coombs, 2006).

Σημαντική διαδικασία, όπως έχει αναφερθεί και ανωτέρω, αποτελεί η ενημέρωση των εμπλεκόμενων μελών στη διαχείριση της κρίσης αλλά και η ροή των πληροφοριών. Οι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν επηρεάζουν την επικοινωνία είναι η προσβασιμότητα, η καθαρότητα των καναλιών, ο έλεγχος των πληροφοριών, η αμεσότητα και η συντήρηση της υλικοτεχνικής υποδομής (Hillyard, 2000). Άλλωστε, σκοπός των μηχανισμών εσωτερικής πληροφόρησης είναι να υπάρχει πρόσβαση στην κρίσιμη πληροφορία από τις ομάδες διαχείρισης κρίσεων. Στους μηχανισμούς αυτούς περιλαμβάνονται τα διαδικαστικά και τα δομικά στοιχεία, όπου τα δομικά στοιχεία μιας ομάδας διαχείρισης κρίσης, οφείλουν προκειμένου να αντλήσουν πληροφορίες, να αναπτύξουν ένα σύστημα δικτύων και σχέσεων (Coombs, 2006).

Αυτό το σύστημα ονομάζεται "χάρτης γνώσης" (crisis knowledge map) και αποτελείται από το εξωτερικό και το εσωτερικό δίκτυο (external & internal stakeholder network). Μέσω των επαφών, οι οποίες αποτελούν μέλη της ομάδας διαχείρισης κρίσης, η ομάδα πληροφορείται χρησιμοποιώντας επίσημες διαδικασίες λήψης

πληροφοριών Επίσης, σημαντική είναι και η καταγραφή πληροφοριών που αφορούν στην κρίση (crisis information logs), για την άμεση παρακολούθηση της εξέλιξης αυτών αλλά και για τη ροή της γνώσης (Coombs, 2006).

Συνοψίζοντας, είναι σημαντικό να επισημανθεί πόσο σημαντικότερος και απαιτητικότερος είναι ο ρόλος των διευθυντών στα νέας γενιάς σχολεία, αλλά και πόσο ταυτόχρονα απαραίτητη είναι η στελέχωσή τους από ηγέτες που διαθέτουν επικοινωνιακές δεξιότητες, στάσεις και γνώσεις που να ανταποκρίνονται στις παρούσες αλλά και μελλοντικές ανάγκες των εκπαιδευτικών μονάδων.

2.7 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια η διαχείριση των κρίσεων και ο ρόλος των εκπαιδευτικών έχει μελετηθεί αρκετές φορές, χωρίς ωστόσο να υπάρχουν εστιασμένα ευρήματα. Οι περισσότερες εξ αυτών κάνουν αναφορά στα στοιχεία και τους τύπους των κρίσεων.

Σε μία έρευνα (Παπαδοπούλου, 2019) διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σχετικά με την ετοιμότητά τους στον τομέα της διαχείρισης κρίσεων στις σχολικές μονάδες. Στα συμπεράσματα που καταλήγει φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων στερούνται του αισθήματος της σιγουριάς. Ο Αλατσάκης (2018) επίσης, σε μελέτη του που σχετίζεται με την ετοιμότητα αντιμετώπισης κρίσεων των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στους νομούς Ηρακλείου και Ρέθυμνου, παρουσιάζει την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αλλά και τις βελτιώσεις που μπορούν να γίνουν στον τομέα αυτό.

Η έρευνα της Αθανάτου (2017) σχετικά με το ρόλο της ηγεσίας στη διαχείριση των κρίσεων, οδηγείται στο συμπέρασμα ότι το σχολείο και η τοπική κοινωνία συνδέονται μέσω αυτού και ταυτόχρονα διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαχείριση μιας κρίσης. Επιπλέον, ο Κουσάβελος (2018) στην έρευνα που έκανε αναδείχθηκε η σημασία της επιμόρφωσης των διευθυντών και των στελεχών της εκπαίδευσης σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων. Από την άλλη, ο Κασουλίδης (2011) διερεύνησε το βαθμό ετοιμότητας των διευθυντών στη διαχείριση κρίσεων στα δημοτικά σχολεία της

Κύπρου αλλά ταυτόχρονα αναδείχθηκε και η σημασία επιμόρφωσής τους και ύπαρξης σχεδίων δράσης. Ο Παπαδαντωνάκης (2016) ερεύνησε την ετοιμότητα στη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και διαπίστωσε την έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα αυτό.

Στην έρευνα του Φώτου (2017), μελετήθηκαν στο δήμο Βόλου οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ετοιμότητα των σχολείων στη διαχείριση κρίσεων που ανήκουν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι η βασικότερη αιτία ατυχημάτων βρίσκεται στην επιθετικότητα των μαθητών σε σχολεία με πληθώρα μαθητών. Η Τακοπούλου (2020) ερεύνησε τη διαχείριση κρίσεων στο σχολείο και συγκεκριμένα το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και διαπίστωσε την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στη διαχείρισή του.

Με την παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση σε παλαιότερες έρευνες και την αποσαφήνιση του ρόλου των εκπαιδευτικών και των μαθητών στη διαχείριση κρίσεων ολοκληρώνεται το θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας. Ακολουθεί στη συνέχεια το ερευνητικό μέρος της όπου γίνεται αναφορά στο σκοπό της διπλωματικής εργασίας και τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν καθώς και η μεθοδολογία της έρευνας, των αποτελεσμάτων που προέκυψαν και την εξαγωγή των συμπερασμάτων.

Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα

Σ' αυτό το κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας, στο μέγεθος του δείγματος, στα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και η ανάλυση των δεδομένων. Ο πληθυσμός της έρευνας είναι ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφόρων νομών της Ελλάδας.

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις κρίσεις που υπάρχουν μέσα στο σχολικό πλαίσιο και τη διαχείρισή τους. Οι επιμέρους στόχοι που διερευνώνται επίσης αφορούν:

- Το είδος της κρίσης το οποίο καλούνται οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν στη σχολική μονάδα και οι παράγοντες που επιδρούν ανασταλτικά
- Πόσο μπορούν να εμπλακούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να διαχειριστεί η κρίση
- Πώς οι ικανότητές τους λειτούργησαν βοηθητικά στη διαχείρισή της
- Ποια είναι η γνώση τους σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων και τι θεωρούν σημαντικό ώστε να επιτευχθεί η διαχείρισή τους
- Προτάσεις για αποτελεσματικότερη διαχείριση

3.2 Η ερευνητική μέθοδος

Στην παρούσα έρευνα έγινε επιλογή της ποσοτικής προσέγγισης έναντι της ποιοτικής, διότι δίνεται η δυνατότητα για λήψη μεγάλου αριθμού δείγματος και δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της ποσοτικής προσέγγισης γίνεται χρήση του ερωτηματολογίου, το οποίο επιτρέπει την πρόσβαση σε μεγάλο αριθμό δείγματος εν αντιθέσει με την ποιοτική προσέγγιση στην οποία είναι απαραίτητη η διεξαγωγή συνεντεύξεων (Creswell, 2016: 13). Η σχέση του μεγέθους του πληθυσμού σε σχέση με το κόστος εξασφάλισης των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο είναι χαμηλό, σε αντίθεση με τη διαδικασία λήψης απαντήσεων η οποία είναι σύντομη, εύκολη και διαθέσιμη ανά πάσα

στιγμή. Προκειμένου να εξασφαλιστεί η λήψη απαντήσεων από μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων σε όλη την Ελλάδα επιλέχθηκε η διανομή του ερωτηματολογίου να μην γίνει με τον παραδοσιακό κλασικό τρόπο της προσωπικής επίδοσης στους συμμετέχοντες, αλλά η διαδικτυακή διανομή με τη δημιουργία ερωτηματολογίου μέσω της πλατφόρμας google forms, μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας και ανάρτησής του σε forum. Αντιθέτως, στην περίπτωση ποιοτικής έρευνας με τη χρήση συνεντεύξεων από τους συμμετέχοντες, θα ήταν μια χρονοβόρα και δαπανηρή διαδικασία.

Ένας ακόμη λόγος για την επιλογή της ποσοτικής προσέγγισης είναι και η εξασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, η οποία συμβάλλει στην ειλικρίνεια των απαντήσεων. Επιπλέον, με τη χρήση ερωτηματολογίου εξασφαλίζεται η ευκολία στην απάντηση των ερωτήσεων, δεδομένου ότι αυτές είναι ως επί το πλείστον τυποποιημένες και κλειστού τύπου. Η επεξεργασία και ανάλυσή τους δε, γίνεται μέσω προγραμμάτων στατιστικής επεξεργασίας όπως το Excel, το SPSS (Field, 2009) και η R (Verzani, 2005), που καθιστούν τη διαδικασία ευκολότερη.

Επιπροσθέτως, η ποσοτική έρευνα επιλέχθηκε έναντι της ποιοτικής, διότι σε μια ποιοτική προσέγγιση ο διεξάγον την έρευνα πρέπει να διαθέτει ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως ευελιξία στη διατύπωση ερωτήσεων, επικοινωνιακά χαρίσματα και ικανότητα δημιουργίας κατάλληλου περιβάλλοντος στους συμμετέχοντες. Παράλληλα, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης είναι απαραίτητο να είναι όσον το δυνατόν πιο αμερόληπτος και ουδέτερος προκειμένου να μην κατευθυνθεί η διαδικασία προς την κατεύθυνση που ο ίδιος επιθυμεί (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 28) .

Έγινε προσδιορισμός της μεταβλητής που τέθηκε προς διερεύνηση, όπου στην προκειμένη περίπτωση είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα.

3.2.1 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αφορά εκπαιδευτικούς που υπηρετούν τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε όλους τους νομούς της Ελλάδας.

3.3 Μέσα συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα έγινε εκ νέου κατασκευή ερωτηματολογίου κλειστού τύπου, το οποίο περιλαμβάνει ερωτήσεις διαμορφωμένες εκ των προτέρων καθώς και τυποποιημένες απαντήσεις. Προκειμένου να δημιουργηθεί και να διαμορφωθεί το ερωτηματολόγιο και οι ερωτήσεις του, ελήφθησαν υπόψιν το θεωρητικό πλαίσιο, η διαθέσιμη βιβλιογραφία και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο είναι ογδόντα τρεις (83) τον αριθμό και διακρίνονται σε δύο (2) μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει αρχικά τη συνοδευτική επιστολή περί ανωνυμίας των συμμετεχόντων καθώς και τη συμπλήρωση των δημογραφικών τους στοιχείων όπως Φύλο, Ηλικία, Οικογενειακή κατάσταση, Τίτλοι σπουδών, Έτη προϋπηρεσίας, Σχέση εργασίας και βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται. Η συλλογή των στοιχείων αυτών κρίθηκε αναγκαία, διότι έπρεπε για να μελετηθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και αν και σε ποιο βαθμό μπορούν να επηρεάσουν τις απαντήσεις τους.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, που αποτελεί και το κύριο μέρος του, περιλαμβάνονται οι ερωτήσεις της έρευνας. Οι απαντήσεις των ερωτήσεων στις οποίες καλούνται να απαντήσουν οι συμμετέχοντες είναι διαμορφωμένες σύμφωνα με την πενταβάθμια κλίμακα Likert. Οι συμμετέχοντες καλούνται σε κάθε ερώτηση να δηλώσουν το επίπεδο συμφωνίας τους, δίνοντάς τους προκαθορισμένες ερωτήσεις και απαντήσεις, όπου αυτό απεικονίζεται σε μία μετρική κλίμακα (Joshi, Kale, Chandel and Pal., 2015: 396). Στην έρευνα που διεξήχθη ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αξιολογήσουν τις καταστάσεις που μπορεί να παρατηρούνται εντός της σχολικής μονάδας, καθώς και παράγοντες που συμβάλουν σε διάφορες καταστάσεις και οι απαντήσεις ήταν: Καθόλου, Σπάνια, Συχνά, Πολύ Συχνά, Πάρα Πολύ Συχνά και οι τιμές που έπαιρναν ήταν 1, 2, 3, 4, και 5 αντίστοιχα.

Στο δεύτερο μέρος αυτό του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται οχτώ (8) μέρη περιέχοντας ερωτήσεις που αφορούν τα ειδή κρίσεων που αντιμετωπίζει μια σχολική μονάδα, τα μέλη της που εμπλέκονται στην πρόβλεψη αλλά και τη διαχείριση μιας κρίσης, τις ικανότητες που θα πρέπει να διαθέτουν τα εμπλεκόμενα μέλη στην

αντιμετώπιση μιας κρίσης, τους παράγοντες που συμβάλουν στην αποτελεσματική αντιμετώπιση της κρίσης, τους παράγοντες που ευθύνονται για τη δημιουργία μιας κρίσης, καθώς και τις απόψεις αλλά και γνώσεις των εμπλεκόμενων μελών σχετικά με τη δημιουργία και αντιμετώπιση των κρίσεων.

Η διατύπωση των ερωτήσεων έγινε με σαφή τρόπο προκειμένου οι συμμετέχοντες να μπορούν να απαντήσουν χωρίς πρόβλημα. Εάν τυχόν προκύπτανε ερωτήσεις από πλευράς συμμετεχόντων, τότε υπήρχε δυνατότητα επικοινωνίας τους με την ερευνήτρια μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

3.4 Η διαδικασία και η επεξεργασία των δεδομένων

Προκειμένου να γίνει συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, χρησιμοποιήθηκαν τα διαδικτυακά ερωτηματολόγια, τα οποία προωθηθήκαν στους συμμετέχοντες μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Οι απαντήσεις του καταχωρούνταν αυτόματα σε ηλεκτρονική μορφή. Η διαμόρφωση του ψηφιακού ερωτηματολογίου ήταν τέτοια ώστε οι συμμετέχοντες να απαντούν υποχρεωτικά σε όλες τις ερωτήσεις. Έτσι, υπήρξε ορθή συμπλήρωση σε όλα τα ερωτηματολόγια που συλλέχθηκαν. Εν συνεχεία οι απαντήσεις καταχωρηθήκαν σε φύλλο επεξεργασίας αποτελεσμάτων Excel ούτως ώστε επεξεργαστούν και να αναλυθούν τα δεδομένα.

Στην παρούσα εργασία, η επεξεργασία και η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS (Statistical Package for Social Sciences) έκδοση 20.0. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά γίνεται μια περιγραφική ανάλυση όλων των δεδομένων του ερωτηματολογίου χρησιμοποιώντας στοιχεία και τεχνικές της περιγραφικής στατιστικής.

Τέλος, γίνεται μια προσπάθεια να διερευνηθούν τα ερωτήματα και οι υποθέσεις της εργασίας εφαρμόζοντας μεθόδους και τεχνικές της επαγωγικής στατιστικής, όπως ο έλεγχος των Kruskal Wallis και η ανάλυση παραγόντων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

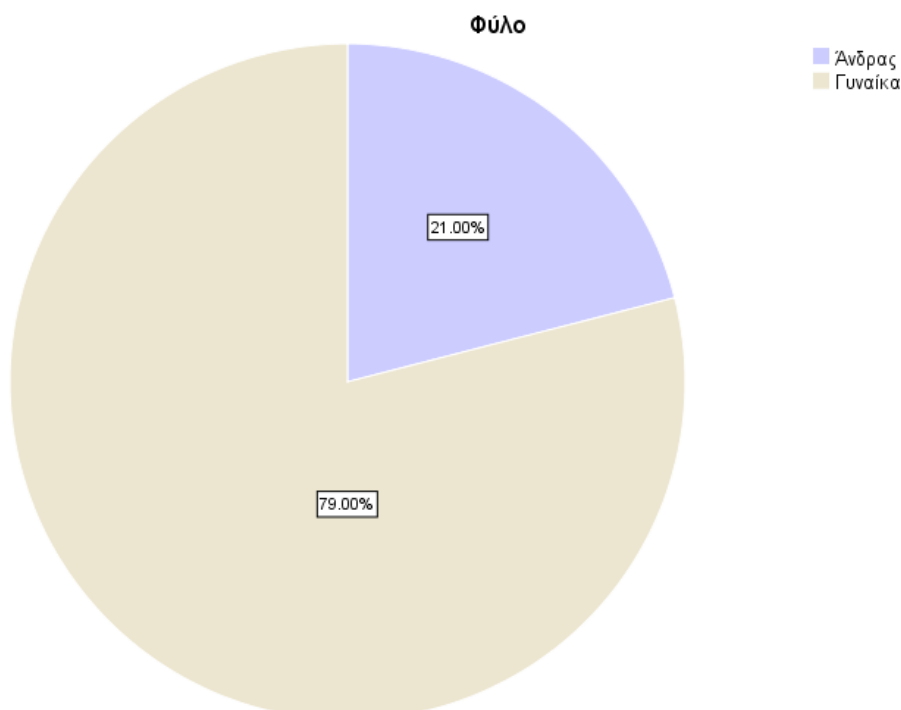
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

4.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στην παρούσα έρευνα, το δείγμα αποτέλεσαν 100 άτομα (N=100), οι οποίοι είναι εκπαιδευτικοί. Ο παρακάτω πίνακας και το σχήμα παρουσιάζουν τις συχνότητες και το ποσοστό για κάθε φύλο που συμμετείχε στην έρευνα. Από το σύνολο του δείγματος, το 79% είναι γυναίκες και το 21% άνδρες.

Πίνακας 1. Φύλο συμμετεχόντων

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Ανδρας | 21 | 21,0 | 21,0 | 21,0 |
| Γυναίκα | 79 | 79,0 | 79,0 | 100,0 |
| Total | 100 | 100,0 | 100,0 | |

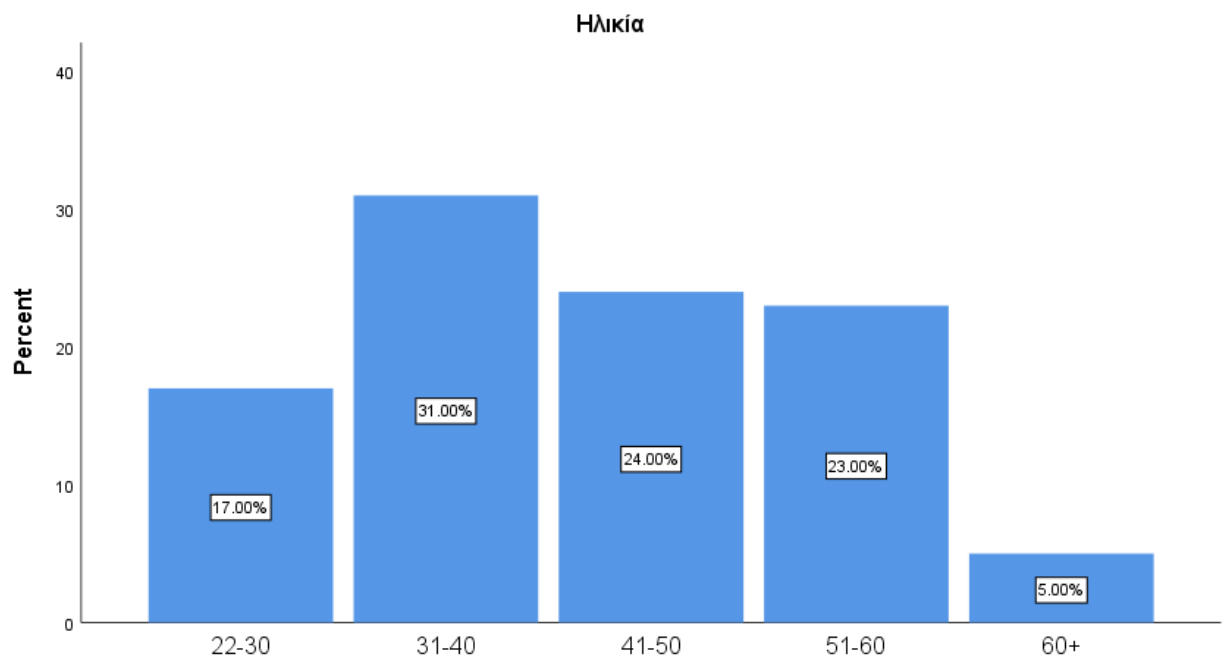


Γράφημα 1. Φύλο συμμετεχόντων

Στον επόμενο πίνακα φαίνεται ότι από το σύνολο των ερωτώμενων του δείγματος, η πλειοψηφία είναι ηλικίας 31-40 ετών (31%), 41-60 ετών δηλώνουν το 47% των ερωτώμενων ενώ μόνο 5 στους 100 είναι ηλικίας 60 ετών και άνω.

Πίνακας 2. Ηλικία συμμετεχόντων

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| 22-30 | 17 | 17,0 | 17,0 | 17,0 |
| 31-40 | 31 | 31,0 | 31,0 | 48,0 |
| 41-50 | 24 | 24,0 | 24,0 | 72,0 |
| 51-60 | 23 | 23,0 | 23,0 | 95,0 |
| 60+ | 5 | 5,0 | 5,0 | 100,0 |
| Total | 100 | 100,0 | 100,0 | |



Γράφημα 2. Ηλικία συμμετεχόντων

Ως προς την οικογενειακή κατάσταση των ερωτώμενων, η πλειοψηφία δηλώνουν έγγαμοι (60%) και μόλις 33% άγαμοι ενώ ως προς τον τίτλο σπουδών τους εκτός από το βασικό πτυχίο οι περισσότεροι δηλώνουν κάτοχοι μεταπτυχιακού (με ποσοστό 73%) και το 15% κάτοχοι δεύτερου πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ. Μόλις ένας ερωτώμενος είναι κάτοχος διδακτορικού και 11 δηλώνουν ότι έχουν ή μόνο το βασικό πτυχίο ή κάποια κατάρτιση μέσω σεμιναρίων κ.λπ.. Δίνονται οι πίνακες συχνοτήτων των ερωτήσεων παρακάτω.

Πίνακας 3. Οικογενειακή κατάσταση συμμετεχόντων

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Άγαμος/η | 33 | 33,0 | 33,0 | 33,0 |
| Έγγαμος/η | 60 | 60,0 | 60,0 | 93,0 |
| Άλλο | 7 | 7,0 | 7,0 | 100,0 |
| Total | 100 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 4. Τίτλοι Σπουδών συμμετεχόντων

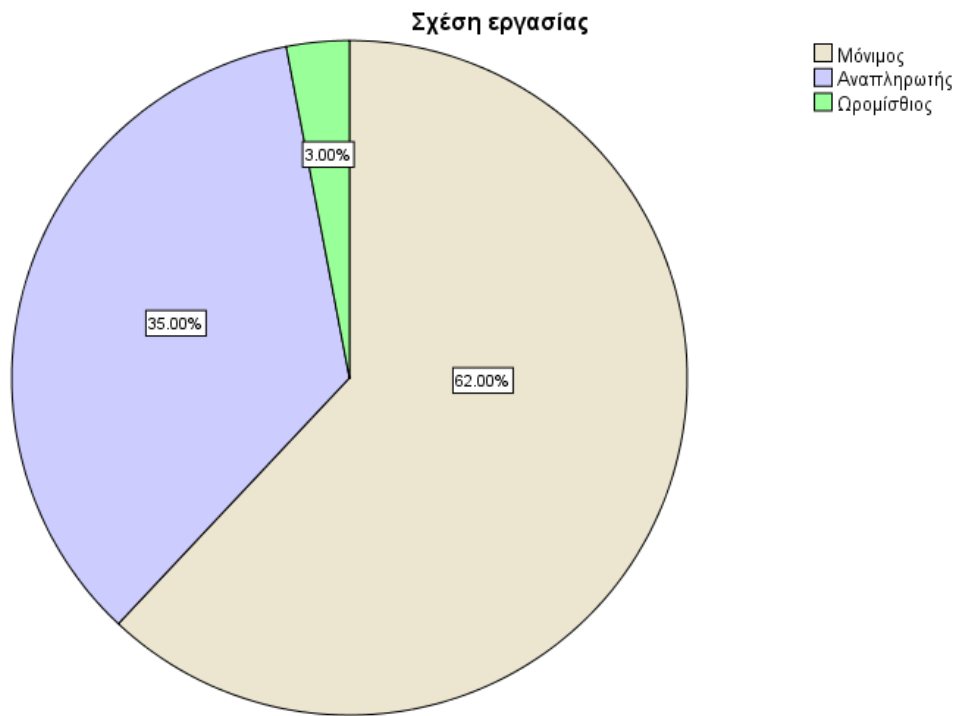
| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ | 15 | 15,0 | 15,0 | 15,0 |
| Μεταπτυχιακό | 73 | 73,0 | 73,0 | 88,0 |
| Διδακτορικό | 1 | 1,0 | 1,0 | 89,0 |
| Κανένα από τα παραπάνω/ Τίποτε άλλο | 5 | 5,0 | 5,0 | 94,0 |
| Άλλο | 6 | 6,0 | 6,0 | 100,0 |
| Total | 100 | 100,0 | 100,0 | |

Ακόμα, ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των εργαζομένων περισσότεροι από τους μισούς (με ποσοστό 51%) δηλώνουν 1-10 έτη και ακολουθούν τα 11-20 έτη προϋπηρεσίας (23%), τα 21-30 έτη (16%) ενώ μόλις 10 δηλώνουν έτη προϋπηρεσίας άνω των 30 ετών.

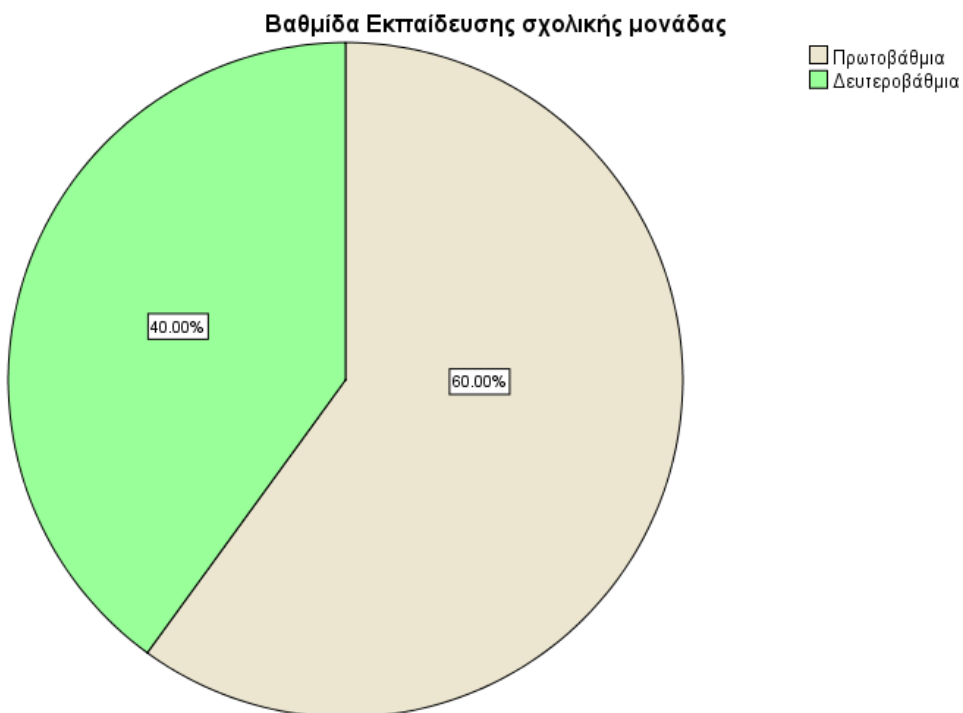
Πίνακας 5. Έτη προϋπηρεσίας συμμετεχόντων

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| 1-10 | 51 | 51,0 | 51,0 | 51,0 |
| 11-20 | 23 | 23,0 | 23,0 | 74,0 |
| 21-30 | 16 | 16,0 | 16,0 | 90,0 |
| 30+ | 10 | 10,0 | 10,0 | 100,0 |
| Total | 100 | 100,0 | 100,0 | |

Τέλος, σχετικά με τη σχέση εργασίας το 62% δηλώνουν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, το 35% αναπληρωτές ενώ μόλις το 3% ωρομίσθιοι ενώ ως προς τη βαθμίδα εκπαιδευτικής σχολικής μονάδας η πλειοψηφία δηλώνει ότι εργάζεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (με ποσοστό 60%) ενώ 4 στους 10 στη δευτεροβάθμια (κυκλικά διαγράμματα που ακολουθούν).



Γράφημα 3. Σχέση εργασίας συμμετεχόντων



Γράφημα 4. Βαθμίδα εκπαίδευσης σχολικής μονάδας

4.2 Ανάλυση Απαντήσεων

Ακολουθούν οι απαντήσεις των ερωτώμενων σχετικά με κάποιες κύριες κατηγορίες ερωτήσεων. Αρχικά, ως προς τα είδη κρίσεων που αντιμετωπίζουν συνήθως στη σχολική τους μονάδα, ο παρακάτω πίνακας δίνει, με κλίμακα από το 1: καθόλου έως το 5: πάρα πολύ συχνά, μια γενική εικόνα για την ελάχιστη και μέγιστη τιμή καθώς και τους μέσους όρους για κάθε είδος κρίσης. Πιο συγκεκριμένα, ως προς τις κρίσεις που αντιμετωπίζει συνήθως ο ερωτώμενος στη σχολική του μονάδα η απειθαρχία μαθητών/τριών είναι η πιο συχνή κρίση που δηλώνουν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί ότι συνάντησαν (με μέσο όρο 3,02/5) και ακολουθούν τα υλικοτεχνικά προβλήματα (μ.ο. 2,85/5), τα προβλήματα κτιριακών υποδομών (μ.ο. 2,8/5), τεχνολογικών υποδομών (μ.ο. 2,75/5) και η επιθετικότητα (2,72/5) ενώ από την άλλη η πιο σπάνια συχνότητας κρίση που δηλώνουν οι ερωτώμενοι είναι οι παρεμβάσεις εξωσχολικών (μ.ο. 1,94/5) και οι φυσικές καταστροφές (σεισμός, πυρκαγιά κ.λπ.) (μ.ο. 1,42/5).

Πίνακας 6. Ποσοστιαία κατάταξη των κρίσεων που αντιμετωπίζει συνήθως μια σχολική μονάδα

ΤΙ ΕΙΔΟΥΣ ΚΡΙΣΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΕΙ ΣΥΝΗΘΩΣ Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΑΣ ΜΟΝΑΔΑ;

| | Min | Max | Μέση τιμή | Διάμεσος |
|----------------------------------------------|-----|-----|-----------|----------|
| Απειθαρχία μαθητών/τριών | 1 | 5 | 3,02 | 3 |
| Υλικοτεχνικά προβλήματα | 1 | 5 | 2,85 | 3 |
| Προβλήματα κτιριακών υποδομών | 1 | 5 | 2,80 | 3 |
| Προβλήματα τεχνολογικών υποδομών | 1 | 5 | 2,75 | 3 |
| Επιθετικότητα | 1 | 5 | 2,72 | 3 |
| Τραυματισμοί μαθητών/τριών | 1 | 5 | 2,62 | 3 |
| Παρεμβάσεις γονέων | 1 | 5 | 2,56 | 2 |
| Υλικές ζημιές στο σχολικό κτίριο | 1 | 5 | 2,43 | 2 |
| Υλικές ζημιές στο προαύλιο χώρο του σχολείου | 1 | 5 | 2,38 | 2 |
| Ενδοσχολική βία | 1 | 5 | 2,28 | 2 |
| Προβλήματα στον τρόπο διοίκησης | 1 | 5 | 2,25 | 2 |
| Παραβατικότητα | 1 | 5 | 2,20 | 2 |
| Παρεμβάσεις του συλλόγου γονέων | 1 | 5 | 2,19 | 2 |
| Διενέξεις μεταξύ εκπαιδευτικών | 1 | 5 | 2,12 | 2 |
| Προβλήματα στην καθαριότητα του χώρου | 1 | 5 | 2,10 | 2 |
| Φαινόμενα φυλετικών διακρίσεων κ.λπ. | 1 | 4 | 2,06 | 2 |
| Προβλήματα μεταξύ των εκπαιδευτικών | 1 | 5 | 2,06 | 2 |

| | | | | |
|-----------------------------------------------|---|---|------|---|
| Αδυναμία στη λήψη αποφάσεων | 1 | 4 | 2,05 | 2 |
| Παρεμβάσεις εξωσχολικών | 1 | 5 | 1,94 | 2 |
| Φυσικές καταστροφές (σεισμός, πυρκαγιά κ.λπ.) | 1 | 5 | 1,42 | 1 |

Ακόμα, ως προς το πόσο πιστεύουν οι ερωτώμενοι ότι μπορούν κάποια μέλη μιας σχολικής μονάδας να προβλέψουν μια πιθανή κρίση, ο παρακάτω πίνακας δίνει με κλίμακα από το 1: καθόλου έως το 5: πάρα πολύ, μια γενική εικόνα για την ελάχιστη και μέγιστη τιμή καθώς και τους μέσους όρους για κάθε μέλος. Ειδικότερα, μια πιθανή κρίση πιο πολύ πιστεύουν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί ότι μπορεί να τη διαχειριστεί ο διευθυντής (μ.ο. 3,62/5) και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί (μ.ο 3,56/5) και οι ψυχολόγοι (μ.ο. 3,42/5) ενώ λίγο έως καθόλου μπορούν να προβλέψουν μια πιθανή κρίση η πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση (μ.ο. 2,26/5) ή οι εξωτερικοί φορείς (μ.ο. 2,04/5).

Πίνακας 7. Φθίνουσα κατάταξη των εμπλεκόμενων μελών που προβλέπουν μια κρίση

ΠΟΣΟ ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΜΠΟΡΟΥΝ ΤΑ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΜΕΛΗ ΜΙΑΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΝΑ ΠΡΟΒΛΕΨΟΥΝ ΜΙΑ ΠΙΘΑΝΗ ΚΡΙΣΗ;

| | Min | Max | Μέση τιμή | Διάμεσος |
|---------------------------------|-----|-----|-----------|----------|
| Διευθυντής | 1 | 5 | 3,62 | 4 |
| Εκπαιδευτικοί | 2 | 5 | 3,56 | 3 |
| Ψυχολόγος | 1 | 5 | 3,42 | 3 |
| Βοηθητικό προσωπικό | 1 | 5 | 2,92 | 3 |
| Σύλλογος γονέων | 1 | 4 | 2,28 | 2 |
| Πρωτο/μια ή Δευτ/μια εκπαίδευση | 1 | 5 | 2,26 | 2 |
| Εξωτερικοί φορείς | 1 | 4 | 2,04 | 2 |

Επιπλέον, ως προς το πόσο πιστεύουν ότι μπορούν κάποια μέλη μιας σχολικής μονάδας να εμπλακούν προκειμένου να διαχειριστούν μια κρίση, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι μπορεί να τη διαχειριστεί ο διευθυντής (μ.ο. 4,11/5) και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί (μ.ο 3,92/5) και οι ψυχολόγοι (μ.ο. 3,76/5) ενώ λίγο έως καθόλου μπορούν να εμπλακούν και να διαχειριστούν μια πιθανή κρίση ο σύλλογος γονέων (μ.ο. 2,88/5) ή οι εξωτερικοί φορείς (μ.ο. 2,57/5).

Πίνακας 8. Φθίνουσα κατάταξη των εμπλεκόμενων μελών στη διαχείριση μιας κρίσης

ΠΟΣΟ ΜΠΟΡΟΥΝ ΤΑ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΜΕΛΗ ΜΙΑΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΝΑ ΕΜΠΛΑΚΟΥΝ ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟΥ ΝΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΤΕΙ ΜΙΑ ΚΡΙΣΗ;

| | Min | Max | Μέση τιμή | Διάμεσος |
|---------------------------------|-----|-----|-----------|----------|
| Διευθυντής | 2 | 5 | 4.11 | 4 |
| Εκπαιδευτικοί | 2 | 5 | 3.92 | 4 |
| Ψυχολόγος | 2 | 5 | 3.76 | 4 |
| Βοηθητικό προσωπικό | 1 | 5 | 3.10 | 3 |
| Πρωτο/μια ή Δευτ/μια εκπαίδευση | 1 | 5 | 3.00 | 3 |
| Σύλλογος γονέων | 1 | 5 | 2.88 | 3 |
| Εξωτερικοί φορείς | 1 | 5 | 2.57 | 2.5 |

Σχετικά με το βαθμό που κάποιες ικανότητες μπορούν να λειτουργήσουν θετικά ή αρνητικά στην αντιμετώπιση μιας κρίσης, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν η σωστή διοίκηση (μ.ο. 4,28/5), η εμπειρία (μ.ο. 4,22/5) και η διορατικότητα (μ.ο. 4,09/5) είναι οι 3 κύριες ικανότητες ορθής αντιμετώπισης μιας κρίσης σε μια σχολική μονάδα ενώ η υπομονή (μ.ο. 3,7/5), το επιστημονικό υπόβαθρο (μ.ο. 3,65/5) και η αυτοπεποίθηση (μ.ο. 3,6/5) είναι οι 3 λιγότερο λειτουργικές ικανότητες σε μια τέτοια κατάσταση.

**Πίνακας 9. Φθίνουσα κατάταξη των ικανοτήτων που λειτουργούν βοηθητικά στην αντιμετώπιση της κρίσης
ΣΕ ΤΙ ΒΑΘΜΟ ΟΙ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΗΣΟΥΝ
ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΜΙΑΣ ΚΡΙΣΗΣ;**

| | Min | Max | Μέση τιμή | Διάμεσος |
|--------------------------|-----|-----|-----------|----------|
| Σωστή διοίκηση | 2 | 5 | 4,28 | 5 |
| Εμπειρία | 2 | 5 | 4,22 | 4,5 |
| Διορατικότητα | 2 | 5 | 4,09 | 4 |
| Διαχείριση μαθητών/τριών | 2 | 5 | 4,05 | 4 |
| Ευστροφία | 2 | 5 | 4,01 | 4 |
| Διαχείριση προσωπικού | 1 | 5 | 3,95 | 4 |
| Δημιουργική σκέψη | 1 | 5 | 3,92 | 4 |
| Συνέπεια | 2 | 5 | 3,91 | 4 |
| Ειλικρίνεια | 2 | 5 | 3,87 | 4 |
| Υπομονή | 1 | 5 | 3,70 | 4 |
| Επιστημονικό υπόβαθρο | 2 | 5 | 3,65 | 4 |
| Αυτοπεποίθηση | 2 | 5 | 3,60 | 3,5 |

Επίσης, ως προς τη σημαντικότητα κάποιων χαρακτηριστικών για την αντιμετώπιση μιας κρίσης στη σχολική μονάδα, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι πιο

Διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

σημαντικά είναι η ύπαρξη σχεδίου αντιμετώπισης κρίσης (μ.ο. 3,94/5) και η προσωπική ενημέρωση (μ.ο. 3,93/5) ενώ λιγότερο σημαντικά είναι τα σεμινάρια (μ.ο. 3,39/5).

Πίνακας 10. Φθίνουσα κατάταξη παραγόντων που βοηθούν στην αντιμετώπιση των κρίσεων
ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΜΙΑΣ ΚΡΙΣΗΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΙΟ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΠΙΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ;

| | Min | Max | Μέση τιμή | Διάμεσος |
|-------------------------------------|-----|-----|-----------|----------|
| Ύπαρξη σχεδίου αντιμετώπισης κρίσης | 2 | 5 | 3,94 | 4 |
| Προσωπική ενημέρωση | 2 | 5 | 3,93 | 4 |
| Ασκήσεις ετοιμότητας | 2 | 5 | 3,78 | 4 |
| Επιμόρφωση | 1 | 5 | 3,67 | 4 |
| Εκπαίδευση στις σπουδές | 1 | 5 | 3,64 | 4 |
| Σεμινάρια | 1 | 5 | 3,39 | 3 |

Σχετικά με τους παράγοντες που θεωρούν ότι επιδρούν προκειμένου να δημιουργηθεί μια κρίση οι πιο έντονοι παράγοντες είναι η έλλειψη οργάνωσης (μ.ο. 3,65/5), το στυλ ηγεσίας (μ.ο. 3,64/5) ενώ λιγότερης (σχετικά) έντασης δημιουργίας μιας κρίσης είναι η ισχύουσα νομοθεσία (μ.ο. 2,96/5) και οι διαφορές που προκύπτουν από ύπαρξη διαφορετικών ομάδων (ποδόσφαιρου, μπάσκετ κ.λπ.) (μ.ο. 2,85/5).

Πίνακας 11. Φθίνουσα κατάταξη των παραγόντων που επιδρούν στη δημιουργία μιας κρίσης
ΠΟΙΟΙ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΕΠΙΔΡΟΥΝ ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟΥ ΝΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΗΘΕΙ ΜΙΑ ΚΡΙΣΗ ΚΑΙ ΣΕ ΤΙ ΒΑΘΜΟ;

| | Min | Max | Μέση τιμή | Διάμεσος |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|-----------|----------|
| Έλλειψη οργάνωσης | 1 | 5 | 3,65 | 4 |
| Το στυλ ηγεσίας | 1 | 5 | 3,64 | 4 |
| Οικονομική κρίση | 1 | 5 | 3,30 | 3 |
| Εξωτερική παρέμβαση | 1 | 5 | 3,23 | 3 |
| Υλικοτεχνικές υποδομές | 1 | 5 | 3,17 | 3 |
| Πολιτισμικές διαφορές | 1 | 5 | 3,16 | 3 |
| Ισχύουσα νομοθεσία | 1 | 5 | 2,96 | 3 |
| Διαφορές που προκύπτουν από ύπαρξη διαφορετικών ομάδων (ποδόσφαιρου, μπάσκετ κ.λπ.) | 1 | 5 | 2,85 | 3 |

Ακόμα, οι ερωτώμενοι θεωρούν πολύ έως πάρα πολύ σημαντική την ύπαρξη μαθήματος στο πρόγραμμα σπουδών που αφορά την αντιμετώπιση κρίσεων (μ.ο. 3,74/5) και τη σύσταση επιτροπής διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο (3,55/5) ενώ οι

Διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

ίδιοι αρκετά συχνά αναζητούν σχέδια διαχείρισης κρίσεων (μ.ο. 2,85/5) και λιγότερο συχνά γίνονται ασκήσεις ετοιμότητας στο σχολείο για την αντιμετώπιση κρίσεων (μ.ο. 2,11/5).

Πίνακας 12. Φθίνουσα κατάταξη σημαντικότητας ύπαρξης βοηθητικών παραγόντων

| ΠΟΣΟ ΣΥΧΝΑ/ ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ ΓΙΝΟΝΤΑΙ /ΕΙΝΑΙ ΤΑ ΠΑΡΑΚΑΤΩ; | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|------------|------------|------------------|-----------------|
| | Min | Max | Μέση τιμή | Διάμεσος |
| Ύπαρξη μαθήματος στο πρόγραμμα σπουδών που αφορά την αντιμετώπιση κρίσεων (σημαντικότητα) | 1 | 5 | 3,74 | 4 |
| Σύσταση επιτροπής διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο (σημαντικότητα) | 1 | 5 | 3,55 | 4 |
| Αναζητάτε σχέδια διαχείρισης κρίσεων (συχνότητα) | 1 | 5 | 2,85 | 3 |
| Αναζητάτε περεταίρω εκπαίδευση σχετική με την αντιμετώπιση κρίσεων (συχνότητα) | 1 | 5 | 2,74 | 3 |
| Γίνεται επικαιροποίηση των σχεδίων διαχείρισης κρίσεων (συχνότητα) | 1 | 4 | 2,49 | 2 |
| Επιθεωρείται το σχολείο για πιθανές αστοχίες, ζημιές κ.λπ. (συχνότητα) | 1 | 5 | 2,45 | 2 |
| Ασκήσεις ετοιμότητας στο σχολείο για την αντιμετώπιση κρίσεων (συχνότητα) | 1 | 4 | 2,11 | 2 |

Τέλος, οι ερωτώμενοι δηλώνουν ότι γνωρίζουν αρκετά καλά έως πολύ καλά να αποφεύγουν εξόδους μαθητών/τριών εκτός σχολείου χωρίς άδεια (μ.ο. 3,77/5) και να χειρίζονται μαθητές/τριες με ειδικές ανάγκες (μ.ο. 3,66/5) ενώ λιγότερη γνώση δηλώνουν ως προς κάποιο σχέδιο αναζήτησης καταφυγίου σε περιπτώσεις φυσικών καταστροφών (μ.ο. 2,98/5) και στο να επανενώνουν μαθητές/τριες με τις οικογένειές τους (μ.ο. 2,92/5).

Πίνακας 13. Φθίνουσα κατάταξη γνώσης των συμμετεχόντων σχεδίων δράσης ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ/ ΒΑΘΜΟΣ ΓΝΩΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΑ ΠΑΡΑΚΑΤΩ;

| | Min | Max | Μέση τιμή | Διάμεσος |
|--------------------------------------------------------------------------------------|------------|------------|------------------|-----------------|
| Αποφυγή εξόδου μαθητών/τριών εκτός σχολείου χωρίς άδεια | 1 | 5 | 3,77 | 4 |
| Χειρισμό μαθητών/τριών με ειδικές ανάγκες | 1 | 5 | 3,66 | 4 |
| Αποφυγή εισόδου εξωσχολικών ατόμων εντός σχολείου | 1 | 5 | 3,61 | 4 |
| Μηχανισμούς επικοινωνίας με τις αρμόδιες αρχές (ΕΚΑΒ, πυροσβεστική, αστυνομία κ.λπ.) | 1 | 5 | 3,60 | 4 |

| | | | | |
|-----------------------------------------------------------------|---|---|------|---|
| Πρώτες βοήθειες | 1 | 5 | 3,39 | 3 |
| Σχέδιο εκκένωσης | 2 | 5 | 3,23 | 3 |
| Γνώσεις αποφυγής κρίσεων πανικού | 1 | 5 | 3,12 | 3 |
| Σχέδιο αναζήτησης καταφυγίου σε περιπτώσεις φυσικών καταστροφών | 1 | 5 | 2,98 | 3 |
| Επανένωση μαθητών/τριών με τις οικογένειές τους | 1 | 5 | 2,92 | 3 |

4.2.1 Επαγωγική Στατιστική

Σχετικά με το πρώτο ερώτημα και το είδους κρίσης που αντιμετωπίζει συνήθως μια σχολική μονάδα ένας εκπαιδευτικός, εφαρμόστηκε παραγοντική ανάλυση κύριων συνιστωσών και παρατηρήθηκαν 4 κύριοι παράγοντες. Το κυριότερο είδος κρίσης που αντιμετωπίζει ένας εκπαιδευτικός αφορά ελλείψεις/ ανεπάρκεια στο προσωπικό/ στα υλικά (μ.ο. 2,55/5) και ακολουθούν οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές μαθητών/τριών (μ.ο. 2,48/5) ενώ η μικρότερης έντασης κρίση που αντιμετωπίζει συνήθως είναι οι υλικές ζημιές στο χώρο του σχολείου με μ.ο. 2,15/5.

Πίνακας 14. Παράγοντες εμφάνισης κρίσεων

| | ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ | | | | |
|-------------------------------------------------------------------|------------|------|-----------|----------|-----------------|
| | Min | Max | Μέση τιμή | Διάμεσος | Τυπική Απόκλιση |
| Ελλείψεις/ ανεπάρκεια στο προσωπικό/ στα υλικά | 1 | 5 | 2.55 | 2.5 | 0.78 |
| Παρεκκλίνουσες συμπεριφορές μαθητών/τριών | 1 | 4.67 | 2.48 | 2.5 | 0.73 |
| Παρεμβάσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία/ διαφωνίες εκπαιδευτικών | 1 | 5 | 2.25 | 2.0 | 0.83 |
| Υλικές ζημιές στο χώρο του σχολείου | 1 | 3.83 | 2.15 | 2.17 | 0.63 |

Ακόμα, ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και το κατά πόσο μπορούν κάποια μέλη μιας σχολικής μονάδας να προβλέψουν μια πιθανή κρίση, οι περισσότεροι απάντησαν ότι μπορούν να προβλέψουν πιο πιθανό ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί και ο ψυχολόγος. Εφαρμόζοντας έλεγχο Kruskal Wallis για κάθε δημογραφικό χαρακτηριστικό των ερωτώμενων (φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, σχέση εργασίας κ.λπ.) παρατηρήθηκε πως αυτή η άποψη δεν επηρεάζεται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων. Οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους θεωρούν

πως τα 3 παραπάνω μέλη μιας σχολικής μονάδας είναι τα πιο αξιόπιστα να προβλέψουν μια πιθανή κρίση. Τα ίδια μέλη θεωρούν επίσης σημαντικά ως προς το να εμπλακούν προκειμένου να διαχειριστούν μία κρίση στη σχολική μονάδα. Οι εξωτερικοί φορείς και η πρωτοβάθμια εκπαίδευση κι εδώ συνεχίζουν να μην θεωρούνται τόσο σημαντικοί στη διαχείριση κρίσεων, όσο τα υπόλοιπα μέλη.

Ως προς το βαθμό που κάποιες ικανότητες μπορούν να λειτουργήσουν βοηθητικά στην αντιμετώπιση μιας κρίσης, εφαρμόστηκε παραγοντική ανάλυση κύριων συνιστωσών για 2 παράγοντες (προσωπικά χαρακτηριστικά/ δεξιότητες όπως η υπομονή, η ευστροφία, η αυτοπεποίθηση κ.α. και οργανωτικές και διοικητικές δεξιότητες). Η εμπειρία, η διαχείριση προσωπικού και μαθητών/τριών και το επιστημονικό υπόβαθρο είναι οι πιο κύριες ικανότητες που πιστεύουν οι ερωτώμενοι ότι μπορούν να λειτουργήσουν βοηθητικά στην αντιμετώπιση μιας κρίσης σε μια σχολική μονάδα (μ.ο. 3,97/5) ενώ πολύ κοντά είναι και ο παράγοντας με τις οργανωτικές και διοικητικές δεξιότητες με μέσο όρο 3,92/5.

Πίνακας 15. Βοηθητικοί παράγοντες

| | ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ | | | | |
|----------------------------------------|------------|-----|-----------|----------|-----------------|
| | Min | Max | Μέση τιμή | Διάμεσος | Τυπική Απόκλιση |
| Οργανωτικές και διοικητικές δεξιότητες | 2 | 5 | 3,97 | 4 | 0.84 |
| Προσωπικά χαρακτηριστικά/ δεξιότητες | 2 | 5 | 3,92 | 4 | 0.82 |

Από την άλλη μεριά, αυτό που θεωρούν πιο σημαντικό για την αντιμετώπιση μιας κρίσης στη σχολική μονάδα είναι η προσωπική ενημέρωση και επιμόρφωση (ασκήσεις ετοιμότητας κ.α.) με μέσο όρο 3,88/5 ενώ σχετικά σημαντική θεωρούν και την εκπαίδευση και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση (σεμινάρια, εκπαίδευση στις σπουδές κ.α.) με μ.ο. 3,57/5.

Πίνακας 16. Σημαντικοί παράγοντες για την αντιμετώπιση της κρίσης

| | ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ | | | | |
|--|------------|-----|-----------|----------|-----------------|
| | Min | Max | Μέση τιμή | Διάμεσος | Τυπική Απόκλιση |

| | | | | | |
|------------------------------------------|---|---|------|------|------|
| Προσωπική ενημέρωση και επιμόρφωση | 2 | 5 | 3,88 | 4 | 0,87 |
| Εκπαίδευση και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση | 1 | 5 | 3,57 | 3,67 | 0,96 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1 Ερμηνεία των αποτελεσμάτων των ερευνητικών ερωτημάτων

Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά «Τι είδους κρίσεις αντιμετωπίζει συνηθώς μία σχολική μονάδα» οι απαντήσεις που δόθηκαν αφορούσαν στην πλειοψηφία τους ότι το σημαντικότερο πρόβλημα είναι η απειθαρχία των μαθητών/τριών σε συνδυασμό με τα προβλήματα των υλικοτεχνικών και κτιριακών υποδομών. Ακολουθούν, η επιθετικότητα, οι παρεμβάσεις από εξωσχολικούς παράγοντες και οι φυσικές καταστροφές.

Στο ερευνητικό ερώτημα «Πώς μπορούν τα μέλη μιας σχολικής μονάδας να προβλέψουν μια κρίση», οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως ο διευθυντής ως επί το πλείστον είναι εκείνος που μπορεί να την προβλέψει, με τους εκπαιδευτικούς και τους ψυχολόγους να έπονται. Αυτοί που θεωρείται ότι μπορεί λιγότερο να προβλέψουν μια κρίση είναι η πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση και οι εξωτερικοί παράγοντες.

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα «Πόσο μπορούν τα μέλη μιας σχολικής μονάδας να εμπλακούν ώστε να διαχειριστεί μια κρίση», οι περισσότερες απαντήσεις αφορούσαν και πάλι τον διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς και τους ψυχολόγους να ακολουθούν, ενώ τη λιγότερη συμμετοχή θεωρείται ότι έχουν ο σύλλογος γονέων και οι εξωτερικοί φορείς.

Ακολουθώντας στο ερώτημα σχετικά με τις ικανότητες που μπορεί να λειτουργήσουν θετικά για τη διαχείριση της κρίσης, η σωστή διοίκηση και η εμπειρία των εμπλεκόμενων μελών συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό απαντήσεων. Ακολουθεί η διορατικότητα και η διαχείριση των μαθητών/τριών, η ευστροφία, η διαχείριση του προσωπικού, η δημιουργική σκέψη, η συνέπεια, η ειλικρίνεια και η υπομονή, ενώ το επιστημονικό υπόβαθρο και η αυτοπεποίθηση συγκεντρώνουν μικρότερα ποσοστά απαντήσεων.

Επιπλέον, για την αντιμετώπιση μιας κρίσης στη σχολική μονάδα, εκείνο που θεωρείται πιο σημαντικό προκειμένου να διαχειριστεί είναι η ύπαρξη σχεδίου αντιμετώπισης, η προσωπική ενημέρωση, οι ασκήσεις ετοιμότητας, η επιμόρφωση, η εκπαίδευση κατά τις σπουδές των εμπλεκόμενων μελών και τα σεμινάρια.

Ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι και οι παράγοντες που επιδρούν προκειμένου να δημιουργηθεί μια κρίση. Η έλλειψη οργάνωσης και το στυλ ηγεσίας είναι εκείνοι που θεωρούνται από την πλειοψηφία των ερωτηθέντων ως οι σημαντικότεροι παράγοντες για τη δημιουργία της. Ακολουθούν, η οικονομική κρίση, η εξωτερική παρέμβαση, οι υλικοτεχνικές υποδομές, οι πολιτισμικές διαφορές, η ισχύουσα νομοθεσία και οι διαφορές που προκύπτουν από την ύπαρξη διαφορετικών ομάδων π.χ. ποδοσφαίρου, μπάσκετ κτλ. Το είδος της κρίσης που αντιμετωπίζει συχνά ένας εκπαιδευτικός σε μια σχολική μονάδα είναι οι ελλείψεις και η ανεπάρκεια στο προσωπικό και τα υλικά, οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών, οι παρεμβάσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι διαφωνίες των εκπαιδευτικών και τέλος, οι υλικές ζημιές στο χώρο του σχολείου. Στη συνέχεια, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν πόσο σημαντική είναι η ύπαρξη μαθημάτων στο πρόγραμμα σπουδών που αφορούν την αντιμετώπιση κρίσεων, θεωρώντας τα πάρα πολύ έως πολύ σημαντικά. Επίσης σημαντική θεωρείται και η σύσταση επιτροπής διαχείρισης κρίσεων, ενώ και οι ίδιοι συχνά αναζητούν σχέδια διαχείρισης κρίσεων και περεταίρω εκπαίδευση σχετική με αυτή. Αυτό που συμβαίνει με μικρότερη συχνότητα είναι η επικαιροποίηση των σχεδίων διαχείρισης κρίσεων, η επιθεώρηση του σχολείου για πιθανές αστοχίες και ζημιές και οι ασκήσεις ετοιμότητας για την αντιμετώπιση κρίσεων.

Τέλος, οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποφυγή εξόδου μαθητών/τριών εκτός σχολείου χωρίς άδεια, ο χειρισμός μαθητών/τριών με ειδικές ανάγκες, η αποφυγή εισόδου εξωσχολικών ατόμων εντός του σχολείου και οι μηχανισμοί επικοινωνίας με αρμόδιες αρχές, όπως η αστυνομία, το ΕΚΑΒ κτλ., είναι εκείνα που δηλώνουν ότι γνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό. Αντιθέτως δεν διαθέτουν επαρκείς γνώσεις για τις πρώτες βοήθειες, το σχέδιο εκκένωσης, τις γνώσεις για αποφυγή κρίσεων πανικού, το σχέδιο αναζήτησης καταφυγίου σε περίπτωση φυσικών καταστροφών και την επανένωση των μαθητών/τριών με τις οικογένειές τους. Επιπλέον, θεωρείται πως στη διαχείριση μιας κρίσης οι ικανότητες που μπορεί να λειτουργήσουν βοηθητικά είναι οι οργανωτικές και διοικητικές ικανότητες, τα προσωπικά χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες, η προσωπική ενημέρωση και επιμόρφωση καθώς και η εκπαίδευση και η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση.

5.2 Συσχέτιση με προηγούμενες έρευνες

Η παρούσα έρευνα μελετήθηκε σε συνδυασμό με προηγούμενες και παρατηρήθηκαν τα εξής ευρήματα:

Το κυριότερο είδος κρίσεων που παρατηρείται εντός της σχολικής μονάδας από τους συμμετέχοντες της έρευνας συνάδει με τα αποτελέσματα της Μαμάκου (2020: 119) και της Παπαδοπούλου (2019: 75), όπου αμφότερες καταλήγουν πως τα συμπεριφορικά θέματα των μαθητών αποτελούν το συχνότερο είδος κρίσεων στο σχολείο. Θα πρέπει να αναφερθεί μάλιστα, πως ο Mayer (2007: 16) παλαιότερα είχε αναφέρει σε εγχειρίδιό του τη σημαντικότητα της σχολικής πειθαρχίας για την εξασφάλιση της δημιουργίας ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος. Ως προς τα ειδή κρίσεων, οι εκπαιδευτικοί θίγουν το πρόβλημα των ελλείψεων σε προσωπικό και υλικά κάτι που αναφέρεται και στην έρευνα του Παπαδαντωνάκη (2016: 219) ο οποίος αναφέρει την αδυναμία συντονισμού των μαθητών στον αύλιο χώρο και επομένως τον συνωστισμό τους ως μία βασική αιτία πρόκλησης σχολικών ατυχημάτων. Το ίδιο αναφέρει και στην πρόσφατη έρευνά της η Μαμάκου (2020: 119). Συμπεραίνεται ότι βασική αιτία δημιουργίας κρίσεων είναι η συμπεριφορά των μαθητών.

Ένα από τα ευρήματα επίσης της παρούσας έρευνας είναι και η σημαντικότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, όπου έρχεται σε συμφωνία με τις παλαιότερες έρευνες των Καραθάνου (2006: 73), Παπαδαντωνάκη (2016: 220) και Μεγαρίτη (2015: 70). Σ' αυτές αναφέρεται πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην πρόληψη αλλά και τη διαχείριση των κρίσεων στο σχολείο. Επιπλέον, η ίδια αναφορά γίνεται και στις έρευνες των Αλατσάκη (2018: 240), Κουσάβελου (2018: 71) και Παπαδοπούλου (2019: 76), μιας και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συμβάλλει ταυτόχρονα στη διαχείριση κρίσεων αλλά και στην απόκτηση δεξιοτήτων και την αξιοποίηση ικανοτήτων.

Ως προς την αποτελεσματική αντιμετώπιση μιας κρίσης οι συμμετέχοντες θεωρούν πως οι διάφορες ενέργειες που θα πρέπει να γίνουν θα πρέπει και να διακρίνονται από σωστή διοίκηση και την ταυτόχρονη γνώση πρώτων βοηθειών το οποίο αναφέρει και ο Καραθάνος (2006: 75). Προϋπόθεση όμως γι' αυτό είναι οι ασκήσεις ετοιμότητας που θα πρέπει να λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, γεγονός που δεν επαληθεύεται από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Οι απόψεις των συμμετεχόντων πως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εμπλακούν στη διαχείριση μιας κρίσης αντιστοιχεί με την έρευνα του Καραθάνου (2006: 75), ο οποίος αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντιμετωπίσουν μια κρίση εντός της σχολικής κοινότητας. Επιπλέον, υποστηρίζεται η σημαντικότητα ύπαρξης μιας επιτροπής διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο, μιας και έχει αποδειχθεί πως οι ομάδες διαχείρισης κρίσεων γνωρίζοντας καλύτερα τους μαθητές και το προσωπικό, προσφέρουν υπηρεσίες πιο σχετικές με την κρίση στους μαθητές μιας και μακροπρόθεσμα είναι καταλληλότεροι να υποστηρίξουν και να βοηθήσουν τους μαθητές (Kline, Shonfeld & Lichtenstein, 1995: 246).

Τόσο στην παρούσα έρευνα όσο και στο διεθνή χώρο (Alba & Gable, 2011: 20) έχει αναφερθεί η σπάνια επικαιροποίηση των σχεδίων διαχείρισης κρίσεων στις σχολικές μονάδες. Υπάρχει ανάγκη για εξάσκηση από το προσωπικό του σχολείου καθώς και για συνεχή βελτίωση και επανεκτίμησή τους.

Το στυλ ηγεσίας, όπως αναδείχθηκε από την παρούσα εργασία, αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα επίδρασης στη δημιουργία μίας κρίσης, όπως δηλώνει και η

έρευνα της Saiti (2015: 598). Επιπλέον, το ίδιο αναφέρεται και στην έρευνα του Κουσάβελου (2018: 71), όπου τονίζεται η σημασία της ηγεσίας στη δημιουργία και στη διαχείριση κρίσεων. Η ηγεσία, είναι σημαντική σε οποιονδήποτε οργανισμό, προκειμένου να εξασφαλιστεί η εύρυθμη λειτουργία τους αλλά και σε θέματα κρίσεων να υπάρξει πρόληψη, διαχείριση και αντιμετώπιση.

Το ίδιο σημαντικό στην πρόβλεψη και διαχείριση της κρίσης είναι και η συμβολή του ψυχολόγου. Τόσο στην παρούσα έρευνα όσο κι στην έρευνα του Kar (2009: 8), τονίζεται η σημασία της έγκαιρης ψυχολογικής παρέμβασης προκειμένου να αντιμετωπιστεί μία κρίση. Επίσης, στην έρευνα του Αλατσάκη (2018: 241) αναφέρεται η σημασία της ψυχολογικής υποστήριξης μετά από μία κρίση. Επιπλέον, οι Nickerson & Zhe (2004: 779) αναφέρουν ότι στις ομάδες διαχείρισης κρίσεων των σχολείων οι ψυχολόγοι αποτελούν ενεργά μέλη και επίσης μπορούν να έχουν ηγετικό ρόλο στην πρόληψη κρίσεων, αλλά και να παρέχουν συμβουλές για τη διαχείριση μίας κρίσης.

5.3 Επίλογος

Με την παρούσα έρευνα δόθηκε η ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να εκφράσουν τις αντιλήψεις και τις απόψεις τους αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων των σχολικών μονάδων που υπηρετούν, ποιους παράγοντες θεωρούν σημαντικούς για τη δημιουργία μιας κρίσης και το πόσο προετοιμασμένοι αισθάνονται για την αντιμετώπισή τους. Τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν έδωσαν χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων περιστατικών και αναδείχθηκαν οι αδυναμίες.

Στα συμπεράσματα που καταλήγει η παρούσα έρευνα, είναι ότι για την αντιμετώπιση των έκτακτων αναγκών πρέπει να υπάρχει σωστή διοίκηση και σχέδιο αντιμετώπισης κρίσης. Γι' αυτό το λόγο, η εισαγωγή γνωστικών παραμέτρων στη διαχείριση κρίσεων θεωρείται επιβεβλημένη. Επιπλέον, με τη σωστή διοίκηση, την εμπειρία, τη διορατικότητα και τη σωστή διαχείριση των μαθητών εντός και εκτός της τάξης μπορούν να αντιμετωπιστούν οι κρίσεις στη σχολική μονάδα. Άλλωστε και η εμπλοκή των εκπαιδευτικών είναι εξίσου σημαντική και δεν θα πρέπει κανένας εκπαιδευτικός να παραμένει απλός παρατηρητής σε ό,τι διαδραματίζεται μεταξύ των μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια της μέρας. Εδώ πρέπει να επισημανθεί, γι' άλλη μία φορά, η

Διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

σημαντικότητα της επιμόρφωσης των διευθυντών αλλά και των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της κρίσης, γεγονός το οποίο είναι επιβεβλημένο να προωθηθεί.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.

Αλατσάκης, Γ., (2018) Διερεύνηση και Αξιολόγηση των Ενεργειών Πρόληψης και Ετοιμότητας για τη Διαχείριση Έκτακτων Αναγκών σε Σχολικές Μονάδες του Ηρακλείου και του Ρέθυμνου. (Μεταπτυχιακή Διατριβή Ειδίκευσης). Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Σχολή Θετικών Επιστημών, Τμήμα Γεωλογίας & Γεωπεριβάλλοντος. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Στρατηγικές Διαχείρισης Περιβάλλοντος, Καταστροφών & Κρίσεων»

Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). *Ο Διευθυντής - Ηγέτης, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 121-129.

Γκούβρα, Μ., Κυρίδης, Α. & Μαυρικάκη, Ε. (2005). *Αγωγή Υγείας και Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Γουρναρόπουλος, Γ. & Κοντάκος, Α., (2003). *Ο Θεσμός του Διευθυντή στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Μια ιστορική αναδρομή, Διοικητική Ενημέρωση*, 25, 49-62.

Ζαβλανός, Μ. (1999). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Ζαβλανός, Μ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Σταμούλη.

Ίσαρη & Πουρκός. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Καραθάνος, Δ. (2006). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Κοντάκος, Α. (2011). *Συστημική Εκπαιδευτική Ηγεσία, Στο ΘΕΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ, Επικοινωνία και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων*. Επιμ. Καλαβάσης Φ., - Κοντάκος Α., Αθήνα: Διάδραση, 77-92.

Κουσάβελος, Ν., (2018). *Η επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης και η συμβολή της στη διαχείριση κρίσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς*. (Διπλωματική εργασία). Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων Πάτρας, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών "Διοίκηση Εκπαίδευσης".

Κουτούζης, Μ. (1999). *Ο προγραμματισμός στην εκπαίδευση*. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, κ.ά. (Επιμ.), Διοίκηση Σχολικών Μονάδων, Τομ. Α΄. Πάτρα: ΕΑΠ.

Λυρατζή, Μ. (2009). *Σχέδιο έκτακτης ανάγκης για τη βιβλιοθήκη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*. Αθήνα: Εκδόσεις Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Μαμάκου, Κ., (2020). *Διαχείριση σχολικών κρίσεων*. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό "εκπ@ιδευτικός κύκλος" 8 (1), 111 - 122.

Mayer, J., E., (2007). *Δημιουργώντας ένα ασφαλές και φιλόξενο σχολείο*. Μετάφραση: Πέτρος Κλιάπης, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε. 3ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας (Creating a safe and welcoming school, UNESCO Educational Practices Series - No 16, 2007).

Μεγαρίτης, Χρ., (2015). *Τρόποι διαχείρισης εξελικτικών και περιστασιακών κρίσεων των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς*. (Πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας.

Μπενέκος, Α. (1989). *Ατυχήματα και κίνδυνοι-αγωγή αποφυγής τους στο Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*. Λεξικό, τόμος 2ος, (σσ. 863-864). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Μπουλούτζα, Π. (2006). *Κάθε χρόνο τραυματίζονται 75.000 μαθητές*, σ.27, η Καθημερινή.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία*. Αθήνα: Κριτική.

Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.

Παπαδαντωνάκης, Χρ., (2016). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση των νομών Αττικής, Λακωνίας, Λάρισας*. (Διπλωματική εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Σχολή Περιβάλλοντος, Γεωγραφίας και Εφαρμοσμένων Οικονομικών, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση και Πολιτισμός»

Παπαδόπουλος, Ι. (2015). *Περισσότερη ασφάλεια στα σχολεία*. Αθήνα: Παρισιάνου Α.Ε..

Παπαδοπούλου, Μ., (2019). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την πρόληψη, τη διαχείριση κρίσεων στις εκπαιδευτικές μονάδες και τον ρόλο του διευθυντή. Ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η ανατροφοδότηση ενός σχεδίου αντιμετώπισης κρίσεων για την αποτελεσματική θωράκιση των σχολείων*. (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαβελίδης, Σ. (2011). *Διοικητική των κρίσεων στο ελληνικό σύστημα δευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών οργανισμών*. Διοίκηση επιχειρήσεων (MBA), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Αθ., Χ., Γουναρόπουλος, Γ. (2008). *Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος, (σσ. 344 - 354). Αθήνα: επιμ. Α. Τριλιανός και Ι. Καράμηνας.

Σαΐτη, Α.& Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα.

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Αθ., Χ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Άννα Σαΐτη.

Σφακιανάκης, Μ., Κ. (1998). *Διοικητική κρίσεων*. Αθήνα: Έλλην.

- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας: σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Φιλολιά, Α. Παπαγεωργίου, Η & Στεφανάτος, Σ. (2005). *Ολοκληρωμένο Σύστημα Διαχείρισης Κρίσεων & Ανθρώπινος Παράγοντας*. Αθήνα: Οικονομική Βιβλιοθήκη.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χηνάς, Π. & Χρυσαιφίδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο: Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ξένη

- Barton, L. (1993). *Crisis in Organizations: Managing and Communicating in the Heat of Chaos*. Ohio: South – Western, Cincinnati, USA.
- Blanchard, K., & Miller, M., (2007). *Το Μυστικό: Τι γνωρίζουν και τι κάνουν οι μεγάλοι ηγέτες*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Boin, A.'t Hart, P., Stern, E. and Sundelius, B. (2005). *The politics of crisis management: Public leadership under pressure*.
- Bouvier, A., (2011). *Επικοινωνία και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων*. Στο Α. Κοντάκος και Φ. Καλαβάσης (επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού 4*. Αθήνα: Διάδραση.
- Braden, V., Cooper, I. I., Klingele, M., Powell, J. P., & Robbins, M., G. (2005). *Crisis- - A Leadership Opportunity*. JOHN F KENNEDY SCHOOL OF GOVERNMENT CAMBRIDGE MA.
- Brock, S. E., Sandoval, J., & Lewis, S. (2001). *Preparing for crises in the schools: A manual for building school crisis response teams*. John Wiley & Sons Inc.

Brock, S.E., Sandoval, J., & Lewis, S. (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο: Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο (Preparing for crisis in the schools: A manual for building school crisis response teams)* (2^η έκδ., Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης Χ. Χατζηχρήστου, Μετάφραση: Ε. Θεοχαράκη). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Brock, S. E., & Jimerson, S. R. (2015). *School Crisis Consultation: An International Framework*. In C. Hatzichristou & S. Rosenfield (Eds.) *The International Handbook of Consultation in Educational Settings*. New York: Taylor & Francis.

Caplan, G. (1961). *An approach to community mental health*. New York: Grune and Stratton.

Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.

Coombs, W. T. (2006). *The protective powers of crisis response strategies: Managing reputational assets during a crisis*. *Journal of Promotion Management*, 12, 241-259.

Cornell, D., G. & Sheras, P., L. (1998). *Common errors in school crisis response: Learning from our mistakes*. *Psychology in the Schools*, 35, 297-307.

Center for Mental Health in Schools at UCLA. (2008). *Responding to a Crisis at a School*. Los Angeles, CA: Author.

Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Darling, J., R. (1994). *Crisis management in international business: Keys to effective decision making*. *Leadership & Organization Development Journal*, 15, 3-8.

Erickson, E., H. (1963). *Childhood and Society (2nd ed.)*. New York: Norton.

Field A. P. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS. (2nd ed.)*. London: Sage Publications.

Fink, S. (1986). *Crisis management: Planning for the inevitable*. New York, US: American Management Association.

Goleman, D. (2006). *Emotional intelligence*. Bantam.

Hatzichristiou, C., Issari, P., Lykitsakou, K., Lampropoulou, A., & Dimitropoulou, P. (2011). *The development of a multi-level model for crisis preparedness and intervention in the Greek educational system*. *School psychology international*, 32, 464-483.

Heath, R. (1998). *Crisis Management for Managers and Executives*. Pearson Education.

Heath, M., A. & Sheen, D. (2005). *School-based crisis intervention: Preparing all personnel to assist*. New York, USA: Guilford Press.

Hillyard, M. (2000). *Public Crisis Management: How and Why Organizations Work Together to Solve Society's most Threatening Problems*. Writers Club Press.

Hunter, J., E. (1980). *Preparing a museum disaster plan*. National Park Services, Omaha. International Organization for Standardization 2007b, ISO/PAS 22399: Societal security - Guideline for incident preparedness and operational continuity management, International Organization for Standardization.

Jimerson, S. R., Brock, S. E., & Pletcher, S. W. (2005). *An Integrated Model of School Crisis Preparedness and Intervention A Shared Foundation to Facilitate International Crisis Intervention*. *School Psychology International*, 26(3), 275-296.

Johnson, K., & Stephers, R. D. (2000). *School crisis management: A hands-on guide to training crisis response teams*. Alameda CA, US: Hunter House.

Joshi, A., & Kale, S., & Chandel, S., & Pal, D. (2015). *Likert Scale: Explored and Explained*. *British Journal of Applied Science & Technology*. 7. 396-403.

- Kar, N. (2009). *Psychological impact of disasters on children: review of assessment and interventions*. World Journal of Pediatrics 5, 5–11
- Kline, M., Schonfeld, D., J. & Lichtenstein, R. (1995). *Benefits and challenges of school-based crisis response teams*. The Journal of school health, 65, 245.
- Klingman, A. (1986b). *A five-level model of intervention: School psychology and guidance counseling in Israel*. Professional Psychology: Research and Practice, 17, 69-74.
- Klingman, A. (1988). *School community in disaster: Planning for intervention*. Journal of Community Psychology, 16, 205-216.
- Knox, K., S. & Roberts, A., R. (2005). *Crisis intervention and crisis team models in schools*. Children & Schools, 27, 93-100.
- Kopka, D., L. (1997). *School violence: A reference handbook*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
- Lichtenstein, R. (1994). *School Crisis Response: Expecting the Unexpected*. Educational Leadership, 52, 79-83.
- Lindemann, E. (1944). *Symptomatology and management of acute grief*. American journal of psychiatry, 101, 141-148.
- Mitroff, I., I. (2001). *Managing Crises before They Happen*. New York: American Management Association.
- Nickerson, A., B., Brock, S., E. & Reeves, M. A. (2006). *School crisis teams within an incident command system*. The California School Psychologist, 11, 63-72.
- Nickerson, A. B., & Zhe, E. J. (2004). *Crisis prevention and intervention: a survey of school psychologists*. Psychology in the Schools, 41, 777–788.

Pagliocca, P., M. & Nickerson, A., B. (2001). *Legislating school crisis response: Good policy or just good politics*. *Law & Policy*, 23, 373-407.

Paraskevas, A. (2006). *Crisis management or crisis response system? A complexity science approach to organizational crises*. *Management Decision*, 44, 892-907.

Pearson, C., M. & Mitroff, I., I. (1993). *From crisis prone to crisis prepared: A framework for crisis management*. *The academy of management executive*, 7, 48-59.

Philpott, D. & Serluco, P. (2010). *Public school emergency preparedness and crisis management plan*. Lanham, Toronto, Plymouth, UK: Government Institutes.

Pitcher, G., D. & Poland, S. (1992). *Crisis intervention in the schools*. New York, US: Guilford Press.

Poal, P. (1990). *Introduction to the theory and practice of crisis intervention*. *Quaderns de psicologia*. *International journal of psychology*, 10, 121-140.

Poland, S. & McCormick, J. (1999). *Coping with crisis: Lessons learned. A complete and comprehensive guide to school crisis intervention*. Longmont, CO: Sopris West.

Pynoos, R., S., Frederick, D., Nader, K., Steinberg, A., Eth, S., Nune, F. & Fairbanks, L. (1987). *Life threat and post-traumatic stress in school-age children*. *Archives of General Psychiatry*, 44, 1057-1063.

Rapoport, L. (1962). *The state of crisis: Some theoretical considerations*. *Social Service Review*, 36, 211-217.

Robbins S. P. & Judge T. A. (2012). *Organizational Behavior*. 13ed edition, Pearson Education, Inc.

Rosenthal, U., & Pijnenburg, B. (1991). "Simulation – oriented scenarios", in U. Rosenthal & B. Pijnenburg, eds, *Crisis Management and Decision Making: Simulation Oriented Scenarios*, 1-6. Dordrecht: Kluwer, Holland.

Sandoval, J., H. (2001). *Handbook of crisis counseling, intervention, and prevention in the schools*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Schermehorn, J. R., (2012). *Introduction to Management*. Nicosia: John Wiley & Sons Inc.

Schoenberg, A. L. (2004). *What it means to lead during a crisis: An exploratory examination of crisis leadership*. Syracuse University.

Schonfeld, D., J., Lichtenstein, R., Pruett, M. K., & Speese - Linehan, D. (2002). *How To Prepare for and Respond to a Crisis*. 2nd, Virginia. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Schwaninger, M. (2004). *Systemtheorie. Eine Einführung für Führungskräfte, WirtschaftsundSozialwissenschaftler*. Diskussionsbeitrag, 3. Auflage No 19- Dezember 2004.

Slaikou, K., A. (1990). *Crisis intervention: A handbook for practice and research (2nd ed.)*. Needham Heights. MA: Allyn and Bacon.

Thompson, R., A. (1990). *Strategies for crisis management in the schools*. NASSP Bulletin, 74, 54-58.

Verzani, J. (2005). *Simple R- using R for introductory statistics*. Chapman & Hall/CRC.

Westat, United States of America, US Dept of Education, Office of Safe and Drug-Free Schools, & United States of America. (2003). *Practical Information on Crisis Planning: A Guide for Schools and Communities*.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητέ/ή Συνάδελφε

Ονομάζομαι Καρατσούδη Θεοδώρα και είμαι φοιτήτρια στο Εξ Αποστάσεως Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Εκπαιδευτική Διοίκηση» του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου στην Κύπρο. Στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο «**Διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών**» έχει δημιουργηθεί το παρακάτω ερωτηματολόγιο. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι ανώνυμη και προαιρετική. Η συλλογή των δεδομένων θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά για τη στατιστική τους επεξεργασία και ανάλυση προκειμένου να εξυπηρετηθεί η παρούσα έρευνα και θα παραμείνουν εμπιστευτικά.

Σας ευχαριστώ πολύ

Με εκτίμηση,

Καρατσούδη Θεοδώρα

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο

Ανδρας Γυναίκα

2. Ηλικία

22-30 31-40 41-50 51-60 60+

3. Οικογενειακή κατάσταση

Άγαμος/η Έγγαμος/η Άλλο

4. Τίτλοι Σπουδών (εκτός του βασικού πτυχίου)

Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ Μεταπτυχιακό Διδακτορικό

Άλλο, τι.....

5. Έτη προϋπηρεσίας

1-10 11-20 21-30 30+

6. Σχέση εργασίας

Μόνιμος Αναπληρωτής Ωρομίσθιος

7. Βαθμίδα Εκπαίδευσης σχολικής μονάδας

Πρωτοβάθμια Δευτεροβάθμια

B. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Παρακαλώ δηλώστε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω ερωτήσεις.

Τι είδους κρίση αντιμετωπίζει συνήθως η σχολική σας μονάδα;

| | | Καθόλου | Σπάνια | Αρκετά συχνά | Πολύ συχνά | Πάρα πολύ συχνά |
|-----|---------------------------------------------|---------|--------|--------------|------------|-----------------|
| 8. | Επιθετικότητα | | | | | |
| 9. | Ενδοσχολική βία | | | | | |
| 10. | Παραβατικότητα | | | | | |
| 11. | Φαινόμενα φυλετικών διακρίσεων κλπ | | | | | |
| 12. | Φυσικές καταστροφές (σεισμός, πυρκαγιά κλπ) | | | | | |
| 13. | Τραυματισμοί μαθητών/τριών | | | | | |
| 14. | Απειθαρχία μαθητών/τριών | | | | | |
| 15. | Παρεμβάσεις εξωσχολικών | | | | | |
| 16. | Παρεμβάσεις του συλλόγου γονέων | | | | | |
| 17. | Παρεμβάσεις γονέων | | | | | |

| | | | | | | |
|-----|-----------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 18. | Διενέξεις μεταξύ εκπαιδευτικών | | | | | |
| 19. | Προβλήματα στον τρόπο διοίκησης | | | | | |
| 20. | Υλικές ζημιές στο σχολικό κτίριο | | | | | |
| 21. | Υλικές ζημιές στον προαύλιο χώρο του σχολείου | | | | | |
| 22. | Προβλήματα τεχνολογικών υποδομών | | | | | |
| 23. | Προβλήματα κτιριακών υποδομών | | | | | |
| 24. | Προβλήματα μεταξύ των εκπαιδευτικών | | | | | |
| 25. | Αδυναμία στη λήψη αποφάσεων | | | | | |
| 26. | Υλικοτεχνικά προβλήματα | | | | | |
| 27. | Προβλήματα στην καθαριότητα του χώρου | | | | | |

Πόσο πιστεύετε μπορούν τα παρακάτω μέλη μιας σχολικής μονάδας να προβλέψουν μια πιθανή κρίση;

| | | Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ |
|-----|---------------------------------|---------|------|--------|------|-----------|
| 28. | Διευθυντής | | | | | |
| 29. | Εκπαιδευτικοί | | | | | |
| 30. | Ψυχολόγος | | | | | |
| 31. | Βοηθητικό προσωπικό | | | | | |
| 32. | Σύλλογος γονέων | | | | | |
| 33. | Εξωτερικοί φορείς | | | | | |
| 34. | Πρωτο/μια ή Δευτ/μια εκπαίδευση | | | | | |

Πόσο μπορούν τα παρακάτω μέλη μιας σχολικής μονάδας να εμπλακούν προκειμένου να διαχειριστεί μία κρίση;

| | | Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ |
|-----|---------------------------------|---------|------|--------|------|-----------|
| 35. | Διευθυντής | | | | | |
| 36. | Εκπαιδευτικοί | | | | | |
| 37. | Ψυχολόγος | | | | | |
| 39. | Βοηθητικό προσωπικό | | | | | |
| 39. | Σύλλογος γονέων | | | | | |
| 40. | Εξωτερικοί φορείς | | | | | |
| 41. | Πρωτο/μια ή Δευτ/μια εκπαίδευση | | | | | |

Σε τι βαθμό οι παρακάτω ικανότητες μπορούν να λειτουργήσουν βοηθητικά στην αντιμετώπιση μιας κρίσης;

| | | Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ |
|-----|--------------------------|---------|------|--------|------|-----------|
| 42. | Υπομονή | | | | | |
| 43. | Ευστροφία | | | | | |
| 44. | Εμπειρία | | | | | |
| 45. | Διορατικότητα | | | | | |
| 46. | Σωστή διοίκηση | | | | | |
| 47. | Αυτοπεποίθηση | | | | | |
| 48. | Δημιουργική σκέψη | | | | | |
| 49. | Συνέπεια | | | | | |
| 50. | Ειλικρίνεια | | | | | |
| 51. | Επιστημονικό υπόβαθρο | | | | | |
| 52. | Διαχείριση μαθητών/τριών | | | | | |
| 53. | Διαχείριση προσωπικού | | | | | |

Για την αντιμετώπιση μιας κρίσης στη σχολική μονάδα ποιο από τα παρακάτω θεωρείτε σημαντικά;

| | | Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ |
|--|--|---------|------|--------|------|-----------|
| | | | | | | |

| | | | | | | |
|-----|-------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 54. | Εκπαίδευση στις σπουδές | | | | | |
| 55. | Επιμόρφωση | | | | | |
| 56. | Προσωπική ενημέρωση | | | | | |
| 57. | Σεμινάρια | | | | | |
| 58. | Ασκήσεις ετοιμότητας | | | | | |
| 59. | Ύπαρξη σχεδίου αντιμετώπισης κρίσης | | | | | |

Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες θεωρείτε ότι επιδρούν προκειμένου να δημιουργηθεί μία κρίση και σε τι βαθμό;

| | | Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------|---------|------|--------|------|-----------|
| 60. | Πολιτισμικές διαφορές | | | | | |
| 61. | Οικονομική κρίση | | | | | |
| 62. | Εξωτερική παρέμβαση | | | | | |
| 63. | Διαφορές που προκύπτουν από υποστήριξη διαφορετικών ομάδων (ποδοσφαίρου, μπάσκετ κλπ) | | | | | |
| 64. | Ισχύουσα νομοθεσία | | | | | |
| 65. | Έλλειψη οργάνωσης | | | | | |
| 66. | Το στυλ ηγεσίας | | | | | |
| 67. | Υλικοτεχνικές υποδομές | | | | | |

Παρακαλώ επιλέξτε την απάντησή σας στις ακόλουθες ερωτήσεις σύμφωνα με τις απόψεις σας.

| | | Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------|---------|------|--------|------|-----------|
| 68. | Πόσο συχνά γίνονται ασκήσεις ετοιμότητας στο σχολείο σας για την αντιμετώπιση κρίσεων; | | | | | |
| 69. | Πόσο συχνά αναζητάτε περαιτέρω εκπαίδευση σχετική με την αντιμετώπιση κρίσεων; | | | | | |

| | | | | | | |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 70. | Πόσο σημαντική είναι η ύπαρξη μαθήματος στο πρόγραμμα σπουδών που αφορά την αντιμετώπιση κρίσεων; | | | | | |
| 71. | Πόσο συχνά επιθεωρείται το σχολείο για πιθανές αστοχίες, ζημίες κτλ; | | | | | |
| 72. | Πόσο σημαντική είναι η σύσταση επιτροπής διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο; | | | | | |
| 73. | Πόσο συχνά αναζητάτε σχέδια διαχείρισης κρίσεων; | | | | | |
| 74. | Πόσο συχνά γίνεται επικαιροποίηση των σχεδίων διαχείρισης κρίσεων; | | | | | |

Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση στα παρακάτω ερωτήματα ανάλογα με το βαθμό γνώσης σας σε αυτά.

| | | Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ |
|-----|-----------------------------------------------------------------|---------|------|--------|------|-----------|
| 75. | Αποφυγή εισόδου εξωσχολικών ατόμων εντός σχολείου | | | | | |
| 76. | Σχέδιο εκκένωσης | | | | | |
| 77. | Σχέδιο αναζήτησης καταφυγίου σε περιπτώσεις φυσικών καταστροφών | | | | | |
| 78. | Αποφυγή εξόδου μαθητών/τριών εκτός σχολείου χωρίς άδεια | | | | | |
| 79. | Χειρισμό μαθητών/τριών με ειδικές ανάγκες | | | | | |
| 80. | Επανάδοση μαθητών/τριών με τις οικογένειές τους | | | | | |
| 81. | Πρώτες βοήθειες | | | | | |

| | | | | | | |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 82. | Γνώσεις αποφυγής κρίσεων πανικού | | | | | |
| 83. | Μηχανισμούς επικοινωνίας με τις αρμόδιες αρχές (ΕΚΑΒ, Πυροσβεστική, Αστυνομία κτλ) | | | | | |

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ