

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ**  
**ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ**



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΣΤΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ**  
**ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΑΝΔΗ ΑΦΡΟΔΙΤΗ**

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πειραιώς ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στα Οικονομικά της Εκπαίδευσης

**Πειραιάς, Οκτώβριος 2019**



**UNIVERSITY OF PIRAEUS**  
**DEPARTMENT OF ECONOMICS**



**MASTER PROGRAM IN**  
**ECONOMICS OF EDUCATION**

**CRISIS MANAGEMENT IN PRIMARY SCHOOL**  
**EDUCATION UNITS**

**BY**

**PANDI AFRODITI**

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Economics of Education

**Piraeus, Greece, October 2019**



## **Ευχαριστίες**

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Οικονομικά της Εκπαίδευσης, του τμήματος Οικονομικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Πειραιώς. Η ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής αυτής εργασίας θα ήταν αδύνατη, χωρίς την πολύτιμη υποστήριξη της επιβλέπουσας καθηγήτριάς μου, κυρίας Χατζηδήμα Σταματίνας. Της εκφράζω ιδιαίτερες ευχαριστίες για όλη τη βοήθεια που μου πρόσφερε, για την άριστη συνεργασία που είχαμε, καθώς και τον πολύτιμο χρόνο που διέθεσε στα πλαίσια εκπόνησης αυτής της εργασίας.



# Διαχείριση Κρίσεων σε Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

**Σημαντικοί Όροι:** Διαχείριση κρίσεων, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δάσκαλος, αποτελεσματικός ηγέτης

## Περίληψη

Η παρούσα μελέτη στοχεύει στη διερεύνηση, με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών, της διαχείρισης κρίσεων σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (θεομηνίες, σεισμοί, πυρκαγιές, πλημμύρες, τραυματισμοί εξαιτίας των κτιριακών εγκαταστάσεων και της υλικοτεχνικής υποδομής, βία ανάμεσα σε μαθητές, εκφοβισμός μαθητών από συμμαθητές τους, bullying). Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να αναδείξει τους κινδύνους πρόκλησης κρίσεων, να παρουσιάσει το επίπεδο λήψης προληπτικών μέτρων σε περιπτώσεις κρίσεων, να αξιολογήσει το βαθμό επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης και να εξετάσει την παροχή ψυχολογικής στήριξης στους μαθητές σε περιπτώσεις κρίσεων.

Για το λόγο αυτό, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις εκπαιδευτικών από σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Αθηναίων. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι τα σχολεία αποτελούν συχνά χώρους πρόκλησης ατυχημάτων, με βασικό παράγοντα πρόκλησης ατυχημάτων την επιθετικότητα των μαθητών, φαινόμενο που παρατηρείται ιδιαίτερα στα μεγαλύτερα σχολεία. Ο σχεδιασμός του σχολείου για έκτακτα περιστατικά περιορίζεται κυρίως στην αντιμετώπιση σεισμών, αλλά και πυρκαγιών. Τα προληπτικά μέτρα στα σχολεία είναι περιορισμένα, ενώ το σχολείο δεν είναι εντελώς ασφαλές για τους μαθητές. Το περιβάλλον του σχολείου προκαλεί άγχος στους εκπαιδευτικούς, ενώ οι ίδιοι έχουν ζητήσει την υποστήριξη του σχολικού ψυχολόγου σε περιπτώσεις κρίσεων. Τέλος, έχουν αντιληφθεί περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, φαινόμενο πολύ σοβαρό για το κλίμα και την εκπαιδευτική διαδικασία, το οποίο αντιμετωπίστηκε από το σύλλογο διδασκόντων.





# **Crisis Management in Primary School Education Units**

**Keywords:** Crisis management, primary school, teacher, effective leader

## **Abstract**

The present study aims to investigate, based on teachers' views, crisis management in primary schools (crises such as natural disasters, earthquakes, fires, floods, building injuries due to buildings and technical infrastructure, student violence and students' bullying their classmates). The purpose of this research study is to highlight the dangers of crisis, to present the level of crisis prevention measures, to assess the degree of training of teachers in emergencies, and to examine the provision of psychological support to students in crisis situations.

For this reason, we interviewed teachers in the prefecture of Athens. The results of the survey revealed that schools are often an accident-prone area, with the major factor causing accidents being student aggression, a phenomenon that is particularly prevalent in larger schools. The school's planning for emergencies is limited in the confrontation of earthquakes and fires. Preventive measures in schools are limited and the school is not completely safe for students. The school environment is stressful for teachers, and they have requested the support of the school psychologist in case of crisis. Finally, they have realized incidents of school bullying, a very serious phenomenon for the climate and the educational process, which was handled by the teachers' association.



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη .....	vii
Abstract .....	ix
Κατάλογος Πινάκων.....	xiii

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

#### Η ΚΡΙΣΗ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ

1.1 Εισαγωγή .....	1
1.2 Έννοια του όρου κρίση.....	2
1.2.1 Διευκρίνιση των όρων «κίνδυνος» και «ατύχημα» .....	3
1.3 Τύποι κρίσεων.....	4
1.3.1 Χαρακτηριστικά της κρίσης .....	5
1.4 Κρίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης.....	7
1.5 Προετοιμασία για τη διαχείριση κρίσεων στο σχολείο .....	9
1.5.1 Μοντέλα διαχείρισης κρίσεων .....	11
1.6 Διαδικασία διαχείρισης κρίσεων.....	17
1.7 Καίρια ζητήματα για τη δημιουργία σχεδίου διαχείρισης κρίσεων .....	21
1.8 Προβλήματα κατά την διαχείριση κρίσεων .....	23
1.9 Αποτελεσματική εφαρμογή του σχεδίου διαχείρισης κρίσεων.....	25
1.10 Ανακεφαλαίωση.....	26

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

#### ΗΓΕΣΙΑ, ΗΓΕΤΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ

2.1 Εισαγωγή .....	28
2.2 Διαστάσεις των όρων «ηγεσία» και «ηγέτης».....	28
2.3 Ο αποτελεσματικός ηγέτης .....	29
2.4 Ο διευθυντής ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας και κοινωνικού έργου του σχολείου .....	30

2.5 Ανάδειξη της συστημικής διάστασης της ηγεσίας .....	31
2.6 Ηγεσία και διαχείριση κρίσεων .....	35
2.7 Επικοινωνία και Διαχείριση Κρίσης.....	37
2.8 Ανακεφαλαίωση .....	39

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3**

#### **ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

3.1 Εισαγωγή .....	40
3.2 Επιλογή της ερευνητικής μεθόδου .....	40
3.3. Μέσα συλλογής δεδομένων .....	42
3.4 Η διαδικασία και επεξεργασία των δεδομένων.....	44
3.5 Ανακεφαλαίωση .....	45

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4**

#### **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

4.1 Εισαγωγή .....	47
4.2 Γενικά στοιχεία .....	47
4.3 Συνεντεύξεις .....	48
4.4 Σχολιασμός αποτελεσμάτων .....	52
4.5 Συμπεράσματα και προτάσεις .....	56
4.6 Ανακεφαλαίωση .....	60
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>62</b>

## **Κατάλογος Πινάκων**

<b>Πίνακας 4.1: Προτάσεις για αποφυγή και διαχείριση κρίσεων στα σχολεία .....</b>	<b>59</b>
------------------------------------------------------------------------------------	-----------



# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

## Η ΚΡΙΣΗ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ

### 1.1 Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος συχνά συμβαίνουν πολλά απρόοπτα γεγονότα, όπως θεομηνίες, σεισμοί, πυρκαγιές, πλημμύρες, τραυματισμοί εξαιτίας των κτιριακών εγκαταστάσεων, βία ανάμεσα σε μαθητές, βανδαλισμοί, αυτοκτονίες, θάνατοι μαθητών, εκφοβισμός μαθητών από συμμαθητές τους. Όλα αυτά τα γεγονότα, τα οποία είναι επιβλαβή για τις σχολικές μονάδες, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, αποτελούν διαφορετικά περιστατικά κρίσεων και πολλές φορές μπορούν να δημιουργήσουν καταστάσεις που είναι ιδιαίτερα δύσκολο να ελεγχθούν και να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά. Επομένως, κρίνεται επιτακτική η σωστή διαχείριση αυτών των κρίσεων, αλλά και η κατάλληλη προετοιμασία σε επίπεδο πρόληψης από την πλευρά του σχολείου και των άλλων εμπλεκόμενων φορέων. Άλλωστε, τέτοια περιστατικά πλήττουν μία ιδιαίτερα ευπαθή κοινωνική ομάδα, αυτή των ανήλικων μαθητών και επομένως οργανωμένες και αποφασιστικές ενέργειες για την πρόληψη και αντιμετώπιση κρίσιμων περιστατικών είναι αναγκαίες.

Οι επιδράσεις αυτών των καταστροφικών γεγονότων είναι σημαντικές και εκτός από εμφανείς και άμεσες, είτε προέρχονται από τον άνθρωπο είτε από φυσικά φαινόμενα, υπάρχουν και έμμεσες επιδράσεις ή αυτό το οποίο οι επιστήμονες προσδιορίζουν ως μετατραυματικό στρες (Cahill και Foa, 2004). Η δυσκολία, βέβαια, έγκειται στην πλήρη ανάκαμψη από μία καταστροφή ή ένα τραυματικό γεγονός, η αδυναμία επίτευξης της οποίας μπορεί να οδηγήσει σε αλληπάλληλες κρίσεις, με ολέθριες συνέπειες στη ζωή των παιδιών. Για αυτό το λόγο σημαντική για την αποφυγή αυτών των συνεπειών είναι η συμβολή των σχολικών ψυχολόγων, οι οποίοι έχουν τη μόρφωση και τις δεξιότητες να βοηθήσουν τους μαθητές να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις διάφορες κρίσεις, αλλά να είναι και ψυχολογικά, συναισθηματικά προετοιμασμένοι πριν την εκδήλωσή τους. Είναι αυτοί οι οποίοι μπορούν να δημιουργήσουν ένα ζεστό κλίμα εμπιστοσύνης και προστασίας για τους μαθητές που έχουν εμπλακεί σε μία κρίση (Westat, 2003). Σε κάθε περίπτωση και οι σχολικές αρχές, σύμφωνα με τον Korka (1997), θα πρέπει να αντιδρούν με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλίζεται η ασφάλεια των

μαθητών και του προσωπικού. Αναγκαίο όσο ποτέ είναι ένα αποτελεσματικό σχολείο, το οποίο να μπορεί να αντιμετωπίζει τις κρίσεις που εμφανίζονται και να παρέχει ένα ασφαλές και υγιεινό εργασιακό περιβάλλον (Σαΐτη Α., Σαΐτης Χ., Γουναρόπουλος Γ., 2008).

Το ελληνικό δημοτικό σχολείο, με βάση έρευνες (Γκούβρα κ.ά. 2001, Παπαδόπουλος, 2015), δεν πληροί τα παραπάνω κριτήρια. Μάλιστα, σύμφωνα με την έρευνα του Καραθάνου (2006), πολλοί λίγοι διευθυντές έχουν συγκροτήσει Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων στο σχολείο τους, γιατί δεν έχουν λάβει καμία σχετική επιμόρφωση, ενώ τα σχέδια ετοιμότητας που καταρτίζονται δεν είναι λειτουργικά και μόνο ένα μικρό ποσοστό των διευθυντών διαθέτει αναπληρωτές στα σχέδιά του. Επίσης, η έρευνα που πραγματοποίησαν οι Σαΐτη, Σαΐτης και Γουναρόπουλος (2008) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν την απαραίτητη επιμόρφωση για τη διαχείριση κρίσεων, «οι κτιριακές εγκαταστάσεις των σχολείων δεν ελέγχονται από ειδική κρατική υπηρεσία ανά τακτά χρονικά διαστήματα», με αποτέλεσμα να διακυβεύεται η ασφάλεια των μαθητών, ενώ «ο σχεδιασμός - προγραμματισμός του σχολείου για την αντιμετώπιση διάφορων μορφών κινδύνου είναι σημαντικά περιορισμένος, τόσο σε ό,τι αφορά την πρόληψη όσο και σχετικά με την καταστολή».

Επομένως, με δεδομένη τη σοβαρότητα του θέματος, θεωρείται επιτακτική η μελέτη της ετοιμότητας των δημοτικών σχολείων σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων, με βάση τις απόψεις των ίδιων των συντελεστών της εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

## 1.2 Έννοια του όρου κρίση

Απαραίτητη πριν από τη διερεύνηση της ετοιμότητας και της διαχείρισης της κρίσης κρίνεται η επεξήγηση του όρου «κρίση». Ο όρος αυτός έχει πολλές συνδηλώσεις στην κοινωνία μας, αφού περιγράφει προβλήματα αναφορικά με την οικονομία, το περιβάλλον, τις κυβερνήσεις και την εκπαίδευση. Η έννοια της κρίσης έχει λάβει κατά καιρούς από πολλούς ερευνητές διαφορετικούς ορισμούς. Παρατηρείται, βέβαια, στη διεθνή βιβλιογραφία, μία δυσκολία να υπάρξει ένας κοινός ορισμός της κρίσης. Ειδικότερα, οι Pitcher και Poland (1992) ορίζουν την κρίση ως «ένα σημαντικό και φαινομενικά άλυτο πρόβλημα, «το οποίο όσοι εμπλέκονται, αισθάνονται ανίκανοι να το αντιμετωπίσουν». Επιπρόσθετα, για τον Fink (1986) κρίση είναι «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». Ο Barton (1993) ορίζει την κρίση ως «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».

Κατά 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». Οι συγγραφείς Rosenthal και Pjinenburg (1991) υποστηρίζουν ότι η κρίση αναφέρεται σε «καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από σοβαρή απειλή, αβεβαιότητα και αίσθηση του επείγοντος». Για τους Klein και Lindemann (1961), κρίση είναι «μία οξεία και συχνά παρατεταμένη διαταραχή, που μπορεί να συμβεί σε ένα άτομο ή σε μία κοινωνία ως αποτέλεσμα ενός συναισθηματικού κινδύνου».

Ο Johnson (2000) εξηγεί πως μία σχολική κρίση «φέρνει χάος, το οποίο υπονομεύει την ασφάλεια και τη σταθερότητα ολόκληρου του σχολείου» και εκθέτει τα παιδιά και το προσωπικό σε «απειλή, απώλεια, τραυματικά ερεθίσματα και υπονομεύει την ασφάλεια και την αίσθηση δύναμης». Σχολική, επίσης, κρίση ορίζεται ως ένα τραυματικό γεγονός, το οποίο συνδέεται με το σχολείο, είτε συμβαίνει μέσα, είτε έξω από αυτό και χαρακτηρίζεται από αβεβαιότητα, πολυπλοκότητα και έχει το χαρακτήρα του επείγοντος περιστατικού και της ασάφειας (Krauss, 1998), (Pearson&Clair, 1998), (Seeger, 2002), (Simola, 2005).

### **1.2.1 Διευκρίνιση των όρων «κίνδυνος» και «ατύχημα»**

Σημαντική με την έννοια «κρίση» κρίνεται και η διευκρίνιση των όρων «κίνδυνος» και «ατύχημα». Σε ό,τι αφορά τον όρο «κίνδυνος», ο Hunter (1980) υποστηρίζει πως κίνδυνος είναι «μια επείγουσα κατάσταση που εμφανίζεται συνήθως ξαφνικά, δύναται να προκαλέσει μεγάλων διαστάσεων καταστροφές και να ακυρώσει τις διαδικασίες ελέγχου του ιδρύματος...». Επιπλέον, κατά τον Ζαβλανό (1999), κίνδυνος είναι «η συνάρτηση της πιθανότητας να συμβεί ένα ανεπιθύμητο γεγονός και της σοβαρότητας των συνεπειών που μπορεί να προκύψουν από αυτό το γεγονός». Σοβαροί κίνδυνοι προέρχονται από «φυσικά αίτια,

όπως φωτιές, πλημμύρες, σεισμοί, τσουνάμι, τυφώνες κ.λ.π., ανθρωπογενή αίτια, όπως αμέλεια, ατυχήματα, τρομοκρατικές ενέργειες, κοινωνικές αναταραχές και αίτια από ανεπαρκή λειτουργία των εγκαταστάσεων και υπηρεσιών του κτηρίου»(Λυρατζή, 2009).

Αναφορικά με την έννοια «ατύχημα», η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στο σχολικό περιβάλλον, σύμφωνα με τον Μπενέκο (1989) ατύχημα ορίζεται «κάθε απροσδόκητη και συγκεκριμένη αιτία και χωρίς πρόθεση υλική, σωματική ή ψυχική βλάβη στον ανθρώπινο οργανισμό, που έχει συνέπεια την ολική ή μερική, μόνιμη ή προσωρινή αναπηρία ή το θάνατο». Το ατύχημα, τέλος, έχει απρόβλεπτο χαρακτήρα, αφού συμβαίνει οπουδήποτε (π.χ. στο σχολείο, στο σπίτι, σε εξωτερικά περιβάλλοντα) και οποτεδήποτε και επηρεάζει οικονομικά και κοινωνικά τον παθόντα, τον οργανισμό και το κράτος (Κουτούζης, 1999/2008), (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

### 1.3 Τύποι κρίσεων

Παρόλο που υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους οι κρίσεις μπορούν να κατηγοριοποιηθούν, οι θεωρητικοί της κρίσης, στηριζόμενοι στη θεωρία του Erickson (1963), διακρίνουν τις κρίσεις σε εξελικτικές και περιστασιακές. Εξελικτικές είναι οι κρίσεις που συμβαίνουν όταν το άτομο μεταβαίνει από το ένα εξελικτικό στάδιο της ζωής του στο άλλο, όπως για παράδειγμα η πρώτη είσοδος στο σχολείο, το ξεκίνημα της εφηβείας, η έναρξη της ενήλικης ζωής.

Από την άλλη πλευρά, οι περιστασιακές κρίσεις είναι απροσδόκητα και τυχαία περιστατικά που μπορούν να πλήξουν δυνητικά τον καθένα, όπως για παράδειγμα ο θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου ή μία πλημμύρα (Brock κ.ά., 2005), (Sandoval, 2001).

Ο Rapoport (1967) έχει ταξινομήσει τις κρίσεις σε τρεις διαφορετικές κατηγορίες:

- αναπτυξιακές κρίσεις, που είναι βιοψυχοκοινωνικές στη φύση,
- κρίσεις μετάβασης ρόλων και
- τυχαίες κρίσεις, που χαρακτηρίζονται ως επικίνδυνα γεγονότα.

Οι Harper & Peterson (1982) παρουσίασαν δύο τύπους κρίσεων:

- τις προβλέψιμες – μακροπρόθεσμες, που είναι μέρος των αναμενόμενων διαδικασιών της ζωής και
- τις απρόβλεπτες – βραχυπρόθεσμες, όπως είναι οι φυσικές καταστροφές, τα ατυχήματα και οι ξαφνικές απώλειες (Poal, 1990).

Σύμφωνα με τους Brock κ.ά. (2005), αρκετοί συγγραφείς, όπως οι Carlson, Green, Matsakis, Slaikou, Young, προτείνουν έξι κατηγορίες για πιθανά τραυματικά γεγονότα κρίσης. Οι κατηγορίες αυτές είναι

- η απειλητική για τη ζωή ασθένεια ή ο τραυματισμός (επιθέσεις, φωτιές, εκρήξεις, ακρωτηριασμοί),
- ο βίαιος και/ή απροσδόκητος θάνατος (θανατηφόρες ασθένειες, θανατηφόρα ατυχήματα),
- ο επαπειλούμενος θάνατος και/ή τραυματισμός (ανθρώπινη επιθετικότητα, ενδοοικογενειακή βία, απαγωγές),
- οι πράξεις πολέμου (εισβολές, τρομοκρατικές επιθέσεις, βασανισμοί, αεροπειρατείες),
- οι φυσικές καταστροφές (τυφώνες, πυρκαγιές, σεισμοί, κεραυνοβολίες) και
- οι προκαλούμενες από τον άνθρωπο βιομηχανικές/καταστροφές (πυρηνικά ατυχήματα, συντριβές αεροπλάνων, οικοδομικά/εργαστηριακά ατυχήματα).

Άξια αναφοράς είναι η ταξινόμηση των διάφορων τύπων κρίσης, όπως έγινε από τον Baldwin (1978) και η οποία περιλαμβάνει «κρίσεις προδιάθεσης, οι οποίες προκαλούνται από προβληματικές καταστάσεις και μπορούν να θεραπευθούν με κατάλληλη διαχείριση, κρίσεις των προσδοκώμενων μεταβάσεων της ζωής, οι οποίες απεικονίζουν τις μεταβάσεις της κανονικής ζωής στις οποίες το άτομο μπορεί να έχει περιορισμένο έλεγχο, κρίσεις που είναι αποτέλεσμα τραυματικού στρες και οι οποίες επιδεινώνονται από εξωτερικούς παράγοντες άγχους ή από απροσδόκητες, ανεξέλεγκτες καταστάσεις» (Poal, 1990). Επίσης, περιλαμβάνει «αναπτυξιακές κρίσεις, που είναι αποτέλεσμα προσπαθειών διαχείρισης διαπροσωπικών καταστάσεων που χαρακτηρίζονται από προβλήματα και κρίσεις που οφείλονται στην ψυχοπαθολογία, η οποία περιπλέκει την επίλυσή τους και ψυχιατρικά έκτακτα περιστατικά» (Pagliocca&Nickerson, 2001).

### **1.3.1 Χαρακτηριστικά της κρίσης**

Οι διάφορες κρίσεις έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία χρήζουν αναφοράς. Αρχικά, ορισμένα από αυτά τα περιέγραψε ο Carlan και στη συνέχεια διαμορφώθηκαν περαιτέρω από άλλους συγγραφείς. Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των κρίσεων είναι ο περιορισμένος διαθέσιμος χρόνος κατά τη διαδικασία της αντίδρασης. Οι περισσότερες από αυτές επιλύονται μεταξύ έξι έως οκτώ εβδομάδων. Σύμφωνα με τον Lindemann, η συμπεριφορά του κάθε

ατόμου στις κρίσεις είναι μοναδική και σχετίζεται με την ίδια την κρίση. Το αποτέλεσμα μίας κρίσης δεν εξαρτάται από τους προϋπάρχοντες παράγοντες, όπως το χαρακτήρα του προβλήματος, την προσωπικότητα του ατόμου ή την εμπειρία του.

Ωστόσο, οι συγκεκριμένοι παράγοντες επηρεάζουν το αποτέλεσμα της κρίσης. Αυτό που συμβαίνει βασίζεται στις αλληλεπιδράσεις των εσωτερικών και εξωτερικών δυνάμεων όταν συμβαίνει μία κρίση, στον τρόπο που ενεργούν τα άτομα και στην παρέμβαση των άλλων. Όταν συμβαίνει μία κρίση, το άτομο έχει την τάση να επιθυμεί τη βοήθεια των άλλων και δέχεται ευκολότερα την εξωτερική παρέμβαση, συγκριτικά με την περίοδο κατά την οποία βρισκόταν σε μία σταθερή λειτουργία (Poal, 1990).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό των κρίσεων είναι ότι προκαλούν αναστάτωση και αποδιοργάνωση. Ένα χαρακτηριστικό της αναστάτωσης και αποδιοργάνωσης είναι ότι το άτομο χάνει τις όποιες άμυνές του και επηρεάζεται πολύ εύκολα. Επίσης, μία κρίση είναι κλιμακούμενη σε ένταση, αφού δεν εκδηλώνεται από την πρώτη στιγμή με τη μεγαλύτερή της ένταση, συμβάλλει στην καλλιέργεια ενός κλίματος ανασφάλειας και κινδύνου, έχει ως αποτέλεσμα εκτεταμένες βλάβες και προκαλεί πολλές φορές το ενδιαφέρον των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, τα οποία επιχειρούν να συγκεντρώσουν πληροφορίες για τα γεγονότα.

Μία κρίση περιλαμβάνει και συγκεκριμένα συστατικά στοιχεία. Καθορίζεται, συνήθως, από τις απόψεις των ατόμων που έχουν εμπλακεί σε αυτή και το βαθμό της υποστήριξης από το περιβάλλον αποκατάστασης. Το άτομο, επιπρόσθετα, είναι αδύναμο να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά τις συνηθισμένες στρατηγικές αντίδρασης και βιώνει έντονη δυσφορία, όπως άγχος ή πανικό (Auerbach & Kilmann 1977), (Baldwin, 1979), (Caplan, 1964), (Sandoval, 1987), (Schwarz, 1971). Κάποιες φορές είναι ένα απρόσμενο και ξαφνικό γεγονός, ενώ άλλες φορές μπορεί να είναι

- μία αναπτυξιακή αλλαγή,
- μία ευαίσθητη κατάσταση του ατόμου, η οποία όμως είναι σημαντική για την εξέλιξη της κρίσης,
- ο παράγοντας επίσπευσης, ο οποίος είναι το τελικό γεγονός ή η περίπτωση που καθιστά το επικίνδυνο γεγονός αφόρητο και οδηγεί στην κρίση και
- η κατάσταση της ενεργού κρίσης.

## 1.4 Κρίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης

Στις μέρες μας, οι κρίσεις στις σχολικές μονάδες είναι ένα φαινόμενο ιδιαίτερα συνηθισμένο, το οποίο, όμως, απειλεί την ασφάλεια και τη σταθερότητα της σχολικής κοινότητας. Το περιβάλλον εργασίας του σχολείου περιλαμβάνει παράγοντες (φυσικούς, κοινωνικούς, ψυχολογικούς) οι οποίοι καθιστούν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές ευάλωτους και έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην υγεία τους. Εξαιτίας διάφορων φυσικών φαινομένων, όπως ισχυρών ανέμων, σεισμού, καταιγίδας και φωτιάς, οι κτιριακές εγκαταστάσεις των σχολείων, μπορεί να οδηγήσουν στην πρόκληση ατυχημάτων. Βέβαια και οι αυλές των σχολείων δεν αποτελούν εξαίρεση σε ό,τι αφορά τα ατυχήματα, αφού εξαιτίας της κακής διαμόρφωσης των χώρων και της μορφολογίας του εδάφους (ακατάλληλα δάπεδα από τσιμέντο, ασφαλτο) τα περιστατικά ατυχημάτων είναι αρκετά (π.χ. κατάγματα, αιμορραγίες). Το ίδιο ισχύει και για το εσωτερικό των σχολικών κτιρίων όπου στις αίθουσες, στους διαδρόμους και στις σκάλες εξαιτίας ακατάλληλων υποδομών (σπασμένα θρανία, απουσία κιγκλιδωμάτων, ολισθηρότητα δαπέδου) μαθητές, αλλά και εκπαιδευτικοί συχνά βιώνουν ατυχήματα (Μπουλούτζα, 2006).

Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι «το σχολικό περιβάλλον, όχι μόνο δεν είναι απαλλαγμένο από κινδύνους για ατυχήματα, αλλά συχνά αποτελεί πηγή δημιουργίας τέτοιων κινδύνων, λόγω της μικρής έμφασης που έχει δοθεί στη διαμόρφωση των χώρων και της υλικοτεχνικής υποδομής, ώστε να είναι ασφαλές για τους μαθητές και τους εργαζόμενους στο σχολείο» (Γκούβρα, Κυρίδης, Μαυρικάκη, 2005).

Επομένως, όλα αυτά τα συνήθη ατυχήματα στο χώρο εργασίας του σχολείου προκαλούν κρίσεις σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Η κρίση έχει ως αποτέλεσμα την ψυχική αναστάτωση των παιδιών, η οποία επηρεάζει και την ικανότητα μάθησης (Κουτούζης, 1999/2008), (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Τα παιδιά στην κρίση λειτουργούν με μειωμένες δυνατότητες σε ό,τι αφορά τις καθημερινές τους δραστηριότητες. Μαθητές τους οποίους δάσκαλοι και συμμαθητές τους έχουν δει να συμπεριφέρονται φυσιολογικά και αποτελεσματικά, ξαφνικά αποδιοργανώνονται, γίνονται καταθλιπτικοί, υπερενεργητικοί, ταρασσονται ή βρίσκονται σε κατάσταση υστερίας (Ρυπόος, 1994). Πολύ συχνά, αυτό γίνεται αντιληπτό σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό, εξαιτίας της βίαιης συμπεριφοράς που βιώνουν ορισμένες φορές μαθητές και εκπαιδευτικοί. Η συμπεριφορά αυτή συνήθως εκδηλώνεται από τους μαθητές με θύματα τους συμμαθητές τους, τους εκπαιδευτικούς και συχνά τα ίδια τα σχολικά κτίρια (Χηνάς & Χρυσ αφίδης, 2000). Παρατηρούνται, βέβαια, και συγκρούσεις στα πλαίσια του σχολείου, οι οποίες μπορεί να είναι

διαπροσωπικές (μεταξύ εκπαιδευτικών), διομαδικές (μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών) και μεταξύ ατόμων και ομάδων (ενός εκπαιδευτικού και του συλλόγου διδασκόντων) (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008).

Είναι γεγονός, ότι τα βίαια περιστατικά στα σχολεία δεν είναι συνηθισμένα, ωστόσο η βία στο ελληνικό σχολείο δεν πρέπει να θεωρείται ως μία ασήμαντη κατάσταση. Ιδιαίτερα ο σχολικός εκφοβισμός ή θυματοποίηση (bullying) είναι από τις πιο συνηθισμένες μορφές εκδήλωσης βίαιης συμπεριφοράς στα σχολεία. Ο σχολικός εκφοβισμός είναι μία μορφή επιθετικής συμπεριφοράς, κατά την οποία ένας ή περισσότεροι μαθητές, σωματικά, ψυχολογικά ή σεξουαλικά παρενοχλούν κάποιο συμμαθητή τους επανειλημμένα για μεγάλο χρονικό διάστημα (Heath & Sheen, 2005).

Η θυματοποίηση ή η ταπείνωση του άλλου αποτελούν μερικές φορές τα μέσα που έχουν οι μαθητές, για να αναπληρώσουν την αυτοεκτίμησή τους και να αποκτήσουν κύρος μεταξύ των συνομηλίκων. Στο σημείο αυτό σημαντικό είναι να αναφερθεί το γεγονός ότι πολλοί μαθητές, που έχουν βιώσει εκφοβισμό ή παρενόχληση, στη συνέχεια εκφοβίζουν οι ίδιοι άλλους συμμαθητές τους. Ο εκφοβισμός, που συχνά αμελείται από το προσωπικό του σχολείου, μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τα σχολεία και συγκεκριμένα τη σχολική φοίτηση, το σχολικό κλίμα, την αντίληψη της ασφάλειας και να οδηγήσει τα θύματα σε απόσυρση ή αντίποινα (Brock κ.ά., 2005).

Το προσωπικό του σχολείου, οι μαθητές και οι γονείς πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα προειδοποιητικά σημάδια εν δυνάμει βίαιων μαθητών, τα οποία είναι επιθυμητό να χρησιμοποιούνται μόνο για να εντοπίζουν μαθητές που μπορεί να χρειάζονται επιπλέον αξιολόγηση, για να γίνει η εκτίμηση του κινδύνου και η καθοδήγηση των παρεμβάσεων. Πάντως, σε εκείνα τα σχολεία στα οποία επικρατεί θετικό κλίμα, εμφανίζονται λιγότερα περιστατικά βίας ή βίαιης συμπεριφοράς, αλλά και εκείνα που διατηρούν σταθερό τον αριθμό των μαθητών για τον οποίο σχεδιάστηκαν, συνήθως έχουν λιγότερα περιστατικά συμπεριφοράς και προβλήματα (Reeves, 2010). Το κλίμα της τάξης περιλαμβάνει εκτός από το κοινωνικό περιβάλλον, τις κοινωνικές σχέσεις, την κουλτούρα που διαμορφώνεται από τις διάφορες πεποιθήσεις και το φυσικό περιβάλλον, αλλά και τον υλικότεχνικό εξοπλισμό της τάξης (Collie, κ.ά., 2012).

Ακόμα ένα κρίσιμο περιστατικό, που συχνά αντιμετωπίζουν τα σχολεία, είναι αυτό του θανάτου κάποιου μαθητή ή συνόλου μαθητών. Ειδικότερα, θλιβερά δυστυχήματα έχουν λάβει χώρα στην Ελλάδα και συγκεκριμένα τα σοβαρά ατυχήματα με μαθητές στην κοιλάδα των

Τεμπών και στο Ασπρονέρι Φθιώτιδας, όπου υπήρξαν νεκροί μαθητές. Αυτά είναι γεγονότα τα οποία δεν συνέβησαν μέσα στο χώρο του σχολείου, αλλά συνδέονται άμεσα και επηρεάζουν τη σχολική κοινότητα. Σε τέτοιες περιπτώσεις, μαθητές, εκπαιδευτικοί, αλλά και γονείς βιώνουν τις άμεσες καθώς και τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις ενός θανάτου, όπως είναι η σύγχυση, ο θυμός, ο φόβος, η ενοχή και πρέπει να κατορθώσουν να τις αντιμετωπίσουν (Thompson, 1990). Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο με προσεκτική και αποτελεσματική διαχείριση και παρακολούθησή τους, ακόμα και για μεγάλα χρονικά διαστήματα από ειδικευμένο προσωπικό, ώστε να συνεχίσουν απρόσκοπτα τη ζωή τους, χωρίς την εμφάνιση μετατραυματικών συμπτωμάτων.

Επομένως, με δεδομένο ότι το σχολείο οφείλει να προετοιμάζει τους μαθητές γνωστικά, αλλά και συναισθηματικά, προκειμένου να ανταποκριθούν θετικά στις προκλήσεις της ζωής (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012), οι σχολικοί ψυχολόγοι και το υπόλοιπο βοηθητικό προσωπικό πρέπει να είναι σε θέση να υποστηρίζουν τους δασκάλους, τους γονείς και τα παιδιά κατά τη διάρκεια περιόδων κρίσης, αλλά να είναι και προετοιμασμένοι καθώς και προνοητικοί, ώστε να ενεργήσουν κατάλληλα σχετικά με τις κρίσεις που εμφανίζονται στις ζωές των παιδιών (Sandoval, 2001). Εξίσου σημαντική είναι και η αρωγή του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι πρέπει να έχουν αναπτύξει μεθόδους διαχείρισης κρίσιμων περιστατικών και να είναι σε θέση να τις εφαρμόσουν έγκαιρα σε στιγμές κρίσεων.

## **1.5 Προετοιμασία για τη διαχείριση κρίσεων στο σχολείο**

Στις σχολικές μονάδες, στις οποίες προκαλούνται συχνά πολλά ατυχήματα εξαιτίας πυρκαγιών, πλημμύρας, σεισμού, αλλά συμβαίνουν και περιστατικά θανάτων μαθητών, καθώς και βίαιες συμπεριφορές μεταξύ μαθητών με τη μορφή του σχολικού εκφοβισμού, κρίνεται επιτακτική η αποτελεσματική αντιμετώπιση όλων αυτών των κρίσιμων περιστατικών από την πλευρά του σχολείου. Οι σχολικές μονάδες, επομένως, χρειάζεται να αναπτύξουν ένα συντονισμένο και συστηματικό σχέδιο διαχείρισης κρίσεων πριν συμβούν οι συγκεκριμένες κρίσεις (Schonfeld & Kline, 1994). Όμως, η σωστή διαχείριση κρίσεων είναι σημαντική όχι μόνο για την αντιμετώπιση κινδύνων της υπάρχουσας κατάστασης, αλλά για να προετοιμάσει τη μέθοδο για μία αμεσότερη αποκατάσταση και να συμβάλει στην επαναφορά του οργανισμού στην ομαλότητα (Cornell & Sheras, 1998). Με δεδομένο, μάλιστα, ότι το σχολείο δεν αποτελεί ένα

ιδιαίτερα ασφαλές περιβάλλον, κρίνεται απαραίτητη η διερεύνηση του βαθμού ετοιμότητας των σχολείων στην κρίση.

Οι κρίσεις πάντα διακόπτουν τη φυσιολογική ροή της σχολικής ζωής. Επειδή, όμως, πολλά σχολεία δεν χρησιμοποιούν μεθόδους πρόληψης, το σχολικό προσωπικό διαχειρίζεται τις κρίσεις τη στιγμή που προκύπτουν, λαμβάνοντας αποφάσεις χωρίς τη συμβολή ενός περιεκτικού σχεδίου δράσης. Χωρίς την ύπαρξη ενός σωστού σχεδίου, το οποίο να περιλαμβάνει προκαθορισμένους ρόλους, το πιθανότερο είναι το προσωπικό να αντιμετωπίζει τις κρίσεις ανενεργά. Γι' αυτό το λόγο είναι αναγκαία η ανάπτυξη και η εφαρμογή ενός ολοκληρωμένου σχεδίου διαχείρισης κρίσης, το οποίο να διαχειρίζεται πιθανά προβλήματα και να προσφέρει μηχανισμούς επίλυσης (Kline κ.ά., 1995).

Κάθε σχολικός οργανισμός οφείλει να βρίσκεται σε ετοιμότητα, με σκοπό την ελαχιστοποίηση των διάφορων κινδύνων που μπορούν να πλήξουν τα μέλη του. Η ετοιμότητα αυτή συμβάλλει στην επιτυχή αντιμετώπιση της κρίσης, ενώ συγχρόνως διατηρεί υψηλό το ηθικό μαθητών, εκπαιδευτικών και προσωπικού και το θετικό κλίμα (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012).

Ένα καλό σύστημα αντιμετώπισης κρίσεων δεν είναι μόνο δυναμικό, αλλά και προσανατολισμένο στην πρόληψη (Lichtenstein, 1994). Η προώθηση της ασφάλειας στα σχολεία συμπληρώνει τον προγραμματισμό για την κρίση. Έτσι, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σκεπτόμενοι κρίσιμα γεγονότα μπορούν να προτείνουν προληπτικές ενέργειες, όπως την εξάλειψη περιβαλλοντικών κινδύνων ή επικίνδυνων συμπεριφορών. Δεν πρέπει, βέβαια, σε ό,τι αφορά την αντιμετώπιση κρίσεων, να παραλείπεται το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί, έχοντας καλλιεργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης με τους μαθητές, μπορούν σε περιπτώσεις κρίσεων να αποτελέσουν σημαντικό στήριγμα για τα παιδιά, τα οποία εμφανίζουν ποικίλες αντιδράσεις και βιώνουν ανάμεικτα συναισθήματα.

Επομένως, ο αντίκτυπος στα παιδιά θα είναι όσο το δυνατόν μικρότερος και τυχόν παρερμηνείες που μπορούν να περιπλέξουν τις ήδη επιβαρυνμένες καταστάσεις δεν θα υφίστανται. Η σημασία, τέλος, της ετοιμότητας για τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία δεν μπορεί να υποτιμηθεί. Αν και είναι αδύνατο να προετοιμαστούν για όλους τους κινδύνους, τα μέτρα που λαμβάνονται για την αντιμετώπιση των κρίσεων τοποθετούν τα σχολεία στην καλύτερη δυνατή θέση, ώστε να ανταποκριθούν σε τραυματικές συνθήκες (Sandoval, 2001). Στη χώρα μας, ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι τα μοναδικά ίσως σχέδια πρόληψης και αντιμετώπισης κρίσεων στις σχολικές μονάδες αναφέρονται μόνο στην αντιμετώπιση των σεισμών και είναι το Γενικό Σχέδιο «Ξενοκράτης» «Προστατευθείτε από τους Σεισμούς», όπως



και το «Σχέδιο Μνημονίου Ενεργειών για τη Διαχείριση του Σεισμικού Κινδύνου σε Σχολική Μονάδα».

Επίσης, το Υπουργείο Παιδείας φαίνεται να δίνει ιδιαίτερη έμφαση μόνο στην αντιμετώπιση του σεισμού με την παροχή οδηγιών για «μέτρα αυτοπροστασίας σε περιπτώσεις σεισμών στο σχολείο», κάνοντας «παράκληση στους διευθυντές των σχολείων για δημιουργία σχεδίου έκτακτης ανάγκης λόγω σεισμού» και καλώντας τους για «πραγματοποίηση άσκησης ετοιμότητας στην αρχή της σχολικής χρονιάς» (Σαΐτη & Σαΐτης 2012).

Συνοψίζοντας, για την προετοιμασία του σχολείου σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων, απαραίτητη είναι η ανάπτυξη ενός σχεδίου διαχείρισης κρίσεων, η συγκρότηση ομάδων αντιμετώπισης κρίσιμων περιστατικών σε επίπεδο σχολείου ή σχολικής περιφέρειας, αλλά και η διασφάλιση των δομών αυτών μέσα από την ύπαρξη ενιαίας πολιτικής (Χατζηχρήστου, 2011).

### **1.5.1 Μοντέλα διαχείρισης κρίσεων**

Έπειτα από εκτεταμένη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας εντοπίστηκαν αρκετά μοντέλα, τα οποία έχουν προτείνει συγγραφείς κατά καιρούς, με απώτερο στόχο την ετοιμότητα σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων και την αντιμετώπιση κρίσιμων περιστατικών.

- Από τα πιο πρώιμα παραδείγματα ενός αποτελεσματικού μοντέλου ετοιμότητας σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων είναι αυτό το οποίο ανέπτυξε ο Avigdor Klingman (1996). Ο Klingman παραθέτει ένα πολύπλευρο μοντέλο τεσσάρων φάσεων (Pagliocca & Nickerson, 2001).

α. Στη φάση πριν την καταστροφή (pre disaster phase), δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην αναμονή του γεγονότος, ενώ συγχρόνως η φάση αυτή περιλαμβάνει την ανάπτυξη σχεδίων επέμβασης, την εύρεση και εκπαίδευση αυτών που θα συμβάλουν στην αντιμετώπιση της κρίσης και την προετοιμασία των διαδικασιών δράσης.

β. Επόμενη είναι η φάση του αντίκτυπου (impact phase), η οποία επικεντρώνεται στην οργάνωση και παρέμβαση κατά τη διάρκεια των αρχικών σταδίων της καταστροφής, περιλαμβάνοντας συντονισμό των υπηρεσιών, συζητήσεις για την ψυχική υγεία ανάμεσα στους διαχειριστές του σχολείου και το προσωπικό παροχής υπηρεσιών, αρχική παρέμβαση μέσα στην αίθουσα και παροχή διαχείρισης της κρίσης σε εκείνους που υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να εμφανίσουν ψυχολογικά τραύματα.

γ. Στη βραχυπρόθεσμη φάση προσαρμογής (short – term adaptation phase) δίνεται σημασία στο ίδιο το τραυματικό γεγονός, βοηθώντας άτομα, ομάδες και οικογένειες να ανταποκριθούν στις επιπτώσεις του.

δ. Στην τελική φάση, που ο Klingman αναφέρει ως μακροπρόθεσμη φάση προσαρμογής (long - term adaptation phase), συνήθως παρέχεται ατομική, ομαδική και οικογενειακή θεραπεία, με την προσδοκία ότι τα παιδιά θα διατηρήσουν το ρόλο του μαθητή. Η πρόληψη για τυχόν υποτροπή και η επανένταξη των μαθητών στη σχολική κοινότητα και στις συνήθειές τους αποτελούν χαρακτηριστικές στρατηγικές αυτής της φάσης (Klingman, 1996, όπως αναφ. στο Pagliocca & Nickerson, 2001).

- Ένα ακόμα μοντέλο διαχείρισης κρίσεων είναι αυτό του Caplan (1964). Ειδικότερα, το τριμερές αυτό εννοιολογικό μοντέλο, όπως ονομάζεται, αποτελείται από τρία επίπεδα πρόληψης, το πρωτογενές (primary level), το δευτερογενές (secondary level) και το τριτογενές επίπεδο (tertiary level) (Klingman, 1988).

α. Η πρωτογενής πρόληψη διεξάγεται όταν υφίσταται μία αγχωτική κατάσταση, η οποία προσανατολίζεται στο γενικότερο πληθυσμό, ο οποίος βιώνει την έλλειψη προσαρμοστικότητας προκειμένου να αντιδράσει στα ενδεχόμενα επιβλαβή αποτελέσματα.

β. Η δευτερογενής πρόληψη είναι μία επέμβαση που βασίζεται στη θεραπεία, με σκοπό να προλάβει τις αρχικές περιπτώσεις έλλειψης προσαρμοστικότητας από το να επιδεινωθούν, στοχεύει στον εντοπισμό και την επίλυση των κρίσεων στο πιο πρώιμο στάδιο της έλλειψης προσαρμοστικότητας.

γ. Η τριτογενής πρόληψη είναι η παρέμβαση που διεξάγεται μετά από το σημείο εκτόνωσης της κρίσης, έτσι ώστε να ελαχιστοποιηθούν οι υπόλοιπες επιδράσεις και να αποτραπεί η υποτροπή, μέσα από τη σταθεροποίηση εκείνων που δυσκολεύονται να λάβουν συμβουλές και οι οποίοι επιστρέφουν πλέον στις συνηθισμένες δραστηριότητές τους (Klingman, 1986b). Βέβαια, όπως αναφέρει ο Klingman (1986b, 1988), αυτό το τριμερές μοντέλο πρόληψης για να μπορεί να εφαρμοστεί σε μία σχολική κρίση και επομένως στο εκπαιδευτικό σύστημα, έπρεπε να αναδιαμορφωθεί και έτσι ανέπτυξε πέντε επίπεδα αντί για τρία που είχε ορίσει αρχικά. Έτσι, σύμφωνα με μία διατύπωση του Klingman (1986b), το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει

α. τη βελτιστοποίηση (wellness optimization),

β. την προληπτική καθοδήγηση (anticipatory guidance),

- γ. την πρωτοβάθμια πρόληψη (primary prevention),
  - δ. τη δευτεροβάθμια πρόληψη (secondary prevention) και
  - ε. την τριτοβάθμια πρόληψη (tertiary prevention).
- Σύμφωνα με τη νεότερη αναδιαμόρφωση του τριμερούς μοντέλου, ο Klingman (1988) παρουσίασε πέντε στάδια διαχείρισης μιας κρίσης
    - α. την προληπτική παρέμβαση (anticipatory),
    - β. την αρχική παρέμβαση (primary),
    - γ. την πρώιμη δευτερογενή παρέμβαση (early secondary),
    - δ. τη δευτερογενή παρέμβαση (secondary) και
    - ε. την τριτογενή παρέμβαση (tertiary).
  - Το μοντέλο διαχείρισης κρίσεων (NOVA), όπως διαμορφώθηκε από το Διεθνή Οργανισμό Υποστήριξης Θυμάτων (National Organization for Victim Assistance – NOVA), είναι εξίσου σημαντικό. Το μοντέλο αυτό δίνει έμφαση σε τέσσερις φάσεις, οι οποίες είναι η φυσική προστασία και ασφάλεια, η διαχείριση κρίσεων, η μετατραυματική παροχή συμβουλών και η ανάπτυξη και επιβίωση μετά από το κρίσιμο γεγονός (Young, 1998, όπως αναφ. στο Jimerson, Brock & Pletcher, 2005).
  - Επιπρόσθετα, το μοντέλο διαχείρισης κρίσεων για τις σχολικές μονάδες «PREPaRE», το οποίο είναι ένα «διαδοχικό ιεραρχικό μοντέλο», αποτελείται από τα ακόλουθα στοιχεία:
    - α. την πρόληψη και ετοιμότητα της κρίσης,
    - β. την επαναβεβαίωση τόσο της αντικειμενικής και φυσικής ασφάλειας, όσο και των αντιλήψεων των μαθητών για την ασφάλεια,
    - γ. την αξιολόγηση του κινδύνου ψυχολογικού τραύματος, ώστε να εντοπιστεί η ανάγκη παρέμβασης σε κρίσεις ψυχικής υγείας,
    - δ. τη μέριμνα για επέμβαση στην κρίση και αντίδραση στις ανάγκες ψυχικής υγείας και
    - ε. την εξέταση της αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών αντίδρασης στην κρίση, των στρατηγικών πρόληψης και των ενεργειών ετοιμότητας (Brock & Jimerson, in press, 2015).
  - Σε ό,τι αφορά τις σχολικές μονάδες κατά τον Poland (1994, όπως αναφ. στο Knox & Roberts, 2005), η οργάνωση των μοντέλων διαχείρισης κρίσεων διακρίνεται σε τρία επίπεδα:

α. την πρωτογενή πρόληψη, η οποία περιλαμβάνει δραστηριότητες όπως διευθέτηση συγκρούσεων, ασφάλεια σχετική με την οπλοφορία, μαθήματα ασφαλούς οδήγησης, προγράμματα συνειδητοποίησης για το αλκοόλ και τα ναρκωτικά, πόρους για την ανατροφή των παιδιών, καθώς και προγράμματα πρόληψης αυτοκτονιών.

β. τη δευτερογενή πρόληψη, που περιλαμβάνει τα βήματα στον απόηχο της κρίσης, με σκοπό να μειωθούν οι επιπτώσεις της και να αποτραπεί η κλιμάκωση της κατάστασης, ενώ συγχρόνως ασχολείται με την καθοδήγηση των μαθητών σε ασφαλές μέρος, την άμεση αντιμετώπιση της κρίσης έτσι ώστε να καλυφθούν οι συναισθηματικές και φυσικές ανάγκες ασφάλειας όσων εμπλέκονται, την ενημέρωση των γονέων και την αντίδραση των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης.

γ. την τριτογενή πρόληψη, η οποία σχετίζεται με τη μακροπρόθεσμη παροχή συμβουλών και βοήθειας.

- Οι Newgass and Schonfeld (2000 όπως αναφ. στο Knox & Roberts, 2005) προτείνουν ένα ιεραρχικό μοντέλο το οποίο συνθέτουν:

α. Οι περιφερειακές ομάδες, που αποτελούνται από μία διεπιστημονική ομάδα με αντιπροσώπους από το σχολείο, τη διοίκηση, το προσωπικό ψυχικής υγείας, την αστυνομία, το ακαδημαϊκό προσωπικό και το προσωπικό κοινωνικών υπηρεσιών, η οποία πραγματοποιεί συναντήσεις κάθε τρίμηνο για να αναθεωρήσει τα προγράμματα, τα πρωτόκολλα και τις πολιτικές, για να παρέχει υποστήριξη και κατάρτιση στις περιφερειακές ομάδες και να ενεργεί ως γραφείο συγκέντρωσης πληροφοριών. Μάλιστα, σύμφωνα με τους Kline κ.ά. (1995), ο περιφερειακός προγραμματισμός επιτρέπει την ανταλλαγή εμπειρίας και πόρων στα όρια της σχολικής περιφέρειας, ενώ συμβάλλει καθοριστικά σε μεγάλες κρίσεις, όπως σε περίπτωση τυφώνα.

β. Οι ομάδες στα πλαίσια της διεύθυνσης εκπαίδευσης, που παρέχουν εποπτεία αναφορικά με την αντιμετώπιση των κρίσεων του σχολικού συστήματος και περιλαμβάνουν τους διευθυντές των κεντρικών γραφείων και το προσωπικό ψυχικής υγείας, επιβλέπουν τις πολιτικές και τις διαδικασίες της διεύθυνσης, την κατανομή των πόρων, την κατάρτιση και επιτήρηση του προσωπικού και την τεχνική βοήθεια στις σχολικές μονάδες της διεύθυνσης τη στιγμή της κρίσης. Οι ομάδες αυτού του επιπέδου, γενικότερα, διασφαλίζουν ότι τα σχέδια διαχείρισης κρίσεων μεμονωμένων σχολείων συμμορφώνονται με τις υπάρχουσες πολιτικές της διεύθυνσης και ότι οι πόροι για την ψυχική υγεία των μαθητών και του προσωπικού είναι επαρκείς σε περιπτώσεις κρίσεων

(Kline κ. ά., 1995). Η τεχνογνωσία, επιπλέον, αυτής της ομάδας είναι σαφώς ανωτέρου επιπέδου συγκριτικά με αυτή της ομάδας του σχολείου, η οποία προκύπτει μέσα από πιο εξειδικευμένες γνώσεις, που κατέχουν τα μέλη της και από μεγαλύτερη εμπειρία διαχείρισης κρίσεων (Kline, κ.ά., 1995).

γ. Οι ομάδες σε επίπεδο σχολικής μονάδας, οι οποίες αποτελούνται από τους διευθυντές των σχολείων, το σχολικό νοσοκόμο, τους κοινωνικούς λειτουργούς, τους σχολικούς συμβούλους, το προσωπικό υποστήριξης και τους εκπαιδευτικούς, παρέχουν άμεση αντιμετώπιση της κρίσης, αλλά και συμβουλευτικές υπηρεσίες. Άλλωστε, το ίδιο το προσωπικό που δραστηριοποιείται μέσα στο σχολείο γνωρίζει καλύτερα από οποιονδήποτε τις ανάγκες των μαθητών και επομένως η υποστήριξη και η βοήθεια που παρέχει σε αυτούς σε περιόδους κρίσεων, θέτει τις βάσεις ενός αποτελεσματικού σχεδίου διαχείρισης κρίσεων.

Το πλεονέκτημα, βέβαια, σε ό,τι αφορά το συνδυασμό των τριών αυτών επιπέδων, εντοπίζεται στο γεγονός ότι παρέχει τη δυνατότητα να εξεταστούν διαφορετικά είδη κρίσεων, όπως περιστατικά που αφορούν μία σχολική κοινότητα, αλλά και κρίσιμα γεγονότα που έχουν άμεση σχέση με περισσότερες από μία σχολικές μονάδες σε μία περιοχή ή ολόκληρη κοινότητα (Knox & Roberts, 2005).

Επίσης, πρέπει να τονιστεί ότι σε περιπτώσεις σοβαρών περιστατικών, όπου υπάρχει αδυναμία λειτουργίας της ομάδας της σχολικής μονάδας (π.χ. θάνατος εκπαιδευτικών σε δυστύχημα), η ομάδα σε επίπεδο διεύθυνσης εκπαίδευσης, αλλά και η περιφερειακή ομάδα αναλαμβάνουν δράση, με σκοπό να αναπληρώσουν το κενό των μελών της ομάδας του σχολείου και να πραγματοποιηθεί απρόσκοπτα η αντιμετώπιση της κρίσης.

- Αλλά και ορισμένοι ακόμα ερευνητές επιχείρησαν να διαμορφώσουν τα επίπεδα αντιμετώπισης των κρίσεων. Σύμφωνα με το μοντέλο «κύκλος ζωής της κρίσης» του Fink (1986), η κρίση διέρχεται από τέσσερα στάδια:

α. το πρόδρομο στάδιο (prodromal stage), όπου πρέπει να γίνει η αναγνώριση του κρίσιμου γεγονότος,

β. την οξεία φάση της κρίσης (acute stage), όπου η κρίση είναι αναπόφευκτη και το σχολείο δεν μπορεί πλέον να αποτρέψει τη ζημιά και τις τυχόν απώλειες, αλλά πρέπει να διασφαλίσει ότι όλο το προσωπικό έχει επίγνωση της κατάστασης και μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπισή της,

γ. το χρόνιο στάδιο της κρίσης (chronic stage) ή φάση της εκκαθάρισης (Darling, 1994) ή περιορισμού της ζημιάς (Mitroff, 2005), η οποία διακρίνεται για τον αυτοέλεγχο, την αυτο-ανάκαμψη και τον περαιτέρω σχεδιασμό για αντιμετώπιση κρίσεων και

δ. το στάδιο της επίλυσης (resolution stage), όπου ο οργανισμός υφίσταται τις διαδικασίες της επίλυσης του κρίσιμου περιστατικού και της μάθησης από αυτό (Mitroff, 2004), ενώ παράλληλα επιδιώκεται να παρουσιαστούν γεγονότα, που μπορεί να συμβάλουν σε μία νέα κρίση.

- Οι Brock και Jimerson προτείνουν πέντε φάσεις κατά την αντιμετώπιση της κρίσης, που περιλαμβάνουν
  - α. τις ενέργειες που πραγματοποιούνται πριν την περίοδο της κρίσης (φάση πριν τον αντίκτυπο),
  - β. τις ενέργειες κατά τη διάρκεια της κρίσης (φάση του αντίκτυπου),
  - γ. την περίοδο που ακολουθεί αμέσως μετά την κρίση (φάση της αποτροπής),
  - δ. τις μέρες και εβδομάδες που ακολουθούν το γεγονός (φάση μετά τον αντίκτυπο) και
  - ε. τους μήνες και τα χρόνια που ακολουθούν το γεγονός (φάση της αποκατάστασης και ανασυγκρότησης) (Jimerson κ.ά., 2005).
- Οι Skinner και Mersham (2002) παρουσίασαν πέντε στάδια διαχείρισης μίας κρίσης
  - α. την ανίχνευση (detection),
  - β. την πρόληψη (prevention),
  - γ. τον περιορισμό των συνεπειών (containment),
  - δ. την ανάκαμψη (recovery),
  - ε. τη μάθηση ( learning).
- Ο Σφακιανάκης (1998) υποστήριξε ότι η διαδικασία αντιμετώπισης μιας κρίσης αποτελείται από πέντε φάσεις
  - α. τη φάση της πρόβλεψης και της σχεδίασης,
  - β. τη φάση της αποτροπής,
  - γ. τη φάση της επέμβασης,
  - δ. τη φάση της ανασυγκρότησης,
  - ε. τη φάση της έρευνας.
- Ο Heath (1998, όπως αναφ. στο Σαβελίδης, 2011) αναφέρεται σε πέντε γενικούς όρους σχετικά με την κρίση

- α. την ετοιμότητα, όρος ο οποίος προσδιορίζει τις διαδικασίες πρόληψης της κρίσης και αναφέρεται στις διαδικασίες: ανάπτυξης και εφαρμογής πολιτικής διοικητικής των κρίσεων, πρόβλεψης των πιθανών κινδύνων και εκτίμησης της επικινδυνότητας και σχεδιασμού του συστήματος αντιμετώπισης κρίσεων,
  - β. την ελάττωση, η οποία αποτελείται από τις διαδικασίες μείωσης ή περιορισμού των επιπτώσεων της κρίσης,
  - γ. την αντιμετώπιση, όρος ο οποίος χαρακτηρίζει τις μεθόδους και
  - δ. τις διαδικασίες αντιμετώπισης των αποτελεσμάτων της κρίσης,
  - ε. την ανάκαμψη, που αναφέρεται στις ενέργειες επαναφοράς στην προ κρίσεως κατάσταση και την ανθεκτικότητα, η οποία αναφέρεται στην εκμετάλλευση των δεδομένων της κρίσης, έτσι ώστε να ισχυροποιηθεί ο οργανισμός.
- Τέλος, οι Hatzichristiou, Issari, Lykitsakou, Lampropoulou & Dimitropoulou (2011) αναφέρουν ότι στα πλαίσια της πανδημίας του ιού H1N1 στην Ελλάδα, ο οποίος επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τα σχολεία και κατ' επέκταση τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, αναπτύχθηκε ένα πλάνο διαχείρισης κρίσης. Έτσι, παρουσίασαν τρία επίπεδα διαχείρισης κρίσης, τα οποία περιλαμβάνουν τις ενέργειες που γίνονται
    - α. κατά τη διάρκεια της κρίσης,
    - β. τις πρώτες μέρες μετά την κρίση,
    - γ. με σκοπό τη σταδιακή ανάκαμψη μετά την κρίση.

## 1.6 Διαδικασία διαχείρισης κρίσεων

Με βάση τα μοντέλα που προαναφέρθηκαν, δίνεται η δυνατότητα να συγκεντρωθούν οι φάσεις από τις οποίες διέρχεται η διαδικασία διαχείρισης μίας κρίσης. Πιο συγκεκριμένα, στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας, ένα πρώτο βήμα για τη σωστή διαχείριση μίας κρίσης είναι η ετοιμότητα και η πρόληψη που πρέπει να διακρίνει τη σχολική μονάδα.

Το σημαντικό σε αυτή την προληπτική φάση είναι η δημιουργία ενός οργανωμένου σχεδίου αντίδρασης, αλλά και η προετοιμασία για τυχόν απρόβλεπτα γεγονότα. Για τον Darling (1994) «είναι ευκολότερο και πιο αξιόπιστο να φροντίσεις το πρόβλημα πριν οξυνθεί, πριν ξεσπάσει και προκαλέσει πιθανές επιπλοκές». Επιπλέον, σε αυτή τη φάση περιλαμβάνεται κάθε είδους μελέτη και ανάλυση κρίσιμων περιστατικών, τα οποία έχουν συμβεί στο παρελθόν και η αντίστοιχη αντιμετώπισή τους.

Επιπρόσθετα, σημαντική είναι η διενέργεια ασκήσεων προσομοίωσης για το σχολικό προσωπικό, οι οποίες περιλαμβάνουν συγκεκριμένα σενάρια. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Σαβελίδη (2011), οι ασκήσεις που καλείται να διενεργήσει το προσωπικό μπορεί να περιλαμβάνουν δοκιμές, οι οποίες προβλέπουν ένα προκαθορισμένο αποτέλεσμα, παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις και επιχειρησιακές ασκήσεις. Οι ασκήσεις, κατά τον ίδιο, «πρέπει να βασίζονται σε ρεαλιστικά σενάρια, που έχουν σχεδιαστεί προσεκτικά και συμφωνήθηκαν με τους ενδιαφερόμενους φορείς, έτσι ώστε να υπάρχει ελάχιστος κίνδυνος διατάραξης των επιχειρησιακών διαδικασιών». Σύμφωνα με τον Mitroff (2001), ένα καλό σενάριο διαχείρισης κρίσεων είναι εκείνο που βασίζεται στη λογική «η καλύτερη περίπτωση είναι η χειρότερη περίπτωση». Η κατάσταση της ετοιμότητας, εκτός των παραπάνω παραμέτρων, περιλαμβάνει και την οργάνωση και εκπαίδευση ειδικών δικτύων φροντίδας, τη δημιουργία συγκεκριμένων σχεδίων, τα οποία παρέχουν τις κατευθυντήριες γραμμές σε έκτακτα περιστατικά και το συντονισμό με τις υπηρεσίες ψυχικής υγείας (Klingman, 1988). Σημαντικές σε αυτή τη φάση είναι και οι πρωτοβουλίες που πρέπει να λαμβάνει το σχολικό προσωπικό, όπως για παράδειγμα το γεγονός ότι ο σύνδεσμος με τις ιατρικές υπηρεσίες θα πρέπει να διασφαλίζει ότι ο εξοπλισμός έκτακτης ανάγκης βρίσκεται διαθέσιμος οποιαδήποτε στιγμή. Βέβαια, τα σχολεία θα πρέπει να έχουν δεσμούς και στενές επαφές με τις υπηρεσίες άμεσης επέμβασης, όπως την αστυνομία, την πυροσβεστική, το νοσοκομείο, τα κέντρα ψυχικής υγείας, ώστε σε ξαφνικά σοβαρά περιστατικά να υπάρξει άμεση και αποτελεσματική επέμβαση.

Το δεύτερο καίριο σημείο της διαχείρισης μίας κρίσης περιλαμβάνει τον περιορισμό των επιπτώσεων στον απόηχο της κρίσης. Βασική επιδίωξη είναι να αποφευχθεί η κλιμάκωση της κατάστασης και να καλυφθούν οι συναισθηματικές και φυσικές ανάγκες ασφάλειας όσων εμπλέκονται, αλλά και να ενημερωθούν οι γονείς για τις υπάρχουσες συνθήκες. Εκτός αυτού, γίνεται μία προσπάθεια να τεθούν σε προτεραιότητα οι άμεσες ανάγκες των παιδιών και να παρασχεθούν οι πρώτες βοήθειες σε όσους το έχουν ανάγκη. Είναι αυτό που ο Klingman (1988) παρουσιάζει ως δευτερογενή πρόληψη, κατά την οποία επιχειρείται η αποφυγή ανάπτυξης της κρίσης μέσα από τη μείωση της πιθανότητας εμφάνισης εξουθενωτικών επιπτώσεων και την αύξηση της πιθανότητας υπεροχής.

Κατά τον Mitroff (2001), όλες οι κρίσεις στέλνουν ένα ίχνος προειδοποιητικών σημάτων πολύ πριν την εκδήλωσή τους. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι και στο χώρο του σχολείου θα πρέπει να γίνονται οι απαραίτητες ενέργειες, ώστε τέτοια σήματα να ανιχνεύονται σε πρόωρο



στάδιο, ώστε να μην δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις και το υπόβαθρο για τη γενίκευση μίας κρίσης.

Τρίτο βήμα στη διαχείριση της κρίσης είναι η αντιμετώπιση της κρίσης. Σε αυτή τη φάση επιδιώκεται η επέμβαση στην εξέλιξη της κρίσης, η οποία βρήκε πρόσφορο έδαφος για να αναπτυχθεί. Σύμφωνα με τους Philpott και Serluco (2010), οι αρχικές δράσεις αντιμετώπισης κρίσιμων περιστατικών από την πλευρά του διοικητή κρίσεων σε ένα σχολείο περιλαμβάνουν:

- την ανάκτηση του προσωπικού εξοπλισμού ασφαλείας και των βοηθημάτων ανάλογα με τη φύση του κρίσιμου περιστατικού,
- την αξιολόγηση του είδους και της έκτασης ανάγκης, τον προσδιορισμό της απειλής για την ανθρώπινη ζωή και τις δομές,
- την εφαρμογή ειδικών διαδικασιών του σχεδίου έκτακτης ανάγκης και κινδύνου,
- την ανάπτυξη και κοινοποίηση ενός σχεδίου δράσης κρίσιμων περιστατικών με στόχους και ενός χρονοδιαγράμματος για την επίτευξη των στόχων αυτών,
- την ενεργοποίηση των λειτουργιών του και την κατάληψη των αντίστοιχων θέσεων από το προσωπικό, όπως απαιτείται από το σχεδιασμό,
- τη συμπλήρωση ειδικής φόρμας διαδικασιών αντιμετώπισης για το κρίσιμο περιστατικό,
- τον ορισμό ενός βοηθού ή αναπληρωτή διοικητή κρίσεων.

Σε περίπτωση τραυματισμού ατόμου, όταν θεωρηθεί ότι ένα περιστατικό μπορεί να είναι απειλητικό για τη ζωή του, ο διευθυντής του σχολείου ή ο αντικαταστάτης του πρέπει να καλέσει άμεσα τις υπηρεσίες άμεσης βοήθειας, να ειδοποιήσει την αστυνομία, να εφαρμόσει πρώτες βοήθειες και τεχνικές υποστήριξης της ζωής, τις οποίες γνωρίζει ειδικά εκπαιδευμένο σε παρόμοια περιστατικά προσωπικό, να πληροφορήσει τους προϊστάμενούς του και τέλος να καλέσει το άτομο που έχει αναλάβει την κηδεμονία του παιδιού (Σαβελίδης, 2011).

Επόμενη φάση στη διαχείριση μίας κρίσης είναι η ανάκαμψη - αποκατάσταση, κατά την οποία γίνεται προσπάθεια να επιστρέψει ο οργανισμός και συγκεκριμένα το σχολείο στο προ κρίσεως στάδιο, δηλαδή να ξεπεράσει το κρίσιμο γεγονός. Κατά τον Σφακιανάκη (1998), η ανάκαμψη ουσιαστικά αποτελεί την ανασυγκρότηση και περιλαμβάνει τις ενέργειες με σκοπό να αποκατασταθούν οι ζημιές εξαιτίας του κρίσιμου περιστατικού, να ανοικοδομηθεί ό,τι κατέρρευσε, να αντικατασταθούν όσα καταστράφηκαν, να ενεργοποιηθούν όσα σταμάτησαν να λειτουργούν και να επανέλθει ο οργανισμός στην αρχική του υγιή κατάσταση. Σύμφωνα με το International Organization for Standardization (2007b), βασικός σκοπός της φάσης της

αποκατάστασης είναι η σταδιακή επιστροφή στις συνήθειες δραστηριότητες πριν το ανεπιθύμητο περιστατικό, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη τη βελτίωση των ικανοτήτων των επιδόσεων.

Όμως, είναι γεγονός πως πολλές κρίσεις μπορούν να έχουν βραχυπρόθεσμες, αλλά και μακροπρόθεσμες επιδράσεις στην ψυχροσύνθεση των παιδιών. Σε ό,τι αφορά τη βραχυπρόθεσμη προσαρμογή, αυτή περιλαμβάνει τη διαχείριση μίας απώλειας, την αποκατάσταση των φυσιολογικών συνηθειών, την αντιμετώπιση της ανησυχίας των γονέων, τη διεξαγωγή ενημερωτικών συναντήσεων με το προσωπικό και τις παρεμβάσεις στις αίθουσες (Klingman 1996, όπως αναφ. στο Pagliocca & Nickerson, 2001). Με όλες τις παραπάνω ενέργειες δίνεται η δυνατότητα να εκφραστούν συναισθήματα, αλλά και να ανακτηθεί ο συναισθηματικός και γνωστικός έλεγχος. Οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις μίας κρίσης είναι συχνά πιο σοβαρές και συνεχίζουν να υφίστανται μέρες και μήνες μετά από κρίσιμα γεγονότα. Για την αντιμετώπιση αυτών των επιπτώσεων υπάρχουν διαδικασίες κατάλληλες για την εύρεση εκείνων των παιδιών, τα οποία έχουν ανάγκη από μακροπρόθεσμη θεραπεία. Έπειτα, αναλαμβάνουν δράση οι υπηρεσίες ψυχικής υγείας, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά να αμβλύνουν τις αντιδράσεις άγχους τους, που συνεχίζουν να υφίστανται.

Πιο συγκεκριμένα, στο σημείο αυτό εντάσσεται και η φάση της επανένταξης, η οποία είναι πολύ σημαντική, όπως αναφέρει η Cook – Cottone (2000, όπως αναφ. στο Pagliocca & Nickerson, 2001). Σύμφωνα με την ίδια, το σχέδιο για την εφαρμογή της επανένταξης σε μαθητές, που πάσχουν από διαταραχή μετατραυματικού στρες και παρόμοιες δυσκολίες, περιλαμβάνει μία σχέση αλληλεπίδρασης του σχολικού ψυχολόγου ή κάποιου άλλου ειδικού ψυχικής υγείας με το μαθητή, κατά την οποία το παιδί και η οικογένεια μαθαίνουν τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αποκατάσταση, την ανάπτυξη ενός εξατομικευμένου σχεδίου ασφάλειας και τη σταδιακή μείωση του επιπέδου παροχής στήριξης, αυξάνοντας παράλληλα τον αυτοέλεγχο και την ανεξαρτησία.

Τελευταία φάση στη διαχείριση κρίσεων είναι η ανθεκτικότητα. Η σχολική μονάδα, έχοντας αντιμετωπίσει την κρίση, μπορεί πλέον αξιοποιώντας τα αποτελέσματά της και την εμπειρία που αποκόμισε από τη διαχείρισή της, να θέσει τις βάσεις ώστε να είναι προετοιμασμένη σε ενδεχόμενη μελλοντική κρίση. Συνήθως, στη φάση αυτή συλλέγονται όλες εκείνες οι ενέργειες που πραγματοποιήθηκαν, τα λάθη που έγιναν, οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν για την επίλυση του περιστατικού. Επιπλέον, αξιολογείται η αποτελεσματικότητα των ενεργειών που πραγματοποιήθηκαν και προτείνονται αλλαγές ή μεταβολές, προκειμένου να βελτιωθεί το

επίπεδο της ετοιμότητας του σχολείου σε ένα μελλοντικό κρίσιμο περιστατικό (Hatzichristiou κ.ά., 2011). Κάθε ενέργεια που αποφασίστηκε από τους υπεύθυνους, κάθε αλλαγή στις ρυθμίσεις των συστημάτων, καθώς και η επικοινωνία με εξωτερικούς συνεργάτες πρέπει να τεκμηριωθεί και να αρχειοθετηθεί κατάλληλα για μελλοντική χρήση, ενώ για κάθε διαδικασία ασφάλειας που μεταβλήθηκε εξαιτίας του συμβάντος, πρέπει να γίνει μία ανασκόπηση και συγχρόνως η κατάλληλη τροποποίησή της (Σαβελίδης, 2011). Ακόμη, η αντιμετώπιση της κρίσης οδηγεί στην ανάδειξη των αδυναμιών του οργανισμού, όπως του σχολείου, του σωστού ή λανθασμένου σχεδιασμού που πραγματοποιήθηκε και των σωστών ή λανθασμένων επιλογών που έγιναν από τους υπεύθυνους επέμβασης στο κρίσιμο περιστατικό.

Άλλωστε, η αποτελεσματική διαχείριση μίας κρίσης βοηθάει, τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς, να μάθουν και να εξελιχθούν μέσα από τις πιο δύσκολες εμπειρίες (Cornell & Sheras, 1998). Τέλος, σύμφωνα με τον Paraskevas (2006), είναι σημαντικό για έναν οργανισμό, όπως και το σχολείο «να εντοπίσει τις αδυναμίες του και να μάθει από τις αποτυχίες και τις επιτυχίες των αντιδράσεών του».

## **1.7 Καίρια ζητήματα για τη δημιουργία σχεδίου διαχείρισης κρίσεων**

Με σκοπό τη δημιουργία ενός άρτιου και αποτελεσματικού σχεδίου διαχείρισης κρίσεων απαιτείται ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, το οποίο να διέπει το πλάνο αυτό. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Σαΐτη & Σαΐτης (2012), το Σχέδιο Διαχείρισης Κρίσεων πρέπει να περιλαμβάνει το σκοπό του σχεδίου, δηλαδή τι ακριβώς επιδιώκεται να επιτευχθεί με το συγκεκριμένο σχέδιο. Για παράδειγμα, σκοπός ενός σχεδίου για περίπτωση πυρκαγιάς είναι η πρόληψη ή ο περιορισμός της πυρκαγιάς, η κατάσβεσή της και η τυχόν απελευθέρωση εγκλωβισμένων μαθητών και εκπαιδευτικών.

Αποφάσεις πρέπει να ληφθούν σχετικά με το αν ο σκοπός της διαχείρισης κρίσεων θα περιλαμβάνει διαδικασίες για κρίσεις που αφορούν μεμονωμένα μαθητές, προγραμματισμένες παρεμβάσεις (π.χ. ψυχολογική υποστήριξη για τη βοήθεια μαθητών και προσωπικού που έχει τραυματιστεί, για το διάστημα που έπεται μίας κρίσης), καθώς και διαδικασίες πρόληψης (Center for Mental Health in Schools at UCLA, 2008). Επόμενος προβληματισμός είναι ο βαθμός στον οποίο ένα γεγονός μπορεί να αποτελεί σοβαρή κρίση και να χρήζει αντιμετώπισης. Το δίλημμα των σχεδιαστών και των φορέων λήψης αποφάσεων είναι αυτό της θέσπισης μιας σειράς ελέγχων, για τη διασφάλιση ότι οι ενδεχόμενες κρίσεις δεν αγνοούνται και ότι δεν

εμφανίζονται αντιδράσεις σε γεγονότα που δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως κρίσεις (Center for Mental Health in Schools at UCLA, 2008).

Επιπροσθέτως, ένα ακόμα ζήτημα αποτελούν τα μέτρα οργάνωσης για την ασφάλεια του σχολείου, τα οποία μπορούν να περιλαμβάνουν την πρόληψη του κινδύνου, όπως είναι η τοποθέτηση από το διευθυντή του σχολείου πυροσβεστήρων σε καίρια σημεία της σχολικής μονάδας ή η ανάρτηση οδηγιών για πρόληψη πυρκαγιών και άλλων ατυχημάτων, την καταστολή ενός κινδύνου, την εξασφάλιση των απαραίτητων μέσων ή τη διαφύλαξή τους σε κατάλληλους χώρους (π.χ. πυροσβεστήρες, πόρτες ασφαλείας σε εργαστήρια) (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Σημαντικός είναι και ο τρόπος οργάνωσης των σχολικών μονάδων για την αντιμετώπιση κρίσιμων περιστατικών, ο οποίος περιλαμβάνει τον ορισμό του συντονιστή της ομάδας διαχείρισης κρίσεων, του αναπληρωτή του συντονιστή και των μελών της ομάδας, την καταγραφή των υποχρεώσεων του συντονιστή (επικοινωνία με το αστυνομικό τμήμα, την πυροσβεστική υπηρεσία, το νοσοκομείο), την καταγραφή συγκεκριμένων οδηγιών για τα μέλη αναφορικά με τα καθήκοντά τους σε περιπτώσεις κρίσεων και την τήρηση ημερολογίου γεγονότων και ενεργειών.

Εκτός αυτών και η εκπαίδευση του σχολικού προσωπικού σε θέματα διαχείρισης κρίσεων αποτελεί κρίσιμο σημείο στη δημιουργία ενός σχεδίου διαχείρισης κρίσεων. Το προσωπικό του σχολείου πρέπει να επιδέχεται επαρκούς εκπαίδευσης από ειδικούς (ψυχολόγους, πυροσβέστες, νοσηλεύτες), ώστε να είναι προετοιμασμένο τη στιγμή της κρίσης. Συγκεκριμένα, η εκπαίδευση μπορεί να περιλαμβάνει ασκήσεις που ενθαρρύνουν την αυτοεξέταση των προσωπικών δυνάμεων και της ευαισθησίας σχετικά με την αντιμετώπιση κρίσεων, ασκήσεις προσομοίωσης, κατά τις οποίες το προσωπικό εφαρμόζει το σχέδιο παρέμβασης στην κρίση, κάνει πρακτική εξάσκηση σε ρόλους που του έχουν ανατεθεί και διαχειρίζεται αναποτελεσματικές ενέργειες, καθώς και μία περίοδο ερωταποκρίσεων με το σχολικό προσωπικό, το οποίο έχει λάβει μέρος σε επιτυχή αντιμετώπιση κρίσεων κατά το παρελθόν (Schonfeld, Lichtenstein, Pruettt & Speese - Linehan, 2002).

Επιπλέον, η ανάλυση των πιθανών κινδύνων στο σχολείο, αλλά και η παροχή πρακτικών γνώσεων για την παροχή πρώτων βοηθειών αποτελούν μέρος της εκπαίδευσης του προσωπικού. Βέβαια, οι σχεδιαστές του πλάνου διαχείρισης κρίσεων πρέπει να είναι σε θέση να διακρίνουν την αντίδραση που πρέπει να έχουν ανάλογα με το είδος του περιστατικού. Για παράδειγμα, μετά από μία πυρκαγιά όπου ένα μαθητής έχει εγκαύματα, θα ακολουθηθεί παροχή πρώτων βοηθειών για την θεραπεία των τραυμάτων, ενώ σε περιστατικό θανάτου

κάποιου συμμαθητή, αρκετοί μαθητές πιθανόν να χρειαστούν βραχυχρόνια, αλλά και μακροχρόνια ψυχολογική στήριξη. Ίσως να υπάρξει ανάγκη και για ομαδικές συνεδρίες παρουσία ολόκληρου του σχολείου.

Για το σχεδιασμό ενός άρτιου σχεδίου διαχείρισης κρίσεων δεν θα πρέπει να παραληφθεί ο απολογισμός, που πρέπει να γίνει με την ολοκλήρωση της παρέμβασης στην κρίση, με σκοπό να διασφαλιστεί ότι το σύνολο του προσωπικού θα επανέλθει επιτυχώς στην κατάσταση που ήταν πριν την κρίση, διατηρώντας έτσι τους ρόλους και τις υποχρεώσεις του, αλλά και αποκτώντας τη δυνατότητα να διδαχθεί από την συγκεκριμένη εμπειρία (Jimerson, Brock, Pletcher, 2005). Ένα πλάνο για την αντιμετώπιση κρίσεων, σύμφωνα με τον Poland (1994, όπως αναφ. στο Aspiranti, Pelchar, McCLeary, Bain & Foster, 2011), πρέπει να περιλαμβάνει συγκεκριμένες πληροφορίες, όπως θέματα μεταφορών, ασκήσεις εκπαίδευσης, διαδικασίες εκκένωσης. Οι Canter & Carroll (1999, Aspiranti κ.ά., 2011), τέλος, προτείνουν τη χρήση πλάνων για φυσικές καταστροφές, αλλά και του απολογισμού, όπως προαναφέρθηκε.

## **1.8 Προβλήματα κατά την διαχείριση κρίσεων**

Κατά τη διαχείριση κρίσεων εμφανίζονται συχνά ορισμένα προβλήματα, τα οποία μπορούν να οδηγήσουν στην αποτυχία της επέμβασης στην κρίση. Συνηθισμένα προβλήματα αποτελούν η συμμετοχή διαφορετικών οργανισμών, οι οποίοι δεν γνωρίζουν την εργασία ο ένας του άλλου, αλλά και η οργάνωση πολλών και πολλές φορές άπειρων εθελοντών, οι οποίοι μπορεί να εμποδίσουν την αποτελεσματική και αποδοτική παρέμβαση στην κρίση (Kartez & Kelly, 1988, Raphael & Meldrum, 1993).

Ένα ακόμα πρόβλημα που συχνά πρέπει να αντιμετωπιστεί είναι ο καταγισμός πληροφοριών, ο οποίος πολλές φορές μπλοκάρει τις τηλεφωνικές επικοινωνίες του σχολείου με άλλους εξωτερικούς φορείς τη στιγμή της κρίσης (Kartez & Kelly, 1988). Επιπλέον, ένα ακόμα εμπόδιο στην προσπάθεια ετοιμότητας του σχολείου σε περιπτώσεις κρίσεων με σκοπό τη σωστή διαχείρισή τους, αποτελεί η επάρκεια σε χρόνο, που συνήθως είναι περιορισμένος, καθώς και η επάρκεια σε πηγές ώστε να προετοιμαστεί σωστά η ομάδα διαχείρισης κρίσεων και να καταρτιστούν σχέδια και συγκεκριμένες διαδικασίες (Lichtenstein, 1994, Schonfeld, 2002).

Μάλιστα, σύμφωνα με τους Φιλολιά, Παπαγεωργίου και Στεφανάτο (2005), κατά τη διαχείριση μίας κρίσης, οπότε βρισκόμαστε στη διάρκεια της εξέλιξης μιας μη αναμενόμενης

κατάστασης, ο χρόνος μέσα στον οποίο καλούμαστε να αντιδράσουμε είναι πολύ περιορισμένος ή οι πιέσεις που ασκούνται από ενδογενείς ή/και εξωγενείς παράγοντες τον κάνουν να φαίνεται σαν τέτοιος. Οι πιέσεις κατά τη διάρκεια μίας κρίσης, που έχουν ως αποδέκτη τους διαχειριστές της, είναι μεγάλες. Κάθε κρίση είναι μια ιδιαίτερα πιεστική κατάσταση, κατά τη διάρκεια της οποίας ο διαχειριστής της υφίσταται πιέσεις, άμεσα ή έμμεσα, έντονα ή λιγότερο έντονα, από παντού και αδιάλειπτα, από τις λεγόμενες ομάδες πίεσης, οι κυριότερες από τις οποίες είναι οι ακόλουθες (Σφακιανάκης 1998):

- Πιέσεις από τρίτους. Τέτοιες πιέσεις είναι οι πιέσεις από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, από τα πρόσωπα που εμπλέκονται, από το γραφειοκρατικό και διοικητικό σύστημα, από διάφορες οργανώσεις, κυρίως μη κυβερνητικές, ανάλογα με τον τύπο της κρίσης.
- Πιέσεις από τις συνθήκες της κρίσης. Οι πιέσεις αυτές, κυρίως, έχουν σχέση με την έλλειψη χρόνου αντίδρασης η οποία, όπως προαναφέρθηκε, πρακτικά συνοδεύει κάθε κρίσιμο περιστατικό.
- Ψυχολογικές πιέσεις και πιέσεις προσωπικότητας. Είναι κυρίως πιέσεις που δέχεται ο διαχειριστής από την ίδια την προσωπικότητά του, την ψυχολογική του κατάσταση και τα συναισθήματά του. Τέτοιες είναι το άγχος εξαιτίας της απαίτησης εγρήγορσης, ο φόβος της πιθανής αποτυχίας και της απόδοσης ευθυνών, ο φόβος ο οποίος είναι το αποτέλεσμα των αμφιβολιών για την ικανότητά του, πιθανός πανικός ο οποίος μπορεί να προκύψει από την εξέλιξη κάποιου «ελαφρύτερου» αρνητικού συναισθήματος.

Ένα ιδιαίτερα συνηθισμένο πρόβλημα, που χαρακτηρίζει τις ενέργειες διαχείρισης κρίσιμων περιστατικών, είναι η σύγχυση και το χάος. Κατά τον Σφακιανάκη (1998), η γρήγορη εναλλαγή καταστάσεων, οι έκτακτες ανάγκες, οι κίνδυνοι και τα συναισθήματα σε μία κρίσιμη κατάσταση προκαλούν σύγχυση και χάος. Η μόνη διέξοδος είναι η συγκράτηση της ψυχραιμίας των διαχειριστών, ώστε οι διαδικασίες να εξελιχθούν με τον ομαλότερο δυνατό τρόπο και τα αναμενόμενα αρνητικά συναισθήματα να μην ξεφύγουν από τα όρια τα οποία θα επιτρέψουν την αποτελεσματική διαχείριση του περιστατικού (Σαβελίδης 2011). Βέβαια και η απουσία ομαδικής εργασίας, η έλλειψη επικοινωνίας και εργασιακών σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο και τους αρμόδιους φορείς, όπως για παράδειγμα το αστυνομικό τμήμα ή την πυροσβεστική υπηρεσία, μπορεί να δυσχεράνει τις προσπάθειες επίλυσης ενός κρίσιμου γεγονότος.

Τέλος, ένα από τα κυριότερα προβλήματα αποτελεί η έλλειψη ισχυρής και ορατής ηγεσίας, η οποία να έχει τη δυνατότητα να λάβει άμεσες, καθοριστικές αποφάσεις σε στιγμές που οι καταστάσεις το επιβάλλουν και η οποία οδηγεί πολλές φορές σε αναστάτωση και σύγχυση, όπως προαναφέρθηκε (Cornell & Sheras, 1998).

## 1.9 Αποτελεσματική εφαρμογή του σχεδίου διαχείρισης κρίσεων

Παρόλο που δεν υπάρχει μία συγκεκριμένη οδός η οποία να εξασφαλίζει την επιτυχία, υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που συνεπάγονται την αποτελεσματική εφαρμογή του σχεδίου διαχείρισης κρίσεων και την επαρκή αντιμετώπιση μίας κρίσης. Μερικούς από αυτούς τους παράγοντες αναφέρουν παρακάτω οι Σαϊτή & Σαϊτής (2012).

Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της κρίσης, σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματική εφαρμογή του σχεδίου διαχείρισης κρίσεων είναι ο καλός συντονισμός μεταξύ των μελών της ομάδας παρέμβασης στην κρίση. Ο καλός συντονισμός είναι συνάρτηση τριών επιμέρους παραγόντων:

- Ξεκάθαρων ρόλων μεταξύ των μελών, δηλαδή ποιος θα κάνει τι, αποσαφηνισμένης διαδικασίας, δηλαδή πώς θα γίνει το έργο και καλλιέργειας μιας κοινής κουλτούρας ετοιμότητας.
- Η ικανή σχολική ηγεσία διαδραματίζει, επίσης, βασικό ρόλο. Ο πολλαπλός ρόλος του διευθυντή σχολείου σχετίζεται με τη δημιουργία οράματος, την καθοδήγηση, την παρακίνηση και γενικά τον προσανατολισμό της συμπεριφοράς του διδακτικού προσωπικού προς την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.
- Η επάρκεια πόρων είναι ο επόμενος παράγοντας. Η αποτελεσματική εφαρμογή ενός σχεδίου διαχείρισης κρίσεων απαιτεί τα απαραίτητα υλικά μέσα, τα οποία θα χρησιμοποιήσουν τα άτομα κατά τη διάρκεια παρέμβασης στην κρίση.
- Ακόμη, η Πολιτεία πρέπει να φροντίσει για τη μερική ή ολική αποδέσμευση των ατόμων αυτών (σχολικών ψυχολόγων, εκπαιδευτικών) από άλλα καθήκοντα, γιατί δεν είναι δυνατόν ένα άτομο να κάνει ταυτόχρονα δύο δουλειές σε διαφορετικό μέρος. Για παράδειγμα, ένας δάσκαλος δεν μπορεί να κάνει μάθημα στην τάξη του και συγχρόνως να συμμετέχει στην επιμόρφωση και στην παρέμβαση για τη διαχείριση της κρίσης. Επομένως, πρέπει να διατεθούν περισσότερα χρήματα για την ασφάλεια των σχολικών μονάδων.

- Αλλά και η επιμόρφωση του προσωπικού αποτελεί προϋπόθεση αποτελεσματικής εφαρμογής του σχεδίου διαχείρισης κρίσεων. Σύμφωνα με τους Σαΐτη & Σαΐτης (2012), αν δεχτούμε ότι «ένα σχέδιο διαχείρισης κρίσεων είναι άχρηστο, χωρίς προσωπικό ικανό να διενεργήσει την παρέμβαση στην κρίση» (Brock κ.ά., 2005), μπορούμε να πούμε ότι η επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού σε θέματα κρίσιμων περιστατικών είναι ανάγκη επιτακτική.
- Επίσης, το θετικό κλίμα του σχολείου μπορεί να αποτελέσει υποστηρικτικό μέσο για ένα αποτελεσματικό πλάνο αντιμετώπισης κρίσεων. Σε μια σχολική μονάδα με θετικό κλίμα, που τονίζεται περισσότερο ο έπαινος και κυριαρχεί το πνεύμα της κοινότητας, η επικοινωνία μεταξύ διοικούντων και διοικούμενων συμβάλλει θετικά στη δημιουργία κοινής κουλτούρας ετοιμότητας απέναντι σε δυσάρεστα έκτακτα γεγονότα. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2014), «η αποτελεσματική επικοινωνία και η καλή συνεργασία μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού είναι στοιχεία απαραίτητα για την επίλυση των προβλημάτων ενός σχολείου, γιατί τα μέλη του προσωπικού ενθαρρύνονται να συζητούν τα προβλήματά τους και να βρίσκουν τις κατάλληλες λύσεις».
- Επιπλέον, η κοινή κουλτούρα συμβάλλει στο να ξεπεραστεί από μέλη της σχολικής κοινότητας μια σειρά αντιλήψεων, σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων.
- Τέλος, για μία αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων απαραίτητη είναι η ύπαρξη της κατάλληλης υποδομής. Αυτή περιλαμβάνει ανοικτά και αποτελεσματικά κανάλια επικοινωνίας ανάμεσα στα τμήματα και τα επίπεδα του οργανισμού, καθώς και περιγραφή των ρόλων, με σκοπό τον ορισμό του υπεύθυνου για την υποστήριξη των ενεργειών της διαχείρισης κρίσης και της αναγγελίας των θλιβερών περιστατικών (Pearson & Mitroff, 1993).

## 1.10 Ανακεφαλαίωση

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ήταν επιτακτική η ανάγκη της ανάλυσης του όρου της κρίσης και κατ' επέκταση των όρων κίνδυνος και ατύχημα, όπως και η διεξοδική αναφορά στους τύπους της κρίσεως, αλλά ειδικότερα στην ανάλυση των κρίσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, το παρόν κεφάλαιο αποσκοπεί στην προετοιμασία για τη διαχείριση των κρίσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αναλύοντας τα μοντέλα διαχείρισης κρίσεων, των



απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα προβλήματα που δημιουργούνται κατά τη διαχείριση κρίσεων, καθώς και μια αποτελεσματική εφαρμογή του σχεδίου διαχείρισης κρίσεων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### ΗΓΕΣΙΑ, ΗΓΕΤΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ

#### 2.1 Εισαγωγή

Η πολυπλοκότητα των κοινωνικών συστημάτων, όπως αυτό της εκπαίδευσης, και η αλληλεπίδρασή του με σημαίνοντα περιβάλλοντα οδηγεί σε καταστάσεις κρίσης. Στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, ο ηγετικός ρόλος που αναλαμβάνει ένα άτομο έχει να κάνει με τη διαχείριση των καταστάσεων που προκύπτουν. Αν η ηγεσία δεν διαχειριστεί σωστά μια κρίση, τότε μπορεί να επέλθει ακόμα και κατάρρευση του συστήματος. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία, οι ερευνητές εστιάζουν στα χαρακτηριστικά του δημιουργικού ηγέτη για τη διαχείριση κρίσεων. Η φιλοσοφία των σύγχρονων μοντέλων ηγεσίας στη σχολική μονάδα βασίζεται στις αρχές της κατανεμημένης εξουσίας. Πιο συγκεκριμένα, για τη διαχείριση κρίσεων, που στη σημερινή εποχή είναι ακόμη πιο επικίνδυνη, χρειάζονται ηγετικά στελέχη με δημιουργικότητα και φαντασία, ώστε να αντιμετωπιστεί η πολυπλοκότητα μέσα από ένα ρόλο αυξημένης ευθύνης και αρμοδιοτήτων.

#### 2.2 Διαστάσεις των όρων «ηγεσία» και «ηγέτης»

Η ηγεσία ορίζεται ως η «τέχνη ή η διαδικασία επηρεασμού» των ατόμων μιας ομάδας, ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων στόχων (Robbins & Judge, 2012). Από τον ορισμό αυτό καταλαβαίνουμε ότι η έννοια της ηγεσίας έχει να κάνει με τη διαδικασία επηρεασμού των μελών μιας ομάδας, ώστε να εργαστούν με προθυμία και να πραγματοποιήσουν ένα έργο. Προϋπόθεση για όλο αυτό είναι ένας αποτελεσματικός ηγέτης.

Ηγέτης είναι το άτομο το οποίο ασκεί επιρροή στα λοιπά μέλη της ομάδας έτσι, ώστε να τον ακολουθούν πρόθυμα και με τη θέλησή τους (Σαϊτής, 2014). Η πραγματική ηγεσία δεν έχει καμιά σχέση με το επίπεδο ιεραρχίας που βρίσκεται κάποιος μέσα σε έναν οργανισμό. Το καθήκον του είναι να υποτάσσει τις προσωπικές του επιθυμίες, ελπίδες και προτιμήσεις για το κοινό καλό του οργανισμού (Schermehorn, 2012) και τα αποτελέσματά του αναφέρονται σε συγκεκριμένα στοιχεία, όπως η λύση προβλημάτων, η ικανοποίηση των αναγκών των μελών του οργανισμού και η πραγματοποίηση των αξιών του συνόλου.

Οι όροι, όμως, «ηγέτης» και «διευθυντής» δεν είναι ταυτόσημοι. Για να μπορεί κάποιος να οδηγείται να αξιοποιεί τα μέλη μιας τυπικής οργάνωσης, πρέπει να έχει εξουσία και το δικαίωμα να την ασκεί. Όταν κατέχει την εξουσία και διαθέτει και κάποιες άλλες ικανότητες, με τις οποίες εμπνέει και καθοδηγεί τα μέλη μιας ομάδας, τότε μιλάμε όχι μόνο για έναν διευθυντή, αλλά και για έναν καλό ηγέτη. Κατά συνέπεια, κάποιος μπορεί να είναι προϊστάμενος χωρίς να είναι ηγέτης, όπως επίσης μπορεί κάποιος να είναι ηγέτης χωρίς να ασκεί εξουσία. Το δίπτυχο «διευθυντής –ηγέτης» αποτελεί τον ιδανικότερο συνδυασμό στο χώρο της διοικητικής εξουσίας (Σαΐτης,2014).

### 2.3 Ο αποτελεσματικός ηγέτης

Η αποτελεσματικότητα ενός ηγέτη δεν βασίζεται μόνο στο άθροισμα των ικανοτήτων του, αλλά απορρέει από το σύνολο της προσωπικότητάς του. Για την αποτελεσματική ηγεσία χρειάζονται και οι δεξιότητες και ο χαρακτήρας του (Σαΐτης ,2014, Blanchard & Miller, 2007).

Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός ηγέτη είναι η ανάγκη του για επιτεύγματα και για όραμα, που πηγάζει από την επιθυμία του να φτάσει σε σημαντικά αποτελέσματα, η πίστη του και η δέσμευση σε ηθικές αξίες οι οποίες απευθύνονται στο μυαλό, στην ψυχή και την καρδιά των μελών της ομάδας συνεργατών του, η ανάγκη του για προσωπική αναγνώριση, δύναμη και επιρροή, η αυτοπεποίθηση, το θάρρος του και το κουράγιο που επιδεικνύει και τέλος, η επιμονή και η πειθαρχία του, ώστε να καταβάλλει συνεχώς προσπάθεια με απώτερο στόχο την επίτευξη σημαντικών πραγμάτων (Σαΐτης, 2014).

Από την άλλη πλευρά, η ικανότητα άσκησης της ηγεσίας συνίσταται από ένα σύνολο ικανοτήτων, όπως είναι η δημιουργική λήψη αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων, η συστηματική σκέψη, δηλαδή η δυνατότητα να βλέπει τα επιμέρους στοιχεία ως ολότητα και όχι ως άθροισμα των μερών, η ικανότητα επικοινωνίας, συνεργασίας και συναισθηματικής νοημοσύνης (Σαΐτης, 2014). Λέγοντας συναισθηματική νοημοσύνη εννοούμε την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τα συναισθήματα ως πηγή ενέργειας, γνώσης και επιρροής τόσο του εαυτού του, όσο και των άλλων ανθρώπων με τους οποίους βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης (Μπουραντάς, 2001).

Ωστόσο, για να καθοδηγήσεις και να εμπνεύσεις μια οργάνωση δεν αρκούν τα ηγετικά προσόντα και οι ηγετικές ικανότητες. Ένας ηγέτης, για να οδηγήσει σε μετασχηματισμό έναν οργανισμό και να επιτύχει τους στόχους του, πρέπει να έχει ορισμένες ξεχωριστές ιδιότητες

όπως το όραμα, δηλαδή οι ιδέες και η ξεκάθαρη αίσθηση της κατεύθυνσης στην οποία θέλεις να οδηγήσεις τα πράγματα, τη μετάδοση αυτών των ιδεών και η ικανότητά του να αναπτύσσει τον ενθουσιασμό του για την επίτευξη αυτών των στόχων και στους άλλους. Μια ακόμη ξεχωριστή ικανότητα ενός ηγέτη είναι το χάρισμα της χρησιμοποίησης της δύναμης της προσωπικότητάς του, ώστε να εμπνεύσει στους άλλους ενθουσιασμό, πίστη, αφοσίωση, υπερηφάνεια και την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, η χρήση του συμβολισμού και η ανάδειξη των «ηρώων» με τη μορφή επιβράβευσης, η ενδυνάμωση, η πνευματική διέγερση και η ακεραιότητα (Σαΐτης, 2014).

## **2.4 Ο διευθυντής ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας και κοινωνικού έργου του σχολείου**

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες της αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου είναι η εκπαιδευτική ηγεσία (Σαΐτης, 2007). Υπό την έννοια αυτή, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος και καθοδηγεί όλα τα επιμέρους στοιχεία. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας φροντίζει για τα σχολικά προγράμματα και τα βιβλία, το καλό σχολικό κλίμα, το πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητών, ενδιαφέρεται για την εξεύρεση πόρων και τη βελτίωση των υποδομών, μεριμνά για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προωθεί την επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς και τα μέλη της τοπικής κοινωνίας και γενικά ενδιαφέρεται για την επαρκή και οργανωτική υποστήριξη του σχολείου (Γουναρόπουλος και Κοντάκος, 2003).

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας λειτουργεί ως οραματιστής και ηγέτης, αναλαμβάνει ένα ρόλο συνθετικό και συνδυαστικό των προσωπικών του προσδοκιών και στόχων, της εσωτερικής κουλτούρας της σχολικής μονάδας και του εξωτερικού περιβάλλοντος. Επίσης, γίνεται μεταλαμπαδευτής σκοπών, στόχων και πρακτικών, σύμφωνα με τις αρχές της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και τις ανάγκες και τις αξίες της τοπικής κοινωνίας. Λειτουργεί απωθητικά και διαμεσολαβητικά στη διαμόρφωση κοινής κουλτούρας (Κοντάκης και Κιούση, 2009) και ηγείται της αλλαγής προωθώντας τη δημιουργικότητα και καινοτομία (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008).

Η συνεργασία του διευθυντή μέσα στο θεσμοθετημένο πλαίσιο της σχολικής μονάδας είναι σπουδαία, γι' αυτό πρέπει να παίρνει πρωτοβουλίες και να παροτρύνει τους εμπλεκόμενους φορείς για ανάληψη ρόλων και ευθυνών, ώστε να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2011). Ο διευθυντής πρέπει να οργανώνει δραστηριότητες και

γενικά να ανοίγει το σχολείο στην τοπική κοινωνία. Είναι επιβεβλημένο να συνεργάζεται με το εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας και τους τοπικούς φορείς, έτσι ώστε αυτοί να αισθάνονται μέρος της σχολικής ζωής και να συνεισφέρουν σε αυτό.

Η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή της σχολικής μονάδας πρέπει να κατέχει ικανότητες που να κατανοούν την αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση των υποσυστημάτων του σχολείου, των μεταβολών που εξελίσσονται συνεχώς, της μάθησης και της ανθρώπινης συμπεριφοράς, έτσι ώστε να εκπέμπει το όραμα και την κατεύθυνση (Ζαβλανός, 2002). Αυτό συνεπάγεται ότι, εφόσον γνωρίζει σφαιρικά την κατάσταση, είναι ικανός, ευέλικτος, «ανοιχτός» σε νέες ιδέες και οργανωτικός, τόσο περισσότερο αποτελεσματικός και αποδοτικός θα είναι για τη σχολική μονάδα. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι ο τύπος του ηγέτη που δίνει ζωή στις καθημερινές λειτουργίες του σχολείου και καταφέρνει οι συνήθεις άνθρωποι να κάνουν εξαιρετικά πράγματα (Γεωργιάδου και Καμπουρίδης, 2005).

## **2.5 Ανάδειξη της συστημικής διάστασης της ηγεσίας**

Στη βάση της συστημικής σκέψης, ο εκπαιδευτικός οργανισμός λειτουργεί ως σύνθετο και ανοικτό κοινωνικό σύστημα, το οποίο δεν μπορεί να κατανοηθεί με απλούς μηχανισμούς. Η ομαλή λειτουργία του σχολείου δεν μπορεί να υποστηριχθεί πλέον με βάση τις παραδοσιακές αντιλήψεις του μανάτζμεντ, καθώς η εμπλοκή τόσων πολλών προσώπων, στοιχείων, δομών και ρόλων δεν μπορεί να προβλεφθεί σε όλες τις προεκτάσεις της. Η συστημική αντίληψη ελέγχει και κατά βάση ακυρώνει ή τουλάχιστον σχετικοποιεί τις πραγματικές λειτουργικές δυνατότητες και προοπτικές μιας γραφειοκρατικής αντίληψης της εκπαιδευτικής μονάδας (Κοντάκος, 2011).

Παρόλα αυτά, ο όρος διοίκηση στην εκπαίδευση σχετίζεται με την καθημερινή, διοικητική διεκπεραίωση των καθημερινών εργασιών για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού ως μιας γραφειοκρατίας (Πασιαρδής, 2004). Επιπλέον, ο όρος διεύθυνση στην εκπαίδευση σχετίζεται με την καθημερινή διοίκηση του εκπαιδευτικού οργανισμού, αλλά ταυτόχρονα ο ηγέτης δίνει κατεύθυνση στον εκπαιδευτικό οργανισμό μέσα σε ένα χρονικό ορίζοντα μερικών μηνών ή και ενός ή και δυο χρόνων ακόμα (Πασιαρδής, 2004). Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι το σύστημα «οργάνωση και διοίκηση» του ελληνικού εκπαιδευτικού μικροσυστήματος εξακολουθεί ακόμα και σήμερα να είναι γραφειοκρατικά οργανωμένο (Μπρίνια, 2008).

Οι κατέχοντες θέσεις ευθύνης, από την πλευρά της συστημικής θεώρησης, πρέπει να ανταπεξέλθουν στις νέες απαιτήσεις, που είναι η αποδοχή της πολυπλοκότητας των οργανισμών, η ανάπτυξη δικτυακής σκέψης, η καλλιέργεια της ικανότητας για ανοχή των αβεβαιοτήτων, στρατηγικές προώθησης και προαγωγής των διαδικασιών αυτοοργάνωσης, καθορισμός κανόνων, διαμόρφωση πλαισιακών συνθηκών, αυτοπαρατήρηση, διατύπωση ερωτημάτων ως διαπραγμάτευση ρόλων και κανόνων, αποδοχή της εκδήλωσης των συγκρούσεων ως αναπόφευκτου και απαραίτητο για τη συστημική θεώρηση και τέλος, ικανότητα και προθυμία για μάθηση από τα λάθη (Κοντάκος, 2011).

Ενώ η παραδοσιακή ηγεσία αναφέρεται σε επιρροή, η συστημική σκέψη της ηγεσίας επικαλείται την αρχή της ολότητας, της υπεράθροισης, της αμφιτέλειας, της ομοιόστασης και της ρύθμισης, ευθύνη για τη δημιουργία κατάλληλων όρων και εξασφάλιση πλαισίου εμπιστοσύνης στην αυτοοργάνωση του συστήματος. Η συστημική ηγεσία φροντίζει να εξασφαλίσει τη δημιουργία «νοήματος» με κύριο όργανο την επικοινωνία (Κοντάκος, 2011).

Επίσης, η ηγεσία της εκπαίδευσης σημαίνει διαχείριση της πολυπλοκότητας, προγραμματισμός σε πλαίσια που είναι αβέβαια και ομαδοσυνεργατικότητα στη βάση της αυτογνωσίας. Αυτό συμβαίνει διότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί είναι κοινωνικά συστήματα που συνιστούν μια δυναμική ολότητα και όλα τα στοιχεία της, οργανικά και μη, βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση και ταυτόχρονα σε σχέσεις ανταλλαγής με άλλα περιβάλλοντα.

Άρα, σύμφωνα με τα παραπάνω, η συμπεριφορά ενός ηγέτη πρέπει να είναι αντίστοιχη και ισοδύναμη της πολυπλοκότητας του οργανισμού που κυβερνά. Η ηγεσία των εκπαιδευτικών μονάδων βρίσκεται αντιμέτωπη με την οργανωτική ποικιλότητα και το ζητούμενο σε αυτή την περίπτωση είναι να προβλέψει και να αναπτύξει σχέδια διαχείρισης κάθε πιθανής έκφανσης μια συμπεριφοράς, αλλά και να δράσει με τέτοιο τρόπο ώστε να εκδηλωθούν οι επιθυμητές συμπεριφορές ή να προκύψουν διαχειρίσιμες καταστάσεις μέσω της θέσπισης κανόνων, ελέγχου, αρχών και αξιών (Κοντάκος, 2011). Σύμφωνα με τον νόμο του Ashby, W. R. (Schwaninger, 2004), μόνο η ποικιλότητα μπορεί να αποκρούσει την ποικιλότητα.

Το μοντέλο για τη διαμόρφωση συστημάτων «οδήγησης οργανισμών» του Beer (VSM-Viable System Modell) βρίσκει εφαρμογή και στα εκπαιδευτικά συστήματα. Σύμφωνα με τον Beer, ένας οργανισμός είναι βιώσιμος όταν διαθέτει πέντε μονάδες ελέγχου:

1. Σύστημα ικανότητας των μονάδων βάσης.
2. Σύστημα Συντονισμού.
3. Σύστημα ελέγχου (Auditing / Monitoring).

4. Σύστημα Ευφυΐας.
5. Σύστημα Πολιτικής.

Αν κάποιο από τα παραπάνω στοιχεία δεν υπάρχει, η βιωσιμότητα του οργανισμού τίθεται σε κίνδυνο, καθώς αυτή μαζί με την εσωτερική συνοχή και την αυτοοργάνωση ενός οργανισμού, στηρίζεται στην ύπαρξη των παραπάνω λειτουργιών (Schwaninger, 2004).

Σύμφωνα με τον Schwaninger (2004), υπάρχουν κάποιες αποτελεσματικές τεχνικές για την αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας των οργανισμών, οι οποίες βρίσκουν εφαρμογή και στην ηγεσία των εκπαιδευτικών μονάδων. Οι τεχνικές αυτές είναι:

1. Η ανάπτυξη μηχανικής πολυπλοκότητας με την κατασκευή μοντέλων.
2. Η περαιτέρω καλλιέργεια της ανθρώπινης αντίληψης με την επιλεκτικότητα και τα όρια που τη διακρίνουν.
3. Η διαμόρφωση ορίων και περιορισμών, που καθιστούν τη δυνητική πολυπλοκότητα των συστημάτων ανεκτή.
4. Η παραδοχή και η δημιουργική διαχείριση της υπόθεσης του blackbox ως του «με την παρατήρηση μη προσπελάσιμου σημείου του συστήματος», που εμπεριέχει τους μετασχηματιστικούς κανόνες του.
5. Η αξιοποίηση πόρων, που υποχρεώνει την ηγεσία να λειτουργεί ως ενίσχυση αυτοοργανωτικών διαδικασιών.
6. Η διάρθρωση, αναπτύσσοντας για παράδειγμα:
  - α. δομική υπερεπάρκεια των συστημάτων ελέγχου,
  - β. διαφοροποίηση, η οποία ως εξειδίκευση των εσωτερικών δομών, οδηγεί στην αύξηση της ποικιλότητας του συστήματος, άρα και της ικανότητας διαχείρισης της εξωτερικής πολυπλοκότητας,
  - γ. κατάλληλο βαθμό αποκέντρωσης, συγκέντρωσης και αυτονομίας,
  - δ. μετατροπία, η οποία οδηγεί τη διοίκηση σε πολυσχιδείς δυνατότητες δράσης στη βάση, σχετικά λίγων συνδυασμών δομικών στοιχείων και τέλος,
  - ε. βιώσιμες δομές, οι οποίες ευνοούν τη διατήρηση των συστημάτων, εγγυώμενες σε υψηλό βαθμό την αντιμετώπιση της ποικιλότητας, με την έννοια της ανάπτυξης μιας ευρείας οργανωτικής ευεξίας που συμπεριλαμβάνει, μεταξύ άλλων, την επιχειρησιακή αποτελεσματικότητα και τη στρατηγική αποδοτικότητα.
7. Η επαρκής διαχείριση των πληροφοριών, διαμορφώνοντας προϋποθέσεις, για παράδειγμα

α. πληροφοριακή υπερεπάρκεια,

β. αλλαγές της ικανότητας των επικοινωνιακών διαύλων και μετατροπών, χωρίς να προκύπτει προκαθορισμός των συμπεριφορών εξαιτίας του περιορισμού της λειτουργικής ικανότητας,

γ. αποτελεσματικότερους τρόπους επεξεργασίας των δεδομένων, καθώς οι σύγχρονες διαδικασίες αυξάνουν την ποικιλότητα,

δ. επεξεργασία δεδομένων ως αποφάνσεις για τα γεγονότα. Οι πληροφορίες αλλάζουν τους ανθρώπους, γιατί τους ωθούν σε δράση. Οι πληροφορίες κατασκευαζόμενες από τον αποδέκτη περιορίζουν την ποικιλότητα με την έννοια του απροσδιορίστου. Τα πληροφοριακά συστήματα οφείλουν να προάγουν τις διαδικασίες δημιουργίας πληροφοριών από δεδομένα, σε διαδικασίες αποτελεσματικού διαλόγου. Ο διάλογος ενισχύει την ποικιλότητα, λόγω του ότι συμπεριλαμβάνει οπτικές περισσότερων ομάδων.

8. Η ενίσχυση της αξιοπιστίας της επεξεργασίας καταστάσεων με κατάλληλες παρεμβάσεις, ώστε να αποφεύγονται ανεπιθύμητες συστημικές καταστάσεις.
9. Η ανάπτυξη ικανότητας μάθησης, ως διεύρυνσης συμπεριφορών μέσω της μάθησης ή απόρριψης. Σε ανοικτά συστήματα, μάθηση γίνεται αντιληπτή ως διόρθωση λαθών, ως αλλαγή ή μετατροπή (μετασχηματισμό) του πλαισίου και μάθηση ως μάθηση για μάθηση (μεταμάθηση).
10. Έλεγχος: Τα προηγούμενα συνδέονται με τον έλεγχο. Δεδομένου ότι η ποικιλότητα του συστήματος υπερβαίνει κατά πολύ την ποικιλότητα του μηχανισμού, όπως παραδείγματος χάριν του συστήματος ελέγχου, η προώθηση και προαγωγή των αυτοοργανωτικών διαδικασιών αποτελεί αναντικατάστατο μέρος του αποτελεσματικού μάνατζμεντ. Η αυτοοργάνωση έχει ως αποτέλεσμα την εσωτερική αύξηση της πολυπλοκότητας, έτσι ώστε ο έλεγχος του συστήματος να περιορίζεται στο υπόλοιπο μέρος της πολυπλοκότητας, που τη συγκεκριμένη στιγμή δεν μπορεί να διαχειριστεί το ίδιο το σύστημα.

Η συστημική θεώρηση στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων είναι βοηθητική για τη διατήρησή τους ως αυτοοργανωόμενοι, αυτορρυθμιζόμενοι και αιμοποιητικοί οργανισμοί. Στην πράξη, σημαίνει για το διευθυντή την αποδοχή της πολυπλοκότητας, την αποσαφήνιση των συστημικών χαρακτηριστικών της εκπαιδευτικής μονάδας, των οργανωτικών στόχων και του νέου του ρόλου (από δάσκαλος διευθυντής), τη δημιουργία υποστηρικτικής ηγετικής



ομάδας, τη συνειδητή και στοχευμένη διαχείριση συναισθημάτων, τη συνειδητή και ανεκτική διαχείριση και αντιμετώπιση παραδοξοτήτων, την ανάπτυξη κοινά υποστηριζόμενων οραμάτων, την ανάληψη μιας μεταπροοπτικής (μεταγνωστικής) στάσης, την ανάπτυξη μιας νέας κουλτούρας αντιμετώπισης και αξιοποίησης των λαθών, τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του από εντέλλοντα σε ερωτώντα – μανθάνοντα και τη στροφή της προσοχής προς την οργανωτική μάθηση (Günther Engel, 2009).

Εν κατακλείδι, από την πλευρά της συστημικής θεώρησης, ο ρόλος του διευθυντή δεν είναι κεντρικός, λόγω της πολυπλοκότητας, της αυτοδημιουργίας και της ταυτοποίησης του εκπαιδευτικού οργανισμού. Ο ηγέτης πρέπει να παρεμβαίνει με στόχο την αυτοκαθοδήγηση του δυναμικού του οργανισμού. Η συστημική εκπαιδευτική ηγεσία είναι επικοινωνία και ο στόχος της είναι να διευκολύνει τις επιθυμητές πραγματικότητες.

## 2.6 Ηγεσία και διαχείριση κρίσεων

Εξετάζοντας το θέμα σε θεωρητική βάση, όσον αφορά το ελληνικό σχολείο υπάρχει πρόγραμμα διαχείρισης κρίσεων. Αυτό είναι σχεδιασμένο από την κεντρική διοίκηση, για να βοηθούν τα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων και τους εκπαιδευτικούς να προετοιμάζονται για ξαφνικά γεγονότα με σοβαρές επιπτώσεις, τα οποία απειλούν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων (Σαΐτης, 2014). Η πρόβλεψη είναι μια πτυχή της διαχείρισης κρίσεων, ενώ η κατάλληλη προετοιμασία είναι μια άλλη. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κατανέμονται εξ αρχής σε ομάδες διαχείρισης κρίσεων, στην έναρξη της σχολικής χρονιάς στα πλαίσια του σχολικού προγραμματισμού και τα διευθυντικά στελέχη μπορούν να αναπτύσσουν σχέδια για την αντιμετώπιση διάφορων μορφών κρίσεων.

Οι ειδικοί της διαχείρισης κρίσεων σημειώνουν ότι οι ηγέτες πρέπει να εμπλέκονται σε όλες τις φάσεις της κρίσης. Η ηγεσία στην περίοδο κρίσης οφείλει να εμπλέκεται σε πέντε διαδικασίες:

1. την αντίληψη της κατάστασης (sense making), που αφορά την εκτίμηση του συμβάντος, προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις,
2. τη λήψη αποφάσεων (decision making),
3. τη λογική τεκμηρίωση (meaning making),
4. τον τερματισμό (terminating) και

5. τη γνώση, δηλαδή την εμπειρία που αποκομίζει ο ηγέτης από την κρίση (learning) (Boinet al, 2005).

Τα ιδεατά χαρακτηριστικά του ηγέτη για την αντιμετώπιση μιας κρίσης είναι η προθυμία του να αναλάβει αυτό το ρόλο, η αποφασιστικότητά του, η αυτοπεποίθησή του και η διατήρηση της συναισθηματικής του ισορροπίας. Αυτά τα χαρακτηριστικά θα πρέπει να συνδυάζονται με την ικανότητα λήψης αποφάσεων, την ορθή εκτίμηση της κατάστασης, την ομαδικότητα και το επικοινωνιακό χάρισμα. Επίσης, πρέπει να είναι έτοιμος να αντιμετωπίσει την κρίση, να συντονίζει και να εμπνέει την ομάδα διαχείρισης κρίσης, να παρακολουθεί και να φαίνεται στην κοινή γνώμη ότι είναι κοντά στα γεγονότα.

Ο Shoenberg (2004) παρουσιάζει ένα μοντέλο ηγεσίας με το οποίο προσδιορίζει τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας ηγέτης σε μια περίοδο κρίσης και αναφέρει ότι είναι σημαντικό να συνδυαστούν αυτά με τα χαρακτηριστικά της διαχείρισης κρίσεων. Όταν αυτά συντεθούν, τότε η ηγεσία στις κρίσεις προϋποθέτει την επικοινωνία, την αποτελεσματικότητα στην απόκτηση συνοδοιπόρων, την ξεκάθαρη κατεύθυνση και έλεγχο της κρίσης, καθώς και την ικανότητα να αναγνωρίζονται και να ενδυναμώνονται αυτοί που έχουν την ικανότητα να εναρμονίζονται ανάλογα με τις μεταβαλλόμενες συνθήκες μιας κρίσης.

Πολύ σημαντική είναι, επίσης, η ικανότητα του ηγέτη να εκτιμά τις πληροφορίες και να λαμβάνει αποφάσεις που χαρακτηρίζονται από υψηλό ρίσκο, αβεβαιότητα και χρονική πίεση (Boinet al, 2005). Για το λόγο αυτό, είναι πολύ σπουδαίο η δημιουργία της ομάδας διαχείρισης κρίσης, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν όλοι μαζί, άμεσα και με ενιαίο τρόπο. Οι επτά στρατηγικές που πρέπει να εφαρμόσουν οι ηγέτες κατά την κρίση είναι:

- η παρουσία τους στην πρώτη γραμμή,
- η δημιουργία ισχυρής ομάδας διαχείρισης κρίσης,
- ο συνεχής σχεδιασμός,
- ο μετριασμός της απειλής,
- η επικοινωνιακή στρατηγική και το όφελος από την κρίση (Bradenetal, 2005).

Κατά τη διαχείριση μιας κρίσης, αρκετοί ερευνητές δίνουν έμφαση και στη συναισθηματική νοημοσύνη του ηγέτη. Όπως προαναφέραμε, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια από τις ικανότητες του αποτελεσματικού ηγέτη. Η έρευνα έχει προχωρήσει στην καταγραφή πέντε διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αυτές είναι:

1. Η αυτοεπίγνωση (Self - awareness), που σχετίζεται με την ικανότητα να γνωρίζει κάποιος τα συναισθήματά του, τη διάθεσή του, τις παρορμήσεις του και την ικανότητά του να αντιλαμβάνεται τις επιπτώσεις στα συναισθήματα των άλλων.
2. Η αυτορρύθμιση (self - regulation), που αναφέρεται στην ικανότητα του ηγέτη να χειρίζεται αποτελεσματικά τη συναισθηματική του κατάσταση, αποφεύγοντας τις συναισθηματικές εκρήξεις και να μπορεί να παραμένει ήρεμος.
3. Η ενσυναίσθηση (empathy), δηλαδή την ικανότητα του ηγέτη να «μπαίνει στη θέση του άλλου», ώστε να τον κατανοεί καλύτερα, να τον πλησιάζει προσεγγίζοντας τη σκέψη του, τις προθέσεις του και τα συναισθήματά του.
4. Οι κοινωνικές δεξιότητες (Social skills), οι οποίες αφορούν την ικανότητα του ηγέτη να επικοινωνεί με άλλα άτομα, να δημιουργεί σχέσεις και να προκαλεί στους άλλους τις αντιδράσεις που ο ίδιος θέλει. Οι επιμέρους ικανότητες, που απορρέουν από τη διάσταση αυτή, είναι η επιρροή, η επικοινωνία, η καταλυτική δράση για αλλαγή, ο χειρισμός των διαφωνιών, η καλλιέργεια δεσμών, η σύμπραξη, η συνεργασία και οι ικανότητες ομαδικής δράσης.
5. Η παρακίνηση (motivation), δηλαδή η ικανότητα του ηγέτη να ωθεί τον εαυτό του προς την επίτευξη στόχων με επιμονή και διάρκεια (Σαΐτης, 2014, Goleman, 2006).

Όλες οι διαστάσεις συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζονται θετικά με τη μετασχηματιστική ηγεσία και βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα της ομάδας διαχείρισης κρίσεων.

## 2.7 Επικοινωνία και Διαχείριση Κρίσης

Χωρίς την επικοινωνία δεν καθίσταται δυνατή διακυβέρνηση. Αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι αυτής (Bouvier, 2011). Ο τρόπος προσέγγισης ενός θέματος διασφαλίζει τη διακυβέρνηση ενός πολύπλοκου συστήματος και όταν αυτή αφορά τη σχολική μονάδα, τότε πρωταγωνιστικό ρόλο διαδραματίζει ο διευθυντής αυτής. Για πολλούς είναι το βασικότερο και σημαντικότερο συστατικό αυτού του υποσυστήματος, καθώς μέσω αυτού επιτυγχάνεται η αμφίδρομη επικοινωνία εντός σχολικού συστήματος, αλλά και σχολικής μονάδας και εξωτερικού περιβάλλοντος. Ο διευθυντής έχει την υποχρέωση να ενημερώνει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας για τα ζητήματα που προκύπτουν και γενικότερα έχει την ευθύνη για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας που διευθύνει.

Από τη σκοπιά της συστημικής θεώρησης, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί χαρακτηρίζονται από εσωτερική (διαφοροποίηση) και εξωτερική δικτύωση. Είναι αυτοδημιουργούμενοι και αυτοδιατηρούμενοι (αιμοποιητικοί) με βασικό στοιχείο την επικοινωνία, μέσω της οποίας προκύπτουν και διατηρούνται για ένα συγκεκριμένο σκοπό. Η ηγεσία, μέσω της επικοινωνίας, δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την αυτοοργάνωση του συστήματος, εμπιστευόμενη τους ιδιοδυναμικούς του πόρους (Κοντάκος, 2011). Η συστημική εκπαιδευτική ηγεσία είναι επικοινωνιακή δράση και οι στόχοι της πρέπει να εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο της δια λόγου διευκόλυνσης της ανάδυσης επιθυμητών πραγματικοτήτων.

Όσον αφορά τους μελετητές της διαχείρισης κρίσεων σε οργανισμούς, υπογραμμίζουν ότι η επικοινωνία κατέχει ένα πολύ σημαντικό κομμάτι. Η εσωτερική επικοινωνία σε έναν οργανισμό, δηλαδή η ροή των πληροφοριών, έχει κυρίως δύο μορφές, την επίσημη και την ανεπίσημη. Η επίσημη πραγματοποιείται βάσει των διαδικασιών και του οργανογράμματος, ενώ η ανεπίσημη δεν καθορίζεται από διαδικασίες (Heath,1998). Η ροή της εσωτερικής πληροφόρησης είναι πολύ σημαντική στην διαχείριση κρίσεων. Η δομή ενός οργανισμού επηρεάζει τον τρόπο που διατίθεται η πληροφορία και αυτό έχει συνέπειες στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας και στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Είναι αλληλένδετο στοιχείο με την ανάπτυξη, την προσαρμοστικότητα και την επιβίωση των ενδοοργανωσιακών σχέσεων. Η οποιαδήποτε διαταραχή της ροής πληροφοριών μπορεί να καταστρέψει την ενδοοργανωσιακή σχέση. Αυτές οι αρχές της αποτελεσματικής επικοινωνίας σχετίζονται με τις απαιτήσεις των δικτύων αντίδρασης σε μια κρίση, διότι το δίκτυο επικοινωνίας πρέπει να είναι ακριβές, κατανοητό και σύμφωνο με τους στόχους σε μια κρίση (Hillyard, 2000).

Ο ηγέτης μιας ομάδας πρέπει να δώσει τεράστια προσοχή στη ροή της πληροφορίας, προκειμένου να ληφθούν οι αποφάσεις (Coombs, 2006). Η αντιμετώπιση μιας τυπικής κρίσης απαιτεί διαχείριση της πληροφορίας, αφού ελάχιστα γεγονότα είναι συνήθως γνωστά και συχνά οι αλλαγές είναι απρόβλεπτες. Η πρόσβαση στην πληροφορία είναι το κομμάτι που μπορεί να δώσει τη λύση σε μια διαχείριση κρίσης και ο όρος που περιγράφει αυτή τη διαδικασία ονομάζεται «επίγνωση της κατάστασης» (Coombs, 2006).

Η ενέργεια που πρέπει να γίνει, από πλευράς ηγεσίας και της ομάδας διαχείρισης κρίσης που θα δημιουργηθεί, είναι να ξεκαθαρίσει τι πρέπει να γνωρίζει σχετικά με την κρίση, τι γνωρίζει ήδη και τι πρέπει να μάθει (Coombs, 2006). Η συλλογή πληροφοριών πρέπει να είναι μια οργανωμένη διαδικασία για να αποτραπεί η διαστρέβλωση της πληροφορίας.

Η ροή πληροφοριών και η ενημέρωση των εμπλεκομένων στη διαδικασία διαχείρισης μιας κρίσης αποτελεί μια πολύ σημαντική διαδικασία. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τις επικοινωνίες είναι η καθαρότητα των καναλιών, η προσβασιμότητα, η αμεσότητα, ο έλεγχος των πληροφοριών, η συντήρηση της υλικοτεχνικής υποδομής (Hillyard, 2000). Οι μηχανισμοί εσωτερικής πληροφόρησης αποσκοπούν στο να έχουν οι ομάδες διαχείρισης κρίσεων πρόσβαση στην κρίσιμη πληροφορία. Οι μηχανισμοί αυτοί περιλαμβάνουν τα δομικά και τα διαδικαστικά στοιχεία (Coombs, 2006). Σε ό,τι αφορά τα δομικά στοιχεία της ομάδας διαχείρισης κρίσης, πρέπει να αναπτύξουν σύστημα δικτύων και σχέσεων για την άντληση πληροφοριών. Το σύστημα αυτό ονομάζεται "χάρτης γνώσης" (crisis knowledge map) (Coombs, 2006).

Το σύστημα αυτό αποτελείται από το εσωτερικό και το εξωτερικό δίκτυο (internal & external stakeholder network). Η ομάδα διαχείρισης κρίσης χρησιμοποιεί επίσημες διαδικασίες λήψης πληροφοριών από τις επαφές, κυρίως, μέσω συγκεκριμένων ατόμων που είναι μέλη της. Επίσης, είναι σημαντική η καταγραφή των πληροφοριών που αφορούν την κρίση (crisis information logs), τόσο για την παρακολούθηση της εξέλιξης αυτών όσο και την ροή της γνώσης.

Καταληκτικά, είναι δυνατόν να ειπωθεί ότι ο ρόλος των Διευθυντών θα είναι μεγαλύτερος και πιο απαιτητικός και είναι απαραίτητη η στελέχωση και ανάπτυξη μιας νέας γενιάς σχολικών ηγετών με γνώσεις, επικοινωνιακές δεξιότητες και στάσεις που ανταποκρίνονται καλύτερα στις παρούσες και μελλοντικές ανάγκες των εκπαιδευτικών συστημάτων.

## 2.8 Ανακεφαλαίωση

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να υπηρετεί με το διοικητικό του έργο τις αρχές της συνεργασίας και της δημοκρατίας, που είναι και οι βασικές αξίες του θεσμού του σχολείου. Η δράση του, όμως, διαμορφώνεται από τις γενικότερες κοινωνικές, οικονομικές και ιστορικές συνθήκες του κάθε τόπου. Για να θεωρείται ένας ηγέτης αποτελεσματικός, πρέπει να διευρύνει τη δράση του μέσα από την επιτυχή επικοινωνία και η εμπλοκή με την τοπική κοινωνία συνεισφέρει κάνοντας τη σχολική μονάδα περισσότερο αποτελεσματική.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 3.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο περιγράφεται η διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας, καταγράφονται τα μέσα συλλογής δεδομένων και αναφέρεται το μέγεθος του δείγματος, καθώς και η τεχνική με την οποία μελετήθηκαν οι συνεντεύξεις. Ο πληθυσμός της έρευνας είναι αντιπροσωπευτικό δείγμα από διευθυντές και διευθύντριες των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής.

Η επιτυχής διαχείριση της κρίσης στα κοινωνικά υποσυστήματα, όπως είναι οι σχολικές μονάδες, δεν μπορεί να επιτευχθεί με τον περιορισμό της περιβαλλοντικής πολυπλοκότητας, αλλά με την παραγωγή εσωτερικής πολυπλοκότητας και συνήθως αυτή συμβαίνει όταν το σύστημα πλήττεται από τις επιδράσεις ανοργάνωτων ενεργειών ως απρόβλεπτες και μη διαχειρίσιμες διαταραχές.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις διευθυντών/ντριών σχετικά με τις κρίσεις που η σχολική ηγεσία αντιμετωπίζει και διαχειρίζεται κατά τη διάρκεια των εξωσχολικών συνεργασιών-συμπράξεων με την τοπική κοινωνία. Επιμέρους στόχοι είναι να διερευνηθεί:

- Το είδος της κρίσης, με την περιγραφή των περιστατικών που συνέβησαν στη σχολική μονάδα
- Τι το προκάλεσε
- Πώς το διαχειρίστηκαν οι υπεύθυνοι της σχολικής μονάδας
- Ποια ήταν τα αποτελέσματα, δηλαδή οι συνέπειες
- Προτάσεις για πιο αποτελεσματική διαχείριση

#### 3.2 Επιλογή της ερευνητικής μεθόδου

Στο πλαίσιο της θεώρησης του σχολείου ως ανοικτού κοινωνικού συστήματος και προκειμένου να διερευνηθούν οι σχέσεις μεταξύ εισροών και εκροών του συστήματος, όπως η σχέση μεταξύ

ηγετικού προσανατολισμού των διευθυντών των σχολικών μονάδων και των στρατηγικών που εφαρμόζουν σε περίπτωση πρόκλησης κρίσεων κατά τη σύμπραξη σχολείου και κοινωνίας με σκοπό τη διαχείριση αυτών, το ρόλο της κοινωνίας και τη συνεργασία τους με αυτήν, επελέγη η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση και η χρήση του ερευνητικού εργαλείου της συνέντευξης διευθυντών των σχολικών μονάδων του νομού Αττικής.

Ως ερευνητικά εργαλεία, για τη διεξαγωγή της έρευνας, επιλέχθηκε η συνέντευξη με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Αναφορικά με το δείγμα που αφορούσε στην ποσοτική έρευνα, αυτό επιλέχθηκε με βασικά κριτήρια την εύκολη πρόσβαση στα σχολεία και στους εργαζόμενους σε αυτά εκπαιδευτικούς. Ως βάση χρησιμοποιήθηκε ο προσδιορισμός συγκεκριμένων ομάδων ατόμων, που κατέχουν τα σχετικά χαρακτηριστικά με το κοινωνικό φαινόμενο που ερευνάται (Thompson, 1999).

Ωστόσο, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η χρήση της βολικής δειγματοληψίας αφορούσε στην επιλογή των σχολείων, δεδομένου ότι αυτή πραγματοποιήθηκε με κριτήριο τη γνωριμία των ερευνητών με τους Διευθυντές/Διευθύντριες των σχολείων. Αναφορικά με τη δειγματοληψία η οποία εφαρμόστηκε κατά την ποιοτική έρευνα ήταν βολική, καθώς οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν με διευθυντές/διευθύντριες και εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επελέγησαν από την ίδια την ερευνήτρια. Ωστόσο, στην περίπτωση της χρήσης των συνεντεύξεων ως ερευνητικό εργαλείο, δεν είναι δυνατή η τυχαία δειγματοληψία, καθώς δεν εξασφαλίζεται η ανωνυμία του ερωτώμενου, εφόσον η συνέντευξη γίνεται δια ζώσης.

Το δείγμα της ποσοτικής έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς (διευθυντές / δ/ντριες, δασκάλους/ες, εκπαιδευτικούς) που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία του νομού Αττικής και ειδικότερα του Δήμου Αθηναίων. Όσον αφορά το δείγμα της ποιοτικής έρευνας, λήφθηκαν συνεντεύξεις από έξι (6) διευθυντές / διευθύντριες (τέσσερις άνδρες και δύο γυναίκες) δημοτικών σχολείων της Αττικής. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι, στα σχολεία που επιλέχθηκαν, θέση διευθυντών κατέχουν περισσότεροι άντρες παρά γυναίκες. Επίσης, λήφθηκαν συνεντεύξεις από τέσσερις (4) εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν κατέχουν θέση διευθυντή / δ/ντριας (δύο γυναίκες και δύο άνδρες). Σκοπός αυτών των συνεντεύξεων ήταν η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών που δεν κατέχουν θέση διευθυντών και του τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων στο σχολείο στο οποίο υπηρετούν. Όλες οι συνεντεύξεις ήταν αξιοποιήσιμες.

### 3.3. Μέσα συλλογής δεδομένων

Η συνέντευξη αποτελεί μια ευρύτατα διαδεδομένη μέθοδο άντλησης ερευνητικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Αφορά την συλλογή στοιχείων μέσω της άμεσης λεκτικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης του ερευνητή με το υποκείμενο. Η συνέντευξη επιτρέπει την άντληση πληροφοριών σε μεγαλύτερο βάθος από ό,τι άλλες μέθοδοι συλλογής στοιχείων, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για τη διερεύνηση πολύπλοκων κοινωνικών διαδικασιών και συμπεριφορών, κινήτρων, συναισθημάτων, στάσεων, αξιών και αντιλήψεων, όπως στην παρούσα έρευνα ιδιαίτερα, όσον αφορά το κομμάτι της διαχείρισης κρίσεων. Επιπλέον, παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα να αξιοποιήσει πλήρως τις απαντήσεις του υποκειμένου, να θέσει διευκρινιστικές ερωτήσεις και να ανασύρει επιπρόσθετες απαντήσεις, να διερευνήσει θέματα που δεν είχαν εκ των προτέρων καθοριστεί αλλά προέκυψαν ως σημαντικά από τις απαντήσεις του υποκειμένου, ενισχύοντας έτσι τη σαφήνεια αλλά και το εύρος των δεδομένων που προκύπτουν (Altrichteretal, 2001).

Η συνέντευξη μπορεί να είναι ατομική ή ομαδική. Η ομαδική συνέντευξη είναι οικονομική ως προς τον απαιτούμενο χρόνο, ενώ παράλληλα παρέχει ένα ευρύ φάσμα απαντήσεων, διευκολύνοντας την ανάπτυξη συζήτησης, καθώς μπορεί οι συνεντευξιαζόμενοι να προκαλούν και να διευρύνουν ο ένας τις ιδέες του άλλου (Cohen & Manion, 1997). Επίσης, η συνέντευξη μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο κατευθυνόμενη από το πρόσωπο που παίρνει τη συνέντευξη: ανοιχτή ή κλειστή, μη δομημένη (ελεύθερη) ή δομημένη. Μια συνήθης μορφή συνέντευξης στην εκπαιδευτική έρευνα είναι η ημι-δομημένη, στην οποία υπάρχουν προσχεδιασμένες ερωτήσεις, αλλά παρέχεται η ελευθερία και η ευελιξία να συζητηθούν και άλλα θέματα που αναδύονται κατά τη συζήτηση.

Στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης, η συνέντευξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως κύριο μέσο συλλογής δεδομένων σχετικά με το υπό διερεύνηση αντικείμενο, για να ελεγχθούν ερευνητικές υποθέσεις ή να υποδειχθούν νέες ή ως ερμηνευτικό μέσο που υποστηρίζει τον εντοπισμό μεταβλητών και των μεταξύ τους σχέσεων σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους για τη διεξαγωγή μιας έρευνας (Cohen and Manion,1997). Οι ερωτήσεις της συνέντευξης κατασκευάστηκαν με βάση το θεματικό άξονα του θεωρητικού πλαισίου και κατά τη διάρκεια αυτών δόθηκε έμφαση στην ποιότητα των απαντήσεων, χρόνος και χώρος στους ερωτώμενους για να δώσουν τις δικές τους απόψεις, περιγραφές, ερμηνείες, χρησιμοποιώντας και δικές τους εννοιολογικές



κατηγορίες, ενώ οι δομημένες ερωτήσεις αποτελούν τη βάση προκειμένου η συζήτηση να προσανατολίζεται στο αντικείμενο της συνέντευξης.

Η διαδικασία διενέργειας των συνεντεύξεων έγινε σύμφωνα με συγκεκριμένους κανόνες, τόσο για την ορθή αξιοποίηση της μεθόδου, όσο και για λόγους δεοντολογίας. Βάσει αυτών των κανόνων, πριν από κάθε συνέντευξη προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία, προκειμένου να εξασφαλιστεί χρόνος για τη συνέντευξη, κατά την οποία οι ερωτώμενοι ενημερώθηκαν για το περιεχόμενο της έρευνας και για το γεγονός ότι διεξάγεται στο πλαίσιο της εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας και εξασφαλίστηκε η συνειδητή συναίνεσή τους.

Ακόμη, ενημερώθηκαν για το γεγονός ότι η έρευνα επικεντρώνεται στο νομό Αττικής. Οι συνεντεύξεις έγιναν, στις περισσότερες περιπτώσεις, στα γραφεία των διευθυντών. Μετά από την άδεια των ερωτώμενων, οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με τη χρήση μαγνητοφώνου. Μετά από κάθε ερώτηση δόθηκε στον ερωτώμενο χρόνος, για να απαντήσει προς όποια κατεύθυνση επιθυμεί.

Η συγκεκριμένη μέθοδος της ημι-δομημένης συνέντευξης προσαρμόστηκε στους στόχους της έρευνας, αναδιοργανώνοντας το πληροφοριακό υλικό και κατατάσσοντάς το σε κατηγορίες με βάση την ενότητα ανάλυσης. Οι κατηγορίες προέρχονται από τα δεδομένα στην επαγωγική ανάλυση περιεχομένου, έτσι ώστε οι συγκεκριμένες περιπτώσεις να παρατηρούνται και στη συνέχεια να συνδυάζονται σε ένα μεγαλύτερο σύνολο ή γενική δήλωση. Αυτή η προσέγγιση επιλέγεται, γιατί η προηγούμενη γνώση δεν είναι επαρκής για το φαινόμενο της διαχείρισης κρίσεων στα σχολεία και γιατί η γνώση είναι κατακερματισμένη (Elo & Kyngas, 2008).

Περιλαμβάνει τρεις φάσεις: την προετοιμασία, την οργάνωση και την υποβολή εκθέσεων. Κύριο χαρακτηριστικό όλου του περιεχομένου της ανάλυσης είναι ότι οι πολλές λέξεις του κειμένου θα κατηγοριοποιηθούν σε πολύ μικρότερες κατηγορίες περιεχομένου (Weber, 1990). Η αρχή πραγματοποιείται με τη διαδικασία κωδικοποίησης των δεδομένων σε κατηγορίες. Οι δημιουργούμενες κατηγορίες καθορίζονται από τον σκοπό της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και το γενικό θεωρητικό της πλαίσιο. Τα δεδομένα έρχονται σε αντιπαράθεση με αρχικές, δοκιμαστικές κατηγορίες και ανάλογα με το πόσο κατάλληλες είναι, τροποποιούνται ή οριστικοποιούνται.

Στην παρουσίαση και στον σχολιασμό των δεδομένων παρουσιάζονται αυτούσια αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων, γιατί είναι σημαντικό οι ερμηνείες που αποδόθηκαν να συσχετίζονται και να απορρέουν από τις ερμηνείες των ερωτώμενων και στη συνέχεια να μεταφράζονται σε αυτές με όρους που οι ίδιοι οι ερωτώμενοι είχαν χρησιμοποιήσει

(Κυριαζή, 2005). Τέλος, πραγματοποιείται η περιγραφή της διαδικασίας ανάλυσης και των αποτελεσμάτων με επαρκείς λεπτομέρειες, ώστε οι αναγνώστες να έχουν μια σαφή κατανόηση του πώς η ανάλυση πραγματοποιήθηκε, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της (GAO, 1996).

### **3.4 Η διαδικασία και επεξεργασία των δεδομένων**

Στην παρούσα έρευνα πεδίου, σχεδιάστηκε το έντυπο της ημι-δομημένης συνέντευξης με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, για να δοθεί η δυνατότητα στους ερωτώμενους να καταθέσουν τις σκέψεις και τις απόψεις τους ελεύθερα, αναφορικά με την έννοια της κρίσης στη σχολική μονάδα, αλλά και τη διαχείριση αυτής. Ταυτόχρονα, δίνεται η δυνατότητα στους ερευνητές να κατευθύνουν τους ερωτώμενους σε θέματα που ενδιαφέρουν την έρευνα. Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003), «η ημιδομημένη συνέντευξη χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, αλλά παρουσιάζει πολύ περισσότερη ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση».

Το δελτίο της συνέντευξης, στο σύνολό του είναι χωρισμένο σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν στα κοινωνιολογικά και δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει πέντε (5) ερωτήσεις που αφορούν:

1. Την περιγραφή του περιστατικού
2. Τι το προκάλεσε
3. Πώς το διαχειρίστηκαν
4. Ποια ήταν τα αποτελέσματα και
5. Προτάσεις για πιο αποτελεσματική διαχείριση.

Η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων έγινε από την ερευνήτρια, για διάφορους λόγους, με πιο σημαντικό αυτόν της συνεχούς νοητικής επεξεργασίας των δεδομένων κατά τη διάρκεια της απομαγνητοφώνησης, γύρω από τη διαδικασία που ακολουθήθηκε. Με το πέρας της απομαγνητοφώνησης δημιουργήθηκε ένας όγκος δεδομένων, ο οποίος έπρεπε να οργανωθεί και να ταξινομηθεί. Η πρόθεση ήταν, εκτός από την κυριολεκτική ανάγνωση των διαθέσιμων δεδομένων, δηλαδή η έμφαση στον κυριολεκτικό χαρακτήρα του περιεχομένου, να επιχειρηθεί και μια ερμηνευτική ανάγνωσή τους, δηλαδή να δοθεί έμφαση αφενός στην ερμηνεία που δίνει η ερευνήτρια στα κοινωνικά φαινόμενα, αφετέρου στις ερμηνείες και αντιλήψεις των ερευνώμενων (Mason, 2003).

Η κωδικοποίηση των δεδομένων και η ταξινόμησή τους σε εννοιολογικές κατηγορίες, δηλαδή η ανάλυση περιεχομένου (Βάμβουκας, 1998), προσεγγίστηκε επαγωγικά. Αυτό σημαίνει ότι η έρευνα ξεκίνησε με γενικές ιδέες για το ερευνώμενο θέμα και οι κατηγορίες διαμορφώθηκαν μετά την εξέταση του υλικού (Κυριαζή, 2000). Οι κατηγορίες που συστάθηκαν και οι οποίες διαμορφώθηκαν μετά την εξέταση και αντιπαράθεση των δεδομένων με αρχικές, δοκιμαστικές κατηγορίες, οι οποίες κρίθηκαν ως κατάλληλες και σε συνάρτηση με το σκοπό της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και τη θεωρία που χρησιμοποιήθηκε (Κυριαζή, 2000) είναι οι παρακάτω:

- Είδη συμπράξεων σχολικής μονάδας και τοπικής κοινωνίας.
- Είδη κρίσεων που προκύπτουν κατά τη διάρκεια σύμπραξης σχολικής μονάδας και τοπικής κοινωνίας.
- Ηγετικά προσόντα του διευθυντή της σχολικής μονάδας και διαχείριση κρίσεων.
- Ο ρόλος της επικοινωνίας κατά την εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης κρίσεων, που προκύπτουν από τη σύμπραξη σχολείου και τοπικής κοινωνίας.

### 3.5 Ανακεφαλαίωση

Στο παρόν κεφάλαιο περιγράφεται η διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας, με τη μέθοδο της συνέντευξης, όπως επίσης καταγράφονται τα μέσα συλλογής δεδομένων, καθώς γίνεται και αναφορά στο μέγεθος του δείγματος. Ο πληθυσμός της έρευνας είναι αντιπροσωπευτικό δείγμα από διευθυντές και διευθύντριες των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής, όπως και εκπαιδευτικούς.

Μέσω της συγκεκριμένης έρευνας, καταβλήθηκε προσπάθεια παρουσίασης των τεχνικών που χρησιμοποιούνται για τη διαχείριση των συγκρούσεων, που προκύπτουν ανάμεσα στο ανθρώπινο δυναμικό των δημοτικών σχολείων της πρωτεύουσας και της σχέσης τους με τα ατομικά χαρακτηριστικά των διαχειριστών και της σχολικής μονάδας. Επειδή η διαχείριση των συγκρούσεων, τόσο σε επίπεδο εργαζομένων, όσο και σε επίπεδο διοίκησης απασχολεί διαχρονικά τους μελετητές και τους οργανισμούς, προτείνουμε για μελλοντική έρευνα τη διερεύνηση του φαινομένου της διαχείρισης των συγκρούσεων στα δημοτικά σχολεία, μέσα από τις απόψεις των μαθητών/τριών και των γονιών τους, καθώς και μέσα από τις απόψεις των σχολικών συμβούλων και των Διευθυντών Εκπαίδευσης. Επίσης, σκόπιμο είναι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να εργάζονται με όλες τις σχέσεις εργασίας (μόνιμοι, ωρομίσθιοι,

αναπληρωτές), ώστε να προκύψει πιο ολοκληρωμένη εικόνα των απόψεών τους για τη διαχείριση των συγκρούσεων στα σχολεία.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

#### 4.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, μέσω της συνέντευξης. Η παρούσα μελέτη στόχευε στη διερεύνηση και αποτύπωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αντιμετώπιση των σχολικών κρίσεων στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής και ειδικότερα του Δήμου Αθηναίων.

Από τα δεδομένα των συνεντεύξεων και τις κατηγορίες που συστάθηκαν, προέκυψε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, καθώς η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου βασίζεται στην παρουσία ή την απουσία χαρακτηριστικών στοιχείων του περιεχομένου και δεν ενδιαφέρεται απλά για το περιεχόμενο της επικοινωνίας, αλλά για την αντανάκλαση των βαθύτερων φαινομένων τα οποία προέρχονται από αυτό.

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η ανάλυση των συνεντεύξεων στηρίχθηκε σε τέσσερις βασικούς άξονες, όπως έχουν αναφερθεί και στο προηγούμενο κεφάλαιο. Κάθε άξονας αποτελείται από μικρότερες κατηγορίες, οι οποίες έχουν άμεση σχέση με τις ερωτήσεις που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς και μέσω αυτών θα γίνει η παρουσίαση και η ανάλυση των αποτελεσμάτων.

#### 4.2 Γενικά στοιχεία

Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, τον πληθυσμό της έρευνας αποτελούν έξι (6) Διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν στον δήμο Αθηναίων, καθώς και τέσσερις (4) εκπαιδευτικούς. Αναφορικά με το φύλο των εκπαιδευτικών, οι έξι (6) είναι άντρες και οι τέσσερις (4) γυναίκες. Ως προς την ηλικία, οι τέσσερις (4) είναι ηλικίας μεταξύ 41-50 και οι έξι (6) είναι άνω των 51 ετών. Όσον αφορά την Οικογενειακή Κατάσταση, έξι (6) εκ των δέκα (10) είναι έγγαμοι και οι υπόλοιποι τέσσερις (4) άγαμοι.

Ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας, στην εκπαίδευση κυμαίνονται με τον μικρότερο αριθμό σε έξι (6) έτη, με τον μεγαλύτερο αριθμό τριάντα τέσσερα (34) έτη, ενώ ο χρόνος παραμονής

στο ίδιο σχολείο κυμαίνεται από ένα (1) έτος έως και τριάντα (30) έτη. Αναφορικά με τις επιπλέον σπουδές, εκτός του βασικού πτυχίου, ενδιαφέρει παρουσιάζει ότι οι πέντε (5) από τους δέκα (10) εκπαιδευτικούς κατέχουν Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών και συγκεκριμένα στην ειδική αγωγή, καθώς και στη Δημόσια Διοίκηση και Σπουδές στην Εκπαίδευση. Ως προς την Σχέση Εργασίας, οι μισοί και παραπάνω είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και οι τρεις (3) είναι αναπληρωτές.

### 4.3 Συνεντεύξεις

#### ***Ζητήματα διαχείρισης κρίσεων***

Αρχικά, με τις ερωτήσεις που πραγματοποιήθηκαν, στόχος είναι να προσδιοριστούν τα ζητήματα που προκύπτουν από την αντιμετώπιση των διάφορων έκτακτων περιστατικών στον χώρο του σχολείου σε θέματα που αφορούν, κυρίως, τα φυσικά φαινόμενα (πχ σεισμοί, πυρκαγιές κλπ), σε θέματα σχολικού εκφοβισμού, άγχους, υπερκινητικότητας και ποιοι είναι αρμόδιοι για την διαχείρισή τους.

Ξεκινώντας από την ερώτηση ***“Έχετε αντιμετωπίσει ποτέ κάποιες κρίσεις στο σχολείο σας? Αν Ναι, ποιες είναι οι συχνότερες;”***, λάβαμε την παρακάτω απάντηση ενός εκπαιδευτικού: *“Έχω αντιμετωπίσει ένα σοβαρό τραυματισμό μαθητή, που κατέληξε σε μόνιμη αναπηρία, πολλές περιπτώσεις μικροτραυματισμών στο χώρο του σχολείου ή στα πλαίσια εκδρομών, καθώς και ορισμένες περιπτώσεις άσκησης σωματικής και λεκτικής βίας μεταξύ μαθητών. Αυτές οι τελευταίες είναι και οι συχνότερες, ενώ αμέσως μετά έρχονται οι τραυματισμοί.”* (Εκπαιδευτικός, άνδρας, ηλικία 41-50, 21 χρόνια στην εκπαίδευση, μόνιμος).

Στην ερώτηση ***“Ποιοι είναι οι παράγοντες που αποδίδετε τα ατυχήματα στο σχολείο σας;”***, μία απάντηση ενός εκπαιδευτικού είναι η παρακάτω: *“Τα ατυχήματα στο σχολείο μας οφείλονται κυρίως σε τρεις παράγοντες: πρώτον, στην απροσεξία και τη βιασύνη των μαθητών να παίζουν και να τρέξουν στο διάλειμμα, δεύτερον, στην έλλειψη ικανών και έγκαιρων μέτρων προστασίας των μαθητών, ώστε να αποφευχθούν οι πτώσεις και τρίτον, στην απαράδεκτη και χρονίζουσα ακατάλληλη υλικοτεχνική κτιριακή δομή του σχολείου, το οποίο κρύβει παγίδες για τους μαθητές.”* (Εκπαιδευτικός, άνδρας, ηλικία 41-50, 10 χρόνια στην εκπαίδευση, αναπληρωτής).

Στην ερώτηση ***“Κατά τη γνώμη σας, ποιος θα έπρεπε να αντιμετωπίζει τα ατυχήματα που γίνονται εντός του σχολείου και γιατί;”***, μία απάντηση ήταν η παρακάτω: *“Κανονικά, θα*

έπρεπε να υπάρχει οργανωμένη υπηρεσία σε κάθε δήμο, με ειδικούς της υγείας και σε συνεργασία με ψυχολόγο.” (Διευθυντής, άντρας, ηλικία 51 και άνω, 34 χρόνια στην εκπαίδευση, μόνιμος).

Στην ερώτηση **“Πώς αντιμετωπίζετε τις έκτακτες ανάγκες (π.χ. πυρκαγιές, σεισμούς, πλημμύρες κ.α.) όταν συμβούν στο σχολείο σας;”**, σημαντική παρατήρηση είναι ότι ένας εκπαιδευτικός απάντησε ότι στα σχολεία τους γίνονται ασκήσεις εκκένωσης σχολικού χώρου σε περίπτωση σεισμού, στην αρχή κάθε έτους. (Διευθυντής, γυναίκα, ηλικία 51 και άνω, 34 χρόνια στην εκπαίδευση, μόνιμος).

Στην ερώτηση **«Έχετε έρθει ποτέ αντιμέτωπη με περίπτωση όπου κάποιος μαθητής σας, αιφνίδια, χάνει έναν από τους δύο του γονείς;»** και σε αυτήν την περίπτωση η απάντηση ήταν αποκαλυπτική. *«Αν και θα προτιμούσα η απάντηση στο ερώτημά σας να ήταν αρνητική, έχει τύχει στα χρόνια της επαγγελματικής μου πορείας να έχω έρθει αντιμέτωπος τρεις φορές με παρόμοια γεγονότα. Η απώλεια ενός γονέα αποτελεί από μόνο του τραγικό περιστατικό, πόσο μάλλον για ένα παιδί που σε μια τόσο τρυφερή ηλικία καλείται να στερηθεί, αιφνίδια μερικές φορές, έναν από τους δύο του γονείς. Η παιδική ψυχή τραυματίζεται και απαιτούνται ιδιαίτεροι χειρισμοί για να μπορέσει το παιδί να προστατευθεί και να ξεπεράσει το σοκ»* (Διευθυντής, γυναίκα, ηλικία 51 και άνω, 34 χρόνια στην εκπαίδευση, μόνιμη).

Στην ερώτηση **“Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής σας υπηρεσίας έχετε αντιληφθεί περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Bullying); Πώς τα αντιμετωπίζετε;”** μια από τις απαντήσεις που λάβαμε ήταν η παρακάτω: *“Τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού που έχω αντιληφθεί κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής μου υπηρεσίας είναι πάρα πολλά. Τα διαχωρίζω σε τέσσερις κατηγορίες: λεκτική βία, ρατσιστική βία, σωματική βία και αποκλεισμός από το παιχνίδι και από τις δραστηριότητες. Σε όλες τις περιπτώσεις, πλην της σωματικής βίας, αντιμετωπίζαμε από κοινού όλοι οι εκπαιδευτικοί τα περιστατικά με δύο τρόπους. Ο πρώτος τρόπος ήταν να κάνουμε προσωπικά σύσταση στον μαθητή που έκανε τον εκφοβισμό πως δεν ανεχόμαστε σε ένα δημοκρατικό σχολείο τέτοιου είδους συμπεριφορές. Ο δεύτερος τρόπος, συνήθως, ήταν ύστερα από την επανάληψη του ίδιου παραπτώματος από τον ίδιο θύτη και συμπεριλάμβανε κυρίως ποινές όπως κλήση των γονέων, κλήση της συμβούλου, ακόμη και ωριαία αποβολή σε περίπτωση μη μεταμέλειας. Σε περίπτωση σωματικής βίας, όμως, η αντίδρασή μας είναι άμεση, κλήση αυτόματα των γονέων και της συμβούλου, συζήτηση με τον θύτη και το θύμα, και κάλεσμα σε συνεδρίαση του Συλλόγου εάν το περιστατικό ήταν βαρύ. Σε όλες τις περιπτώσεις η αντίδρασή μας σε φαινόμενα bullying είναι άμεση και ακαριαία. Επίσης, είναι σαφές να αναφέρουμε πως οι μαθητές ενημερώνονταν συνεχώς για την μάστιγα του bullying*

μέσω διαδραστικών εποπτικών μέσων, ταινιών, ντοκιμαντέρ και ενημερώσεις από ειδικούς, που κλήθηκαν στο σχολείο μας για να ενημερώσουν τα παιδιά.” (Διευθυντής, άνδρας, ηλικία 51 και άνω, 35 χρόνια στην εκπαίδευση, μόνιμος).

Στην ερώτηση **«Σας έχει τύχει ποτέ μαθητής σας να βιώνει δύσκολες ενδοοικογενειακές καταστάσεις όπως ο χωρισμός;»** Η απάντηση η οποία δόθηκε ήταν άκρως αποκαλυπτική: *«Δυστυχώς, στην εποχή μας είναι αρκετά συχνό το φαινόμενο τα παιδιά να βιώνουν δύσκολες ενδοοικογενειακές καταστάσεις σε σχέση με το παρελθόν. Η διαδικασία του χωρισμού για ένα παιδί αποτελεί αναμφίβολα μια δυσάρεστη διαδικασία, ιδιαίτερα όταν το κλίμα που επικρατεί τόσο πριν την τέλεση του γεγονότος, όσο και μετά είναι αρκετά τεταμένο, με καβγάδες, διαπληκτισμούς κλπ. Πολλές φορές οι καταστάσεις αυτές επιβαρύνονται και από φαινόμενα ενδοσχολικού μπουλινγκ. Πολλές φορές τα παιδιά δυσκολεύονται να κατανοήσουν τέτοιου είδους καταστάσεις, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές όπου αισθάνονται τα ίδια υπαίτιοι του χωρισμού των γονέων τους»* (Εκπαιδευτικός, γυναίκα, ηλικία 41-50 ετών, 10 χρόνια στην εκπαίδευση, αναπληρώτρια).

#### **Αντιμετώπιση διαχείρισης κρίσεων**

Όσον αφορά την αντιμετώπιση των έκτακτων περιστατικών από πλευράς εκπαιδευτικών και τι προτίθενται να κάνουν σε δύσκολες περιπτώσεις, προέκυψε η ερώτηση **“Πιστεύετε ότι αν ξεσπάσει μια οποιαδήποτε κρίση στο σχολείο σας μπορείτε να την διαχειριστείτε και πώς μπορεί να γίνει αυτό;”**, στοιχειώνονται από την παρακάτω απάντηση: *“Σε κάθε περίπτωση κρίσης στη σχολική μονάδα η αντιμετώπισή της εξαρτάται από τη συγκρότηση και την ετοιμότητα των υπευθύνων του σχολείου και ιδίως του διευθυντή του σχολείου. Στη συνέχεια όλα εξαρτώνται από την ύπαρξη κατάλληλα δομημένων υπηρεσιών για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των φαινομένων αυτών.”* (Εκπαιδευτικός, γυναίκα, ηλικία από 41-50, 8 χρόνια στην εκπαίδευση, αναπληρώτρια).

Στην ερώτηση **«Πώς αντιμετωπίζετε φαινόμενα προσέγγισης μαθητών από εξωσχολικά άτομα;»**, η απάντηση η οποία δόθηκε ήταν άκρως αποκαλυπτική: *«Το φαινόμενο των εξωσχολικών είναι ένα πρόβλημα το οποίο ταλαιπωρεί χρόνια το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Θα τολμούσα να πω ότι αποτελεί έναν από τους μεγαλύτερους φόβους, αν όχι τον μεγαλύτερο, που διακατέχει κάθε γονέα για τους κινδύνους που κρύβει μια σχολική μονάδα. Η αρπαγή ανηλίκων, η σεξουαλική παρενόχληση και η χρήση απαγορευμένων ουσιών αποτελούν μερικούς από τους κινδύνους που σχετίζονται με το φαινόμενο των εξωσχολικών. Για τον λόγο*



αυτόν υπάρχει ενημέρωση σε συνεχή βάση με τον διευθυντή του σχολείου, ώστε οι δάσκαλοι να επαγρυπνούν και να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί κατά την διάρκεια των διαλειμμάτων, αλλά και της προσέλευσης των μαθητών. Οι οδηγίες που έχουν δοθεί είναι σαφείς. Σε περίπτωση εισόδου εξωσχολικού στον προαύλιο χώρο της σχολικής μονάδας, οι δάσκαλοι καλούνται να ανεβάσουν τους μαθητές στην τάξη, ενώ καλούν τον εξωσχολικό να αποχωρήσει από τον σχολικό χώρο με ήρεμο τρόπο, χωρίς να προκαλούν διαπληκτισμό. Δεν ανοίγουν διάλογο μαζί του. Ειδοποιούν τους συναδέλφους τους και σε αναγκαία περίπτωση καλούν το κατά τόπους αστυνομικό τμήμα. Η διατήρηση της ψυχραιμίας, αλλά και οι συντονισμένες κινήσεις στην εκδήλωση τέτοιων περιστατικών αποτελούν σύμμαχο στο έργο που καλείται να προσφέρει ο εκπαιδευτικός. Στην μέχρι στιγμής πορεία μου δεν έχει τύχει να έρθω ποτέ αντιμέτωπος με μια τέτοιου είδους κατάσταση, ωστόσο δεν έχω ακούσει κάτι ανάλογο ούτε από άλλους συναδέλφους. (Διευθυντής, άντρας, ηλικία από 51 ετών και άνω, 30 χρόνια στην εκπαίδευση, μόνιμος).

Στην ερώτηση: **“Σε περίπτωση εκδήλωσης έκτακτων καταστάσεων/αναγκών, όπως εκδήλωση πυρκαγιάς σε μια σχολική μονάδα ή σεισμού, πόσο πιστεύετε ότι είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι οι δάσκαλοι και πόσο συντονισμένα πιστεύετε ότι μπορούν να αντιδράσουν;”**

Η απάντηση η οποία δόθηκε θα πρέπει να είναι αναμενόμενη από όλες τις σχολικές μονάδες. «Μετά τον σεισμό του 1999 στην Αθήνα με τις καταστροφικές συνέπειές του, ο διευθυντής του σχολείου σε συνεργασία με τους αρμόδιους φορείς εκπόνησε σχέδιο δράσης σε περίπτωση σεισμού ή εκδήλωση πυρκαγιάς. Είχε ήδη προηγηθεί ενημέρωση σε όλους τους μαθητές, τόσο από τους δασκάλους όσο και από του πυροσβέστες του πυροσβεστικού σώματος. Μάλιστα, οι ερωτήσεις τις οποίες δέχτηκαν οι πυροσβέστες από τους μαθητές, αλλά και οι απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν ήταν άκρως διαφωτιστικές. Οι οδηγίες εκκένωσης και αντίδρασης τις οποίες λάβαμε όλοι οι εκπαιδευτικοί ήταν τόσο οργανωμένες και σαφείς, που δεν άφηναν περιθώρια λάθους. Βασικός παράγοντας για την εκτέλεση μιας τέτοιας διαδικασίας είναι η διατήρηση της ψυχραιμίας των συντονιστών, για να μπορέσουν να κατευθύνουν με επιτυχία τους μαθητές στην ομαλή διεξαγωγή της εκκένωσης σε περίπτωση πραγματικού γεγονότος. Πιστεύω ακράδαντα ότι είμαστε άρτια καταρτισμένοι για την σωστή αντίδραση στην εκδήλωση ενός τέτοιου γεγονότος.» (Διευθυντής, άντρας, ηλικία από 51 ετών και άνω, 33 χρόνια στην εκπαίδευση, μόνιμος).

### **Προτάσεις εκπαιδευτικών**

Στο σημείο αυτό, με τις ερωτήσεις που θα ακολουθήσουν σκοπός είναι να διατυπωθούν οι προτάσεις των εκπαιδευτικών πάνω στη διαχείριση των έκτακτων περιστατικών που

συμβαίνουν στο σχολείο τους, την πρόθεσή τους και την δυνατότητα που έχουν ως εκπαιδευτικοί να συμμετάσχουν στον σχεδιασμό τους. Ξεκινώντας επομένως από την ερώτηση **“Ως εκπαιδευτικός, τι άλλο θα είχατε να προτείνετε για την πρόληψη ή την καλύτερη αντιμετώπιση των έκτακτων αναγκών/κρίσεων στον χώρο του σχολείου;”**, σημαντική είναι η απάντηση ενός εκπαιδευτικού, συμπεριλαμβάνει σχεδόν όλα τα παραπάνω αναφερόμενα: *“Εκείνο που θα πρότεινα είναι να γίνουν οι χώροι του σχολείου πιο ασφαλείς και φιλικοί, να εκπαιδεύονται γονείς και μαθητές από νωρίς, να επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί στην παροχή πρώτων βοηθειών και να υπάρχει εβδομαδιαία επίσκεψη ψυχολόγου στα σχολεία.”* (Διευθυντής, άντρας, ηλικία από 51 ετών και άνω, 33 χρόνια στην εκπαίδευση, μόνιμος).

Στην ερώτηση **“Ποιες προϋποθέσεις χρειάζονται για να θεωρηθεί το σχολείο σας ως ένα ασφαλές περιβάλλον;”**, εντύπωση μας προκαλεί και η απάντηση ενός άλλου εκπαιδευτικού που κάνει λόγο για ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα: *“Εκείνο που πραγματικά χρειάζεται είναι η αντιμετώπιση κτιριακών προβλημάτων και ηλεκτρολογικών υποδομών, τήρηση εφημεριών από τους συναδέλφους στα διαλείμματα, αλλά και η ανταλλαγή σχετικών εμπειριών με άλλα σχολεία και εκπαιδευτικούς, σίγουρα θα βοηθούσε.”* (Εκπαιδευτικός, γυναίκα, ηλικία από 41-50, 8 χρόνια στην εκπαίδευση, αναπληρώτρια).

Στην ερώτηση **“Ποιοι κατά την γνώμη σας πρέπει να εκπαιδεύονται για να αντιμετωπιστούν περιπτώσεις κρίσης;”**, *«Αυτοί οι οποίοι καλούνται να αναλάβουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην διαχείριση μιας κρίσης σε μια σχολική μονάδα, είναι κατά κύριο λόγο οι δάσκαλοι. Αυτοί είναι υπεύθυνοι για τους μαθητές από την στιγμή που εισέλθουν στον προαύλιο χώρο της εκπαιδευτικής μονάδας. Οι μαθητές αποτελούν τους κοινωνούς της γνώσης και της εκπαίδευσης που έχουν λάβει ήδη οι δάσκαλοί τους. Σεμινάρια ψυχολογίας και διαχείρισης κρίσεων πρέπει να παρακολουθούν συντονισμένα όλοι οι δάσκαλοι, ώστε να μπορέσουν να διαχειριστούν ανάλογες καταστάσεις και να βρίσκονται σε εγρήγορση»* (Διευθυντές, άντρες, ηλικία από 51 ετών και άνω, 30 χρόνια στην εκπαίδευση, μόνιμοι). Τέλος, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί πρότειναν απαραίτητη τη συμμετοχή τους στο Σχεδιασμό Κατάρτισης Διαχείρισης Κρίσεων στο σχολείο τους.

#### **4.4 Σχολιασμός αποτελεσμάτων**

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας εξήχθησαν ορισμένα πολύ χρήσιμα συμπεράσματα, αναφορικά με τα ατυχήματα στις σχολικές μονάδες, την αντιμετώπιση των

κρίσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών, αλλά και τις προτάσεις που έκαναν, σύμφωνα πάντα με τις απόψεις τους. Παρακάτω παρουσιάζεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων αναλυτικά, χωρισμένη σε θεματικές ενότητες, όπως ήταν και η δομή της συνέντευξης.

Σε ό,τι αφορά εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν αντιμετωπίσει κάποια ατυχήματα στο σχολείο, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τα σχολεία τους αποτελούν συχνά χώρους πρόκλησης ατυχημάτων και μάλιστα τα περισσότερα από αυτά αφορούσαν μικροατυχήματα, τραυματισμούς, εκδορές, αιμορραγίες και κατάγματα. Αναφορικά με τους παράγοντες στους οποίους οφείλονται τα ατυχήματα που γίνονται στο σχολείο, από το δείγμα της έρευνας παρατηρήθηκε ότι πρώτος και βασικός παράγοντας πρόκλησης ατυχημάτων στη σχολική μονάδα είναι η ηλικία, η απροσεξία και η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών και κατά σειρά ακολουθούν ο συνωστισμός πολλών μαθητών σε μικρό αύλειο χώρο, η κακή κατάσταση του αύλειου χώρου και η διαρρύθμιση των εσωτερικών χώρων του σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το «ποιος θα έπρεπε να αντιμετωπίζει τα ατυχήματα που γίνονται εντός του σχολείου». Οι περισσότεροι των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρούν ότι χρειάζεται ένα έμπειρο και εξειδικευμένο προσωπικό, που θα μπορεί να αντιμετωπίζει τα ατυχήματα που συντελούνται στο σχολείο, τονίζοντας την ανάγκη για ένα σωστά καταρτισμένο ανθρώπινο δυναμικό, που θα μπορεί να επιτελέσει ειδικό ρόλο που σχετίζεται με την ασφάλεια των μαθητών. Ενώ, η συμβολή των διευθυντών και των εκπαιδευτικών είναι εξίσου σημαντική. Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι η δημιουργία και λειτουργία μιας ομάδας από ειδικούς διασφαλίζει τη συνεχή και ασφαλή λειτουργία του σχολείου και κατά τη διάρκεια ενός κρίσιμου περιστατικού.

Σχετικά με την αντιμετώπιση των έκτακτων αναγκών στο σχολείο και τον σχεδιασμό του σχολείου τους για κρίσιμα περιστατικά π.χ. πυρκαγιές, σεισμοί, πλημμύρες, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι δεν διατηρούν ιδιαίτερα θετική στάση, όπως φαίνεται από τις απόψεις τους. Συγκεκριμένα, στα σχολεία σύμφωνα με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, υπάρχουν καταρτισμένα σχέδια αντιμετώπισης σεισμών, ενώ στις αρχές κάθε σχολικού έτους προγραμματίζονται ασκήσεις ετοιμότητας για τους σεισμούς. Αντίθετα, δεν υπάρχει σχετική μέριμνα για την αντιμετώπιση πλημμυρών, ενώ δεν προγραμματίζονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα ασκήσεις για την αντιμετώπιση πυρκαγιών ή πλημμυρών. Από τα συγκεκριμένα ευρήματα γίνεται κατανοητό ότι οι όποιες ασκήσεις και ενέργειες γίνονται με σκοπό την

αντιμετώπιση κυρίως των σεισμών και η μέριμνα για την αντιμετώπιση πυρκαγιών, πλημμυρών και άλλων κινδύνων είναι ιδιαίτερα περιορισμένη.

Χρήσιμα είναι και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις του δείγματος της έρευνας σχετικά με τον εξοπλισμό και τα μέσα που διαθέτουν τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση των έκτακτων αναγκών. Έτσι, τα σχολεία είναι εφοδιασμένα σε ικανοποιητικό βαθμό με πυροσβεστικές φωλιές και με πυροσβεστήρες σε ευαίσθητους χώρους. Από την άλλη, οι σχολικές μονάδες δεν είναι εφοδιασμένες και στερούνται βασικού εξοπλισμού, όπως πυρανιχνευτές σε όλες τις αίθουσες, πυρίμαχες στολές, κουβέρτες, φτυάρια, αδιάβροχα, φορεία, καθώς και εξόδους κινδύνου με την κατάλληλη αυτοφωτιζόμενη ένδειξη. Επιπρόσθετα, στα σχολεία του δείγματος υπάρχει έλλειψη σε σφυρίχτρες και φακούς, ενώ σε άλλα δεν υπάρχει. Συμπερασματικά, η έλλειψη αυτών των βασικών μέσων αντιμετώπισης έκτακτων αναγκών μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα σε περίπτωση κρίσεων, ενώ δεν «ενδυναμώνει» την ασφάλεια μαθητών, εκπαιδευτικών και σχολικού προσωπικού.

Αναφορικά με το πώς μπορεί το σχολείο στο οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί να συγκεντρώσει τις προϋποθέσεις εκείνες ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι χρειάζεται συνεργασία, τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και με τους εξωτερικούς φορείς, αυστηρή τήρηση κανόνων ασφαλείας, επισκευές κτιρίων, σωστή εφημέρευση και φωτισμός τη νύχτα. Ειδικότερα, τα μέτρα που θα έπρεπε να λαμβάνονται, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, είναι να υπάρχουν σιδερένια κιγκλιδώματα στα γραφεία και στο εργαστήριο πληροφορικής, συναγερμός στα γραφεία και στα εργαστήριά τους, κλειδαριές ασφαλείας, καθώς και φωτισμός κατά τη διάρκεια της νύχτας. Όλα τα παραπάνω, αποδεικνύουν ότι η διεύθυνση των σχολείων θα πρέπει να μεριμνά σχετικά με προβληματικά σημεία, ενώ να λαμβάνει και μέτρα προστασίας σε επικίνδυνους χώρους, ώστε να προστατέψει τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς από τυχόν ατυχήματα και επιβλαβή, τραγικά πιθανόν γεγονότα, αλλά και τους χώρους του σχολείου από κλοπές ή βανδαλισμούς. Βέβαια, θα πρέπει να επισημανθεί ότι σχετικά με τα μέτρα προστασίας κατά των κλοπών και βανδαλισμών, απουσιάζει σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς ο σχολικός φύλακας κατά τη διάρκεια της νύχτας, ο οποίος επιβλέπει τους χώρους του σχολείου όταν δεν λειτουργεί το σχολείο και συμβάλλει στην προστασία του από εξωσχολικούς.

Σε ό,τι αφορά τον σχολικό εκφοβισμό, την επίδρασή του στη σχολική κοινότητα και την αντιμετώπισή του, από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε, διαπιστώθηκε ότι όλοι οι

εκπαιδευτικοί έχουν αντιληφθεί περιστατικά σχολικού εκφοβισμού κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αντιμετωπίστηκε από τον σύλλογο διδασκόντων. Με αυτόν τον τρόπο, αποδεικνύεται η συλλογικότητα που επικρατεί στα σχολεία αναφορικά με τόσο κρίσιμα θέματα, αλλά και η θέληση για ομαδικότητα και ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με σκοπό τη σωστή αντιμετώπιση αυτού του τόσο σοβαρού φαινομένου. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα πάρα πολύ σοβαρό φαινόμενο και ότι επηρεάζει το κλίμα του σχολείου και την εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιπροσθέτως, στο ερώτημα ποιος μπορεί μέσα από την εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και εκτός αυτής να βοηθήσει ένα μαθητή ο οποίος παρουσιάζει άγχος, υπερκινητικότητα, ανησυχία, διαπιστώθηκε από τις απαντήσεις που έδωσαν όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί ότι επιφορτίζονται μ' αυτό τον ρόλο τους, ότι δηλαδή οι ίδιοι θα πρέπει να το αντιμετωπίζουν εντός της σχολικής μονάδας, συμφωνώντας με σχετικές έρευνες (Morse, Meriit - Petrashek, Long και Dorfetal, 1996) όπου υποστηρίζουν ότι οι Συναισθηματικές Πρώτες Βοήθειες αποτελούν σπουδαίο βήμα σε μια κρίση, όταν γίνονται από τους δασκάλους επιτόπου στην τάξη και στο σχολείο, ενώ δίνουν έτσι τη δυνατότητα στους δασκάλους να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές για να ισορροπήσουν το μαθητή που διαταράσσεται συναισθηματικά.

Από την άλλη πλευρά, σε ό,τι αφορά εάν οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι να αντιμετωπίσουν μια οποιαδήποτε κρίση συμβεί στο σχολείο τους, φαίνεται ότι όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για την κατάρτιση οργανωμένων σχεδίων δράσης κρίσιμων περιστατικών, με τη συμμετοχή, τόσο όλων των εκπαιδευτικών, αλλά και των τοπικών φορέων. Από όλα τα παραπάνω φαίνεται ότι η διαχείριση και αντιμετώπιση σχολικών κρίσεων αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο, στο οποίο θα πρέπει να εμπλέκονται όλοι οι κοινωνικοί φορείς. Είναι απαραίτητο η κοινωνία (η Αστυνομία, η Πυροσβεστική, οι Υπηρεσίες Ψυχικής Υγείας, Νοσοκομεία και Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης) να διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην αντιμετώπιση κρίσεων με τη σύσταση δομών και υπηρεσιών σε τοπικό επίπεδο. Να υπάρχει ένα δίκτυο επικοινωνίας και ενεργοποίηση των κρατικών υπηρεσιών, όπως είναι η Αστυνομία, η Πυροσβεστική, οι Πρώτες Βοήθειες, η Τοπική Αυτοδιοίκηση με το σχολείο (Σαΐτης, 2008).

Αναφορικά με τα μέτρα προστασίας που έχουν λάβει οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση των κρίσιμων περιστατικών, οι περισσότεροι απάντησαν ότι η μέριμνά τους επικεντρώνεται κυρίως στην αντιμετώπιση των σεισμών και των πυρκαγιών με τη δημιουργία ομάδων εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση αυτών των φυσικών φαινομένων, ενώ γίνεται

λόγος και για αυστηρή επιτήρηση σε όλους τους σχολικούς χώρους. Το γεγονός αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γενικότερο πρόβλημα που έχει η Ελλάδα με τους σεισμούς και επομένως, στην ανησυχία των αρμοδίων της εκπαίδευσης για την επίπτωση του φαινομένου στις σχολικές μονάδες και κατ' επέκταση στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.

Από το ερώτημα αν στα σχολεία που υπηρετούν σήμερα οι εκπαιδευτικοί έχουν συγκροτηθεί ομάδες για την αντιμετώπιση κρίσιμων περιστατικών, όλοι σχεδόν επικεντρώθηκαν στην απάντηση ότι υπάρχουν μόνο σε περίπτωση αντιμετώπισης σεισμών και όχι σε άλλου είδους κρίσεις. Τέλος, όσον αφορά το ερώτημα τι χρειάζονται ως εκπαιδευτικοί προκειμένου να είναι πιο αποτελεσματικοί στην διαχείριση οποιασδήποτε κρίσης, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι πρέπει να επιμορφώνονται συστηματικά στην παροχή πρώτων βοηθειών και στην ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών.

Όλα τα παραπάνω υποδηλώνουν ότι υπάρχει σοβαρή έλλειψη επιμόρφωσης και πρακτικής εξάσκησης σε θέματα που σχετίζονται με την πρόληψη και την αντιμετώπιση των σχολικών κρίσεων στη χώρα μας και αυτό φαίνεται και από τις απαντήσεις τους. Αναφορικά με τις προϋποθέσεις οι οποίες χρειάζονται για να είναι το σχολείο των εκπαιδευτικών ασφαλές, οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για συνεργασία, εποπτεία, θετικό κλίμα, μέτρα ασφαλείας, καλό υλικοτεχνικό εξοπλισμό κλπ. Σε ό,τι αφορά το ερώτημα ποιον θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τον ιδανικό τρόπο διαχείρισης έκτακτων περιστατικών, όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για την κατάρτιση σχεδίου αντιμετώπισης διαχείρισης κρίσεων, καθώς και την ενότητα και συνεργασία μεταξύ Κρατικών Φορέων- Σχολείου- Μαθητών- Γονέων. Τέλος, όλοι οι εκπαιδευτικοί θα συμμετείχαν στην κατάρτιση σχεδίου αντιμετώπισης κρίσιμων περιστατικών, με τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών και τη θετική τους άποψη στην δημιουργία Σχεδίων Κρίσεων.

#### **4.5 Συμπεράσματα και προτάσεις**

Η διερεύνηση του θέματος της διαχείρισης κρίσεων σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είχε ως βασικό στόχο να προβάλει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των διευθυντών και εκπαιδευτικών σχετικά με αυτό το θέμα. Πιο συγκεκριμένα, από τη συνολική θεώρηση των επιμέρους ευρημάτων προκύπτει πως οι βασικότερες αιτίες πρόκλησης σχολικών ατυχημάτων στα σχολεία συμβαίνουν λόγω του συνωστισμού πολλών μαθητών στον άυλικο χώρο του

σχολείου, στην επιθετική συμπεριφορά, στην απροσεξία των μαθητών και στην κακή κατάσταση του αύλειου χώρου.

Ακόμη, οι περισσότεροι διευθυντές της έρευνας δηλώνουν ότι θα χρησιμοποιούσαν και χρειάζονται τη βοήθεια ψυχολόγου και κοινωνικού λειτουργού για την αντιμετώπιση απροσδόκητων γεγονότων και σχολικού εκφοβισμού των μαθητών. Επιπλέον, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι δεν υπάρχει συστηματικός διοικητικός μηχανισμός και πρόληψη εκ μέρους της αρμόδιας κρατικής υπηρεσίας για τη στατικότητα των κτιριακών εγκαταστάσεων στο σχολείο, ενώ τονίζουν την αναγκαιότητα της δημιουργίας ενός ασφαλούς εργασιακού σχολικού περιβάλλοντος στο σχολείο τους.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δηλώνουν ότι χρειάζεται κατάρτιση σχεδίου διαχείρισης κρίσεων και ότι θα συμμετείχαν στον σχεδιασμό του με καθορισμένους ρόλους και αρμοδιότητες, προκειμένου να αντιμετωπίσουν οποιαδήποτε σχολική κρίση συμβεί στη σχολική κοινότητα. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας στερούνται συστηματικής επιμόρφωσης και πρακτικής εξάσκησης στην αντιμετώπιση σχολικών κρίσεων, τονίζοντας η πλειονότητα εξ αυτών, πως πρέπει να επιμορφώνονται συστηματικά στην παροχή πρώτων βοηθειών και στην ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών, αλλά και στην αντιμετώπιση διαχείρισης διαφόρων έκτακτων περιστατικών.

Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα και λαμβάνοντας υπόψη ότι η διοικητική λειτουργία του σχολείου αναφορικά με τις σχολικές κρίσεις που εκδηλώνονται επηρεάζει σημαντικά την εκπαιδευτική λειτουργία, εκτιμάται ότι οι διαπιστώσεις αυτές πρέπει να μελετηθούν και να ληφθούν σοβαρά υπόψη. Ειδικότερα, κρίνεται απαραίτητο να δημιουργηθεί ένα νέο νομοθετικό πλαίσιο, στο οποίο να ορίζονται θέματα που έχουν σχέση με την ευαισθητοποίηση και τη συστηματική ανανέωση των διοικητικών μηχανισμών των σχολείων για την αποτελεσματικότερη πρόληψη και διοίκηση των σχολικών κρίσεων και συγκεκριμένα, η νέα νομοθετική ρύθμιση πρέπει να προβλέπει τη θέσπιση υποχρεωτικών συστηματικών ενδοσχολικών σεμιναρίων και πρακτικής εφαρμογής, με βάση τις καθημερινές ανάγκες των εκπαιδευτικών και του σχολείου στο οποίο υπηρετούν. Επίσης, σκόπιμη κρίνεται η δημιουργία ψηφιακής εκπαιδευτικής πλατφόρμας, έτσι ώστε οι δάσκαλοι να εκπαιδεύονται καθημερινά και ενδοσχολικά σε θέματα διοίκησης κρίσεων. Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να πραγματοποιηθούν βιωματικά πρακτικά σεμινάρια αναφορικά με την παροχή πρώτων βοηθειών, μέσω ηλεκτρονικών σεμιναρίων.

Επιπλέον, πολύ σημαντική κρίνεται η σύσταση ειδικής επιτροπής όπου θα εμπλέκονται ενεργά οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς και οι αρμόδιες τοπικές αρχές για τον έλεγχο της στατικότητας των σχολείων και την καταγραφή του διαθέσιμου υλικού του σχολείου, δηλαδή χρειάζεται η ύπαρξη προληπτικής κουλτούρας, λόγω της έντονης σεισμικής δραστηριότητας της χώρας. Τέλος, είναι απαραίτητη η επιμόρφωση της ομάδας, η συνεργασία με διάφορους φορείς, η συνεργασία με το σύλλογο γονέων, όπως επίσης και με ιατρικές υπηρεσίες.

Με βάση τα παραπάνω, είναι γεγονός ότι η παρούσα έρευνα μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο για περαιτέρω διερεύνηση και άλλων σημαντικών στοιχείων που αφορούν τη διαχείριση κρίσεων σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, λαμβάνοντας φυσικά υπόψη την ετοιμότητα των σχολείων σε περιπτώσεις διαχείρισης έκτακτων αναγκών, καθώς και τις προτάσεις τους για πιο αποτελεσματική διαχείριση. Συγκεκριμένα, υπάρχει η δυνατότητα να γίνουν συγκρίσεις και με άλλα σχολεία της Αττικής για τη διαχείριση κρίσεων και τον τρόπο που σχεδιάζουν και οργανώνουν κατάλληλα οργανωμένα σχέδια αντιμετώπισης ατυχημάτων, τις προληπτικές ενέργειες που εφαρμόζουν, τον βαθμό ψυχολογικής υποστήριξης των μαθητών, αλλά και το κατά πόσο αποτελούν ασφαλείς χώρους εργασίας. Έτσι, μπορούν να εξαχθούν ακόμα περισσότερα και χρήσιμα αποτελέσματα και συμπεράσματα.

Επίσης, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας εξάγονται με την χρήση της ποιοτικής έρευνας, αφού αυτός ήταν και ο κύριος στόχος της. Θα μπορούσε στο μέλλον να χρησιμοποιηθεί και η ποσοτική έρευνα μέσω της χρήσης ερωτηματολογίου, ώστε να υπάρξει βαθύτερη στατιστική διερεύνηση και ανάλυση περισσότερων παραμέτρων. Στην παρούσα διπλωματική εργασία αντιμετωπίζεται ο ποιοτικός προσδιορισμός βασικών στοιχείων, που θα πρέπει να έχει η δομή και ο σχεδιασμός ενός συστήματος αντιμετώπισης διαχείρισης κρίσεων.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως ανατροφοδότηση για την εκπαιδευτική κοινότητα και σε ό,τι αφορά τη λήψη προληπτικών μέτρων για την αποφυγή σοβαρών περιστατικών, κάτι το οποίο απουσιάζει από τα σχολεία της χώρας. Στην Ελλάδα, άλλωστε, οι σχολικές μονάδες δεν λαμβάνουν ιδιαίτερη μέριμνα για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών στη διαχείριση κρίσεων και η όποια ενημέρωση λαμβάνουν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί είναι μέσα από επιμορφώσεις, διαλέξεις, παρουσιάσεις. Οι προσπάθειες που γίνονται για την ενασχόληση με τη διαχείριση κρίσεων παραμένουν σε επίπεδο σχολικής συμβουλευτικής. Ενδεικτικά, κάποιες προτάσεις για την αποφυγή και τη διαχείριση των συγκρούσεων στα σχολεία μπορούν να διατυπωθούν και να ταξινομηθούν, όπως στον Πίνακα 4.1.



**Πίνακα 4.1**  
**Προτάσεις για αποφυγή και διαχείριση κρίσεων στα σχολεία**

Αναφορικά με το ρόλο του διευθυντή/ διευθύντριας προτείνεται:	Αναφορικά με τη διαχείριση των μαθητών προτείνεται:	Αναφορικά με τη διαχείριση των γονέων προτείνεται:	Αναφορικά με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προτείνεται:
<p>Η οργάνωση της λειτουργίας του σχολείου από τον διευθυντή/ διευθύντρια και ο ξεκάθαρος ορισμός των όρων και κανόνων αυτής της λειτουργίας προς όλους τους εμπλεκόμενους, δηλαδή μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς.</p>	<p>Η αποφυγή της επικριτικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά.</p>	<p>Ύπαρξη διακριτών ορίων αναφορικά με την παρέμβαση των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται τους γονείς αρωγούς και όχι αξιολογητές του έργου τους.</p>	<p>Τυπικότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στα καθήκοντά τους, τόσο τα διδακτικά, όσο και τα εξωδιδακτικά.</p>
<p>Ο αρχικός προγραμματισμός, η καταγραφή των στόχων, οι τριμηνιαίοι και εξαμηνιαίοι προγραμματισμοί και ο ξεκάθαρος διαχωρισμός των ρόλων του κάθε μέλους του Συλλόγου Διδασκόντων.</p>	<p>Διαλογική συζήτηση και εξεύρεση των αιτίων στα οποία οφείλεται η παραβατική τους συμπεριφορά.</p>	<p>Έγκαιρη ενημέρωση των γονέων για τον τρόπο εργασίας των εκπαιδευτικών, για τους κανόνες λειτουργίας του σχολείου και τους στόχους της σχολικής μονάδας, τόσο από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων, όσο και από το διευθυντή.</p>	<p>Σεβασμός απέναντι στους μαθητές/ τριες.</p>
<p>Η αντικειμενικότητα, η αμεροληψία και η σαφήνεια των αποφάσεών του, η δίκαιη και ίση αντιμετώπιση όλων, η διορατικότητα και η έγκαιρη ενημέρωση ενός προβλήματος με</p>	<p>Εισαγωγή της «Συμβουλευτικής», τόσο ως εργαλείο αντιμετώπισης των συγκρούσεων που</p>	<p>Παρακολούθηση σεμιναρίων από τους γονείς, σχετικών με θέματα προβληματικής συμπεριφοράς των</p>	<p>Συνεργασία ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων.</p>

<p>διαφάνεια, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και η αποφυγή στοχοποίησης και προσωποποίησης μιας σύγκρουσης, είναι χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τα οποία αν διαθέτει ο Διευθυντής/ Διευθύντρια, περιορίζει σε μεγάλο βαθμό τις συγκρούσεις στα σχολεία.</p>	<p>προκύπτουν ανάμεσα στις ομάδες, όσο και ως μηχανισμό πρόληψης αυτών.</p>	<p>παιδιών και τη διαχείρισή της, ακόμη και η φοίτηση αυτών σε σχολές γονέων.</p>	
<p>Η δημοκρατική συμπεριφορά του, η επικοινωνιακή του ικανότητα και η καλλιέργεια της ομαδικότητας, της συνεργασίας, της συναδελφικής αλληλεγγύης και του κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων είναι, επίσης, προϋπόθεση σωστής διαχείρισης και επίλυσης των συγκρούσεων.</p>	<p>Εμπλουτισμός της μαθησιακής διαδικασίας με δραστηριότητες που προσφέρουν την πολύπλευρη δραστηριοποίηση των μαθητών.</p>		
<p>Η διοργάνωση ενδοσχολικών επιμορφωτικών ημερίδων από τον διευθυντή/διευθύντρια, με θέματα που αφορούν στη διαχείριση των συγκρούσεων στα σχολεία (όπως η διαχείριση θυμού) είναι όχι μόνο τρόπος διαχείρισης, αλλά και τρόπος πρόληψης των συγκρούσεων.</p>			

## 4.6 Ανακεφαλαίωση

Μέσα από την παρούσα έρευνα δόθηκε η ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να εκφράσουν τις απόψεις τους και τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων των σχολείων που υπηρετούν, το πόσο προετοιμασμένοι αισθάνονται οι ίδιοι για την αντιμετώπιση οποιασδήποτε κρίσης, καθώς επίσης και να προτείνουν λύσεις και προτάσεις για τη διαχείριση αυτών των κρίσεων. Οι συνεντεύξεις τους μας έδωσαν χρήσιμες πληροφορίες για το ισχύον καθεστώς στη διαχείριση κρίσιμων περιστατικών και μας έδειξαν τις αδυναμίες του.

Τα συμπεράσματα που κατέληξε η παρούσα έρευνα, ύστερα από τις συνεντεύξεις, είναι ότι υπάρχει σοβαρή έλλειψη Σχεδίου και Σχεδιασμού Διαχείρισης Κρίσεων του σχολείου για την αντιμετώπιση των έκτακτων αναγκών. Για τους λόγους αυτούς, θεωρείται σήμερα επιβεβλημένη η εισαγωγή των γνωστικών παραμέτρων στη διαχείριση του κινδύνου. Ως προς τις λύσεις που μπορούν να εφαρμοστούν, αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας η συνεργασία μεταξύ των διδασκόντων, αλλά και μεταξύ σχολείου-γονέων και μαθητικών συμβουλίων των τάξεων, η οποία θα προλάμβανε αρκετά πράγματα που θεωρούνται ως σχολική κρίση. Η προσέγγιση, η επικοινωνία, η προσωπική επαφή και η αγάπη προς τους μαθητές είναι ο καλύτερος τρόπος αντιμετώπισης των κρίσεων. Θα πρέπει να αναπτυχθεί κουλτούρα στα σχολεία όπου όλοι οι εκπαιδευτικοί βοηθούν, ώστε να αποτρέπουν περιστατικά βίας ανάμεσα στους μαθητές (π.χ. εκφοβιστικής συμπεριφοράς). Κανένας εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να παραμένει ως απλός παρατηρητής σε αυτά που διαδραματίζονται ανάμεσα στους μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής μέρας, αλλά κυρίως κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Επισημάνθηκε πόσο καθοριστικό ρόλο παίζει η επιμόρφωση στη διαχείριση της κρίσης ιδιαίτερα των διευθυντών, η οποία πρέπει να προωθηθεί.

Όπως προαναφέρθηκε, ο στόχος της έρευνας αυτής ήταν η αναζήτηση των τεχνικών που χρησιμοποιούνται στα ελληνικά σχολεία για τη διαχείριση των συγκρούσεων και της σχέσης τους με τα ατομικά χαρακτηριστικά όσων συμμετέχουν σε αυτή. Η ανάλυση που πραγματοποιήθηκε έδωσε χρήσιμα στοιχεία και ανέδειξε τη χρησιμότητα και την κρισιμότητα του φαινομένου για την εκπαιδευτική διαδικασία. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, συμπερασματικά, καταλήγουμε ότι η επιλογή των τεχνικών για τη διαχείριση των εν λόγω συγκρούσεων δεν είναι συστηματική και συνδέεται κατά ένα μέρος με τα ατομικά χαρακτηριστικά του διαχειριστή. Η έλλειψη της συστηματικότητας οδηγεί σε χρήση από τους διαχειριστές περισσότερων της μιας τεχνικών, ακόμα και όταν πρόκειται για την αντιμετώπιση συγκρούσεων με ίδια χαρακτηριστικά.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνική

- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Παπαδόπουλος, Ι. (2015). *Περισσότερη ασφάλεια στα σχολεία*. Αθήνα: Παρισιάνου Α.Ε..
- 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 Εταιρεία Ελλάδος, (σσ. 344 - 354). Αθήνα: επιμ. Α. Τριλιανός και Ι. Καραμήνας.

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. & Χρυσοφίδης, 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<sup>η</sup> 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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., Pruet, 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.
- Slaikue, 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.

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*.