



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

Μεταπτυχιακή Εργασία:

**«Στάσεις και αντιλήψεις νηπιαγωγών για την αποτελεσματική
διαχείριση κρίσεων και κινδύνων στα νηπιαγωγεία»**

Τζιώτα Μαρία
(Α.Μ. 21096)

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Σαΐτη Άννα, Καθηγήτρια Χαροκόπειου Πανεπιστημίου

Μέλη επιτροπής:

Χλέτσος Θεολόγος-Μιχαήλ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πειραιώς

Παντελίδης Παντελής, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πειραιώς

ΠΕΙΡΑΙΑΣ, 2022

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ

Δηλώνω ρητά ότι σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1988 και τα άρθρα 2, 4 και 6 παράγραφος 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον. Ακόμη, δηλώνω ότι αυτή η γραπτή εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι θα αναλάβω πλήρως τις συνέπειες εάν η εργασία αυτή αποδειχθεί ότι δεν μου ανήκει.

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας αυτό το ερευνητικό πόνημα, θα ήθελα αρχικά να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, που βρίσκεται πάντα δίπλα μου. Η αγάπη της και η στήριξη της μου δίνουν την ώθηση να συνεχίζω... Ευχαριστώ τους καλούς μου φίλους για την κατανόηση και τη βοήθειά τους καθ' όλη τη διάρκεια αυτού του μεταπτυχιακού προγράμματος. Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, την κ. Σαΐτη Άννα, Καθηγήτρια του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου, της οποίας το μάθημα αποτέλεσε την αφορμή να διερευνήσω σχολαστικά το συγκεκριμένο θέμα. Ένα μεγάλο ευχαριστώ στον διευθυντή του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών, κ. Χλέτσο Θεολόγο-Μιχαήλ, Καθηγητή του Πανεπιστημίου Πειραιώς, ο οποίος συμμετείχε στην υποστήριξη της διπλωματικής μου εργασίας και βρισκόταν στο πλάι των μεταπτυχιακών φοιτητών από την αρχή έως το τέλος, καθησυχάζοντας τις ανησυχίες που προέκυπταν και λύνοντας όλα τα προβλήματά μας. Τέλος, οφείλω να ευχαριστήσω όλους τους νηπιαγωγούς, που αφιέρωσαν λίγο από τον πολύτιμο προσωπικό τους χρόνο, προκειμένου να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο της έρευνάς μου και να αποτελέσουν ένα αξιόλογο δείγμα μελέτης για τις στάσεις και τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών στην αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων και κινδύνων στα νηπιαγωγεία της χώρας μας.

Περιεχόμενα

Περίληψη	5
Abstract	6
Εισαγωγή	7
Α΄ Μέρος: Θεωρητική Προσέγγιση	9
1. Αποσαφήνιση όρων	9
1.1. Η Κρίση	9
1.2. Ο Κίνδυνος	11
2. Τύποι Κρίσεων	13
3. Βασικά Χαρακτηριστικά Κρίσεων	18
4. Ανθρώπινες Αντιδράσεις σε Κρίσεις και Κινδύνους και Αποτελέσματα Κρίσεων	19
4.1. Ανθρώπινες Αντιδράσεις σε Κρίσεις και Κινδύνους	19
4.2. Αποτελέσματα που επιφέρουν οι κρίσεις και οι κίνδυνοι	20
5. Διαχείριση των Κρίσεων	21
5.1. Μοντέλο και Θεωρίες Διαχείρισης Κρίσης	21
5.2. Σχεδιασμός Διαχείρισης Κινδύνων	24
5.2.1. Ο σχεδιασμός του πλάνου διαχείρισης	24
5.2.2. Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων	26
5.3. Παρέμβαση στις Κρίσεις	27
6. Διαχείριση κρίσης σε σχολικά περιβάλλοντα και Σχολικός Ηγέτης	36
6.1. Διαχείριση κρίσης σε σχολικά περιβάλλοντα	36
6.2. Ο Σχολικός Ηγέτης και η Διαχείριση Κρίσεων στα Σχολεία	38
7. Ανασταλτικοί Παράγοντες στη Διαχείριση Κρίσεων	42
8. Προσδιοριστικοί Παράγοντες Επιτυχίας της Διαχείρισης Κρίσεων	44
9. Προτάσεις Διαχείρισης Κρίσεων	45
Β΄ Μέρος: Εμπειρικό	47
1. Μεθοδολογία της έρευνας	47
1.1. Σκοπός της έρευνας	47
1.2. Ερευνητικά ερωτήματα	47
1.3. Μέθοδος της έρευνας	48
1.4. Μέθοδος δειγματοληψίας	48
1.5. Δείγμα της έρευνας	48
1.6. Εργαλείο συλλογής δεδομένων	48
1.7. Βαθμολόγηση του εργαλείου συλλογής δεδομένων	49
2. Παρουσίαση, ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας	49
2.1. Αποτελέσματα για τα δημογραφικά στοιχεία νηπιαγωγών και δασκάλων	49
2.2. Αποτελέσματα στάσεων και αντιλήψεων νηπιαγωγών σχετικά με την	

αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων και κινδύνων στα νηπιαγωγεία	54
2.3 Αποτελέσματα σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα	68
3. Συμπερασματική Συζήτηση	78
4. Περιορισμοί της έρευνας-Προτάσεις	81
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	83
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	91

Περίληψη

Αναντίλεκτα, μετά το ξέσπασμα της πανδημίας του Covid-19, ένας μεγάλος όγκος διεθνών μελετών που διερεύνησε τη διαχείρισή αυτής της κρίσης από τα σχολεία έχει κάνει την εμφάνισή. Ωστόσο, σε ένα σχολικό περιβάλλον, οι κρίσεις δεν αφορούν μονάχα ζητήματα υγειονομικού ενδιαφέροντος. Οι κίνδυνοι και οι κρίσεις μπορούν να αφορούν τραυματισμούς μαθητών, προβλήματα στον κτηριακό εξοπλισμό, συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, φαινόμενα βίας και σχολικού εκφοβισμού, παραβατικότητα, κ.ά. Επομένως, έρευνες ενός ευρύτερου συνόλου κρίσεων που προκύπτουν μέσα στο σχολικό πλαίσιο και η ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν αποτελεσματικά τέτοιες κρίσιμες καταστάσεις αποτελούν αδήριτη ανάγκη, διότι βάσει των θεωριών πλήθος ερευνητών φαίνεται να αναγνωρίζει τη σημασία της διαχείρισης κρίσεων και τα ερευνητικά τους πορίσματα αποδεικνύουν ότι υπάρχουν τεχνικές που συμβάλλουν στην έγκαιρη αντιμετώπισή τους. Έχοντας αυτά υπ' όψιν, σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των νηπιαγωγών επί ζητημάτων που άπτονται της αποτελεσματικής διαχείρισης κρίσεων και κινδύνων στα νηπιαγωγεία. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 287 εν ενεργεία νηπιαγωγοί της χώρας μας. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη διεκπεραίωση της έρευνας περιείχε ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου και κατασκευάστηκε στηριζόμενο στη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού IBM SPSS Statistics 23. Τα ευρήματα δίνουν κρίσιμα στοιχεία αναφορικά με τις στάσεις των νηπιαγωγών, καθώς οι νηπιαγωγοί πιστεύουν ότι είναι ικανοί να διαχειριστούν τόσο αποτελεσματικά μία ενδεχόμενη κρίση ή έναν κίνδυνο όσο είχαν διαχειριστεί και στο παρελθόν παρόμοιες καταστάσεις. Επιπλέον, ενώ αναμενόταν ότι λόγω εμπειρίας οι μεγαλύτεροι σε ηλικία νηπιαγωγοί θα θεωρούν τον εαυτό τους έτοιμο και ικανό να διαχειριστεί μία κρίση, αποδείχθηκε ότι εκπαιδευτικοί με πολύ λιγότερα έτη προϋπηρεσίας έκριναν τον εαυτό τους ικανότερο. Οι προϊστάμενοι/-ες ή διευθυντές/-ντριες των νηπιαγωγείων, επίσης, δεν θεωρούν αρκετά ικανό τον εαυτό τους να αντιμετωπίσουν μία τέτοια συνθήκη, ενώ σχολεία σε αστικές περιοχές φαίνεται ότι δεν διαθέτουν αρκετούς πόρους διαχείρισης κρίσεων.

Λέξεις-κλειδιά: κρίσεις, κίνδυνοι, διαχείριση, διαχείριση κρίσεων, νηπιαγωγεία, ικανότητα, ετοιμότητα, νηπιαγωγοί.

Abstract

Undoubtedly, since the outbreak of the Covid-19 pandemic, a large body of international studies investigating the management of this crisis by schools has emerged. However, in a school environment, crises are not only about health issues. Risks and crises can concern student injuries, problems with building equipment, conflicts between teachers, phenomena of violence and school bullying, delinquency, etc. Therefore, investigations of a wider set of crises that arise within the school context and the ability of teachers to effectively manage such critical situations are an urgent need, because based on the theories a number of researchers seem to recognize the importance of crisis management and their research findings prove that there are techniques that contribute to their early treatment. With these in mind, the purpose of the present study was to investigate the attitudes and perceptions of kindergarten teachers on issues related to the effective management of crises and risks in kindergartens. The sample of the research was 287 in service kindergarten teachers of our country. The questionnaire used to carry out the research contained open and closed type questions and was constructed based on the study of international literature. The analysis of the results was done using the statistical software IBM SPSS Statistics 23. The findings provide critical information regarding the attitudes of kindergarten teachers, as kindergarten teachers believe that they are capable of managing a potential crisis or risk as effectively as they had managed in past similar situations. Furthermore, while it was expected that because of experience, older kindergarten teachers would consider themselves ready and able to handle a crisis, it was found that teachers with significantly fewer years of experience rated themselves as more competent. Heads or principals of kindergartens also do not consider themselves competent enough to deal with such a condition, while schools in urban areas seem to lack sufficient risk management resources.

Keywords: crises, risks, management, crisis management, kindergartens, capacity, preparedness, kindergarten teachers.

Εισαγωγή

Η ανάγκη για μία αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων και κινδύνων στις σχολικές μονάδες αποτελεί ένα ζήτημα βαρύνουσας σημασίας. Η κρίση, σε γενικές γραμμές, προσδιορίζεται ως ένα αποφασιστικό στάδιο που επιφέρει σημαντικές επιπτώσεις στο μέλλον ενός ατόμου ή ενός συστήματος (Poal, 1990), ενώ ο κίνδυνος μπορεί να ερμηνευτεί ως προς τη σωματική, πνευματική, συναισθηματική ακεραιότητα και την ακεραιότητα μίας κοινότητας (Young, 1998). Μεγάλος όγκος ερευνών έχει διεξαχθεί προκειμένου να μελετήσει τους τύπους των κρίσεων (Erickson, 1963• Rapoport, 1962• Baldwin, 1978• Poal, 1990• Sandoval, 2001• Brock et al., 2005• Heath & Sheen, 2005• Momani & Salmi, 2012• Brock & Jimerson, 2015• Harris, 2020• Leithwood et al., 2020• La Velle et al., 2020• Zhang et al., 2020• Van Lancker & Parolin, 2020• Γκούβρα κ.α., 2005• Μπουλούτζα, 2006• Αθανασούλα - Ρέππα, 2008), καθιστώντας σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν μία πληθώρα κρίσιμων καταστάσεων και κινδύνων στα σχολεία, όπως φυσικές καταστροφές, πανδημίες/επιδημίες, προβλήματα ψυχικής υγείας, τραυματισμούς μαθητών, σχολικό εκφοβισμό και ενδοσχολική βία, απειθαρχία και παραβατικότητα, προβλήματα κοινωνικοποίησης και ρατσισμού, αλλά και ζητήματα κτηριακών και τεχνολογικών υποδομών του εσωτερικού και εξωτερικού σχολικού χώρου. Όπως είναι εύλογο, σε τέτοιες καταστάσεις τα εμπλεκόμενα μέρη δεν αντιδρούν πάντοτε με τον ίδιο τρόπο (Baldwin, 1978• Young, 1998). Οι αντιδράσεις αυτές, όπως φαίνεται από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας, μπορεί να είναι είτε θετικές είτε αρνητικές και συνδέονται με τα αποτελέσματα των κρίσεων, καθώς ένας τρόπος αντίδρασης σε μία κρίση ή κάποιον κίνδυνο μπορεί να αποτελεί συγχρόνως και επίπτωση ενός κρίσιμου περιστατικού (Poal, 1990• Jimerson, et al., 2005• Nicomedes & Avila, 2020).

Προκειμένου, λοιπόν, να γίνει μία αποτελεσματική διαχείριση των κρίσεων και των κινδύνων, μελετητές βασίστηκαν σε μοντέλα και θεωρίες για την αντιμετώπιση τους (Gonzalez-Herrero & Pratt, 1995, 1996) και ανέλυσαν διάφορες μορφές παρεμβάσεων που μπορεί να εφαρμοστούν σε ένα σχολείο προκειμένου να αντιμετωπιστεί έγκαιρα και επιτυχώς μία κρίση ή ένας κίνδυνος (Young, 1998• Poal, 1990• Brock & Jimerson, 2004• Jimerson, et al., 2005). Τέτοιες παρεμβάσεις αποτελούν ενδεικτικά ο σχεδιασμός πριν από μία κρίση, οι άμεσες παρεμβάσεις, η μετατραυματική συμβουλευτική, η ομαδική παρέμβαση κρίσεων, το μοντέλο παρέμβασης NOVA και το πολυτροπικό μοντέλο παρέμβασης (“Multi-modal model”). Φυσικά οι εμπειρικές μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί ως σήμερα (Pitcher & Poland, 1992• Gonzalez-Herrero & Pratt, 1995, 1996• Johnson, 2000• Jimerson et al.,

2005· Nickerson, et al., 2006· Momani & Salmi, 2012· Σαΐτη & Σαΐτης, 2012· Drennan et al., 2015· Saitis & Saiti, 2017· Harris, 2020· Leithwood, Harris & Hopkins, 2020), τονίζουν την αξία του ηγέτη/διευθυντή σε καταστάσεις διαχείρισης κρίσεων και κινδύνων, υπογραμμίζοντας τα στοιχεία εκείνα που τον κάνουν έτοιμο και καταρτισμένο να αντιμετωπίσει τέτοιες συνθήκες, όπως οι ηγετικές, διοικητικές, συμβουλευτικές και γνωστικές ικανότητες, η εμπειρία και η επιμόρφωση.

Κίνητρο για το συγκεκριμένο ερευνητικό πόνημα αποτέλεσε το γεγονός ότι από την μελέτη της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε έλλειμμα των ερευνών στην αποτελεσματική διαχείριση των κρίσεων και των κινδύνων σε χώρους νηπιαγωγείων. Παρόμοιες μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί ως τώρα διερευνούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αντιμετώπιση κρίσεων σε δημοτικά σχολεία ή σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Λαμπράκη, 2018· Μπαλιούσης, 2019· Παπαδοπούλου, 2019· Καρατζόγλη, 2020· Δούρβας, 2021· Κασουλίδης, 2021). Επιπρόσθετα, είναι εμφανές ότι τα τελευταία χρόνια οι ερευνητές εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην αποτελεσματική διαχείριση ενός μόνο είδους κρίσης και πιο συγκεκριμένα, στην υγειονομική κρίση που ξέσπασε το 2019 με τον κορονοϊό SARS-CoV-2 (COVID-19) (Harris, 2020· Leithwood et al., 2020· La Velle et al., 2020· Zhang et al., 2020· Van Lancker & Parolin, 2020· Μαζούρης, 2021· Σιμιτζή, 2021· Γιαουρτοπούλου, 2022· Παπαγγελοπούλου, 2022).

Κατά συνέπεια, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των νηπιαγωγών επί θεμάτων που σχετίζονται με τη διαχείριση κρίσεων και κινδύνων στα προσχολικά περιβάλλοντα. Η μελέτη αποσκοπεί να αποδείξει τυχόν σχέσεις που υφίστανται αναφορικά με την αποτελεσματική διαχείριση των κρίσεων και κινδύνων στα νηπιαγωγεία και στην ικανότητα-ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και των προϊσταμένων/διευθυντών, καθώς επίσης και ενδεχόμενη σχέση μεταξύ της ύπαρξης κατάλληλων πόρων για την αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων και κινδύνων στα νηπιαγωγεία και στην περιοχή του σχολείου υπηρετήσης των νηπιαγωγών.

Α' Μέρος: Θεωρητική Προσέγγιση

1. Αποσαφήνιση όρων

1.1. Η Κρίση

Επιχειρώντας μία απόπειρα ερμηνείας της έννοιας της «κρίσης», θα πρέπει αρχικά να καταστεί σαφές μέσα από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας ότι εντοπίζεται μία δυσκολία στο να αποδεχτεί η επιστημονική κοινότητα έναν κοινό ορισμό για τον όρο «κρίση» (Sohn & Lariscy, 2013).

Ο όρος “*crisis*” προέρχεται από την ελληνική λέξη «κρίση» που σημαίνει απόφαση ή σημείο καμπής. Ερμηνεύεται, δηλαδή, ως ένα αποφασιστικό στάδιο που επιφέρει σημαντικές επιπτώσεις στο μέλλον ενός ατόμου ή ενός συστήματος, ενώ παράλληλα δίνεται το πλαίσιο για την ανάπτυξη της θεωρίας και της πρακτικής της παρέμβασης σε μία κρίση (Poal, 1990).

Οι απαρχές της θεωρίας της κρίσης αποδίδονται στην κλασική μελέτη των αντιδράσεων θλίψης του Lindemann (1944), ο οποίος καθιέρωσε το βασικό πλαίσιο για τον καθορισμό της συμπτωματολογίας μίας κρίσης. Κάνοντας αξιολόγηση και θεραπεία 101 ατόμων που είχαν βιώσει τον πρόσφατο θάνατο στενού συγγενή τους, που υπήρξε θύμα της πυρκαγιάς του “Boston's Coconut Grove Club”, παρατήρησε ότι η έντονη θλίψη ήταν μία φυσιολογική αντίδραση σε μία οδυνηρή κατάσταση. Αυτή η αντίδραση παρουσίαζε ορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που φαίνονταν να σχηματίζουν ένα ξεχωριστό σύνδρομο. Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα που βιώνουν μεγάλη θλίψη εμφανίζουν ένα ή περισσότερα από τα ακόλουθα συμπτώματα: 1) σωματική δυσφορία, 2) ενασχόληση με την εικόνα ενός νεκρού, 3) ενοχή, 4) εχθρικές αντιδράσεις και 5) απώλεια προτύπων συμπεριφοράς. Μερικές φορές το άτομο που βιώνει κρίση πένθους μπορεί να έχει παραμορφωμένες ή χρονικά καθυστερημένες αντιδράσεις (Poal, 1990).

Σε γενικές γραμμές, λοιπόν, ο Lindemann (1944) δήλωσε ότι η κρίση είναι μία παρατεταμένη διαταραχή που μπορεί να προκληθεί τόσο στα άτομα όσο και στην κοινωνία ως σύνολο και αποτελεί απόρροια του «συναισθηματικού κινδύνου».

Αργότερα, το 1964 και το 1974 ο Caplan έδωσε διάφορους ορισμούς της κρίσης, υπογραμμίζοντας ότι μία κρίση προκαλείται όταν ένα άτομο αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα για το οποίο για ένα χρονικό διάστημα δεν φαίνεται να υπάρχει άμεση λύση μέσω της χρήσης συνηθισμένων μεθόδων επίλυσης προβλημάτων. Έπεται μία περίοδος αναστάτωσης και έντασης κατά την οποία το άτομο κάνει πολλές προσπάθειες για τη λύση του προβλήματος και τελικά επιτυγχάνεται κάποιο είδος

προσαρμογής και ισορροπίας που μπορεί να αφήσει το άτομο σε καλύτερη ή χειρότερη κατάσταση απ' ό,τι πριν από την κρίση. Σύμφωνα με τον Carlan, κύριος παράγοντας που καθορίζει την εμφάνιση μίας κρίσης είναι η ανισορροπία μεταξύ της αντικειμενικής δυσκολίας μίας απειλητικής κατάστασης και των πόρων που είναι άμεσα διαθέσιμοι για την αντιμετώπισή της. Και σε αυτή την ερμηνεία της κρίσης δίνεται έμφαση στο συναισθηματικό σκέλος, δηλαδή στη συναισθηματική αντίδραση του ατόμου και όχι στην απειλητική κατάσταση που βιώνει (Poal, 1990).

Όπως είναι αναμενόμενο, τις επόμενες δεκαετίες ακολούθησαν κι άλλοι ορισμοί για την κρίση, με τους περισσότερους από αυτούς να προέρχονται από τις αρχικές βάσεις των Lindemann και Carlan, ενώ μεταγενέστεροι θεωρητικοί έκαναν ουσιαστικές προσθήκες και βελτιώσεις (Poal, 1990).

Ο Fink (1986) όρισε την κρίση ως μία κατάσταση ή χρονική περίοδος που χαρακτηρίζεται από αστάθεια και εμπεριέχει μία σειρά γεγονότων από τα οποία ξεκινούν οι πραγματοποιούμενες αλλαγές, ενώ συγχρόνως ενδέχεται να πραγματοποιηθεί μία αξιοσημείωτη έκβαση, είτε αρνητική είτε θετική.

Οι Rosenthal & Pjinenburg (1991) υπογράμμισαν τη σύνδεση μεταξύ της κρίσης και καταστάσεων που εμπεριέχουν απειλές και αβεβαιότητα, ενώ παράλληλα δημιουργούν το αίσθημα του επείγοντος.

Ως προς τη δυνατότητα επίλυσης μίας κρίσης, οι Pitcher & Poland (1992) ερμήνευσαν την κρίση ως ένα πρόβλημα που χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα σημαντικότητας και φαντάζει άλυτο ή δυσεπίλυτο.

Στον αρνητικό αντίκτυπο των επιπτώσεων μίας κρίσης εστίασε ο Barton (1993). Ως ένα ξαφνικό, μεγάλου μεγέθους συμβάν που μπορεί να επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα, προκαλώντας σοβαρές βλάβες και ζημιές στους δραστηριοποιούμενους οργανισμούς προσδιορίστηκε η έννοια της κρίσης από εκείνον. Οι ζημιές αυτές μπορεί να παρουσιαστούν τόσο στο στάδιο της παραγωγής των προϊόντων και υπηρεσιών των οργανισμών, όσο και στην απασχόληση του ανθρώπινου δυναμικού τους, στη φήμη, την εικόνα τους και κατ' επέκταση τα επίπεδα κερδοφορίας τους.

Στην ίδια αρνητική πλευρά της κρίσης έδωσε έμφαση και ο ορισμός των Gonzalez-Herrero & Pratt (1995) που θεωρούν την κρίση σε μία επιχείρηση ως μία απρόβλεπτη διαδικασία ή γεγονός, που μπορεί να προκαλέσει ζημιά με αρνητική χροιά σε έναν οργανισμό, όπως για παράδειγμα δυσαρεστημένοι εργαζόμενοι και ενδιαφερόμενοι πελάτες, ατυχήματα, περιβαλλοντικά και οικονομικά προβλήματα, επιτήδειοι ανταγωνιστές. Μία τέτοια κρίση μπορεί να επηρεάσει ολόκληρη την εταιρεία ή ένα

μέρος της.

Μία ακόμη μελέτη (Johnson, 2000) υπογραμμίζει την σημασία των συνεπειών της κρίσης και ιδιαίτερα στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, καθώς μία κρίση δύναται να δημιουργήσει καταστάσεις χαώδεις, περιορίζοντας το αίσθημα σταθερότητας και ασφάλειας των σχολείων. Αυτό συμβαίνει καθώς υπάρχει έκθεση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και του υπόλοιπου ανθρώπινου δυναμικού που απασχολείται στις σχολικές μονάδες στο αίσθημα της ανασφάλειας, διαφόρων ειδών απειλές και απώλειες, καθώς επίσης τραυματικά ερεθίσματα. Στο ίδιο μήκος κύματος κυμάνθηκε και η αντίληψη του Brock (2002), ο οποίος δήλωσε ότι οι κρίσεις είναι γεγονότα αιφνίδια, ανεξέλεγκτα και αρνητικά, που έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν μία ολόκληρη σχολική κοινότητα.

Οι Phillips et al., (2016) έδωσαν μεγαλύτερες προεκτάσεις στον ορισμό της κρίσης στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, δηλώνοντας ότι η κρίση είτε λαμβάνει χώρα στο εσωτερικό είτε στον εξωτερικό χώρο μίας σχολικής μονάδας συνεχίζει να είναι ένα επώδυνο γεγονός, άρρηκτα συνδεδεμένο με τον σχολικό χώρο.

Στην ελληνική βιβλιογραφία (Φιλολιά, κ.α., 2005) αναφέρεται ότι η κρίση αποτελεί μία κατάσταση που προξενεί κλονισμούς σε επερχόμενες διαδικασίες και χρειάζεται αμεσότητα και έγκαιρη παρέμβαση προκειμένου να ελαττωθούν οι πολυεπίπεδες βλάβες και ζημιές, οι οποίες έχουν απήχηση στους πολίτες μίας κοινωνίας, στον επιχειρηματικό κλάδο, αλλά και στην ορθή λειτουργία ενός ολόκληρου κράτους.

1.2. Ο Κίνδυνος

Πολύ συχνά οι έννοιες της «κρίσης» και του «κινδύνου» φαίνεται ότι συγχέονται, καθώς και οι δύο όροι έχουν παρόμοια ή ίδια αποτελέσματα.

Σύμφωνα με την εγκυκλοπαίδεια της Britannica, ως κίνδυνος λογίζεται: α) η δυνατότητα να τραυματιστείς ή να σε σκοτώσουν, β) η πιθανότητα ότι κάτι δυσάρεστο ή κακό θα συμβεί και γ) ένα άτομο ή πράγμα είναι πιθανό να προκαλέσει τραυματισμό, πόνο, ζημιά ή απώλεια (<https://www.britannica.com/dictionary/danger>).

Ο κίνδυνος, συνεπώς, είναι μία πιθανή πηγή βλάβης. Γεγονότα, συνθήκες ή ουσίες δύνανται να χαρακτηριστούν κίνδυνοι, όταν από τη φύση τους έχουν τη δυνατότητα, ακόμη και θεωρητικά, να επιφέρουν βλάβες στην ζωή και την υγεία ενός ατόμου, την

περιουσία του ή οτιδήποτε άλλο έχει αξία και το αφορά. Η πιθανότητα να προκληθούν αυτές οι βλάβες εξαιτίας ενός συγκεκριμένου γεγονότος, σε συνδυασμό με το πιθανό μέγεθός τους, συνιστούν έναν κίνδυνο (<https://el.wikipedia.org/wiki/Κίνδυνος>).

Ο κίνδυνος μπορεί να βιωθεί ως προς τη σωματική ακεραιότητα (σωματικός κίνδυνος ατόμου ή κίνδυνος για το σπίτι, τα προσωπικά αντικείμενα, κ.ά.), τη σωματική ακεραιότητα αγαπημένων προσώπων, την πνευματική ακεραιότητα (γνωστική συμμετοχή στην επιλογή της έκθεσης, κατανόηση του πλαισίου, αποδοχή αιτιακών σχέσεων ή περιστάσεων), τη συναισθηματική ακεραιότητα (συναισθηματικός έλεγχος έναντι μη ελέγχου) και τέλος, την ενσωμάτωση και ακεραιότητα της κοινότητας (ερμηνεία της απειλής από την κοινότητα, υποστήριξη για πιθανά θύματα, αποδοχή γεγονότος) (Young, 1998).

Ο κίνδυνος προκύπτει από μία αιτιώδη σχέση που τοποθετεί ένα αντικείμενο σε μία από τις δύο θέσεις, είτε ως «αντικείμενο κινδύνου» (“*an object at risk*”) είτε ως «αντικείμενο σε κίνδυνο» (“*a risk object*”). Θεωρείται, δηλαδή, κατά κάποιο τρόπο και υπό ορισμένες συνθήκες, ότι απειλεί το εκτιμώμενο αντικείμενο σε κίνδυνο.

Ένα αντικείμενο μπορεί να είναι «σε κίνδυνο», εάν πληροί δύο προϋποθέσεις. Πρώτον, ένα άτομο πρέπει να του αποδώσει αξία, η οποία ποικίλλει ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο και τις προσωπικές προτιμήσεις του ατόμου και δεύτερον, ένα αντικείμενο είναι «σε κίνδυνο», μόνο εάν είναι ευάλωτο σε μία συγκεκριμένη απειλή (π.χ. σεισμός).

Οι μελετητές Boholm & Corvellec ορίζουν ως το «αντικείμενο κινδύνου» το απειλητικό αντικείμενο, το οποίο είναι αυτό που ένα άτομο αντιλαμβάνεται ως απειλητικό για το αντικείμενο που κινδυνεύει. Το αντικείμενο κινδύνου μπορεί να μειώσει την αξία του αντικειμένου που κινδυνεύει ή ακόμη και να εξαλείψει εντελώς το αντικείμενο που κινδυνεύει, όπως για παράδειγμα ένας σεισμός που μπορεί να αποβεί μοιραίος και να καταστρέψει τον Πύργο της Πίζας. Σε γενικές γραμμές είναι φανερό η αλληλεξάρτηση που έχουν οι ορισμοί του «αντικειμένου κινδύνου» και του «αντικειμένου σε κίνδυνο» (Boholm & Corvellec 2011, όπ. αναφ. στο Christoffersen, 2017).

Η έννοια του κινδύνου στη θεωρία του Luhmann (1990) χαρακτηρίζεται από μία θεμελιώδη διάκριση μεταξύ του όρου “risk” και του όρου “danger” με την προϋπόθεση ότι το μέλλον είναι εγγενώς αβέβαιο και ανασφαλές. Παρόλο που και οι δύο όροι υποδηλώνουν πιθανή βλάβη, η έννοια “risk” αποδίδεται σε κινδύνους σε έναν οργανισμό, εάν δηλαδή η βλάβη προέρχεται από μία εσωτερική απόφαση, ενώ η

έννοια “danger” αποδίδεται σε κινδύνους στο εξωτερικό περιβάλλον, εάν δηλαδή η βλάβη προέρχεται από το εξωτερικό περιβάλλον (Christoffersen, 2017).

2. Τύποι Κρίσεων

Προκειμένου να διασαφηνιστούν οι τύποι των κρίσεων, οι ερευνητές δείχνουν να στηρίζονται στη θεωρητική βάση που ανέπτυξε ο Erickson (1963), δηλαδή στη διάκριση των κρίσεων σε περιστασιακές και εξελικτικές, μολονότι υπάρχουν διάφορες μέθοδοι μέσω των οποίων πραγματοποιείται η ταξινόμηση των κρίσεων.

Αρχικά, ο Rapoport (1962) ταξινόμησε τις κρίσεις σε τρεις ακόλουθες ομάδες:

1. Αναπτυξιακές κρίσεις, που αφορούν τις βιο-ψυχοκοινωνικές κρίσεις.
2. Κρίσεις μετάβασης ρόλων.
3. Τυχαίες κρίσεις, οι οποίες εγκυμονούν υψηλά επίπεδα επικινδυνότητας.

Στη συνέχεια, ακολούθησε μία κατηγοριοποίηση του Erickson (1963), που όπως προαναφέρθηκε, διέκρινε τις κρίσεις σε **εξελικτικές** και **περιστασιακές**. Ως εξελικτικές ορίζονται οι κρίσεις που διαδραματίζονται σε καταστάσεις στις οποίες τα εμπλεκόμενα άτομα μεταβαίνουν από ένα εξελικτικό στάδιο στη ζωή τους σε ένα άλλο. Ένα παράδειγμα εξελικτικής κρίσης είναι η πρώτη επαφή ενός ατόμου με το σχολείο, η μετάβαση του στην εφηβεία και η μετέπειτα μετάβαση στην ενηλικίωση. Στον αντίποδα, περιστασιακές κρίσεις θεωρούνται τα τυχαία περιστατικά και όχι τα προσδοκώμενα, δηλαδή περιστατικά που μπορεί να πληγώσουν μελλοντικά κάποιον που εμπλέκεται στην κρίση. Παράδειγμα περιστασιακής κρίσης είναι ο θάνατος αγαπημένου προσώπου ή φυσικές καταστροφές, όπως σεισμοί, πλημμύρες, κ.ά. (Brock et al., 2005), (Sandoval, 2001).

Εκτός από τον Erickson, και ο Roal (1990), αναφέρθηκε στις κρίσεις που καθορίζονται από την επικείμενη μετάβαση ενός ατόμου από μία φάση της ζωής του σε μία άλλη, στην οποία δεν υπάρχει έλεγχος από τα εμπλεκόμενα μέλη. Επιπρόσθετα, διέκρινε τις κρίσεις και ως προς την απόρροια που φέρουν με μετατραυματικές στρεσογόνες καταστάσεις, που επιδεινώνονται με την εμπλοκή εξωτερικών παραγόντων (π.χ. ανεξέλεγκτες καταστάσεις ή αυξημένα επίπεδα άγχους).

Ο Baldwin (1978) παρουσίασε ένα μοντέλο ταξινόμησης των έξι γενικών τύπων **συναισθηματικών κρίσεων** που συναντώνται πιο συχνά. Για κάθε τύπο κρίσης λαμβάνονται υπόψη τα χαρακτηριστικά, η στρατηγική παρέμβασης και ένα

παράδειγμα περίπτωσης. Το μοντέλο προτείνεται για τη διδασκαλία της αντιμετώπισης κρίσεων και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων τους. Η ταξινόμησή του είναι η εξής:

1. Κρίσεις διάθεσης: Ορίζονται από τη δυσφορία που προκύπτει από μία προβληματική κατάσταση στην οποία ο θεραπευτής ανταποκρίνεται στον πελάτη με γενικούς τρόπους. Η γενική στρατηγική παρέμβασης του θεραπευτή περιλαμβάνει την αποσαφήνιση της προβληματικής κατάστασης του πελάτη και την παροχή των υπηρεσιών που χρειάζεται ή ζητά ο πελάτης. Ο θεραπευτής πρέπει να διακρίνεται από ευαισθησία για την κρίση και τη συναισθηματική κατάσταση του πελάτη, ώστε να αποκλείσει τις πιθανότητες ο πελάτης να κάνει έμμεσο αίτημα βοήθειας σε συναισθηματικό επίπεδο που δεν μπορεί να αναγνωριστεί άμεσα και να υπάρχουν σοβαρές συνέπειες της κρίσης με αρνητικό αντίκτυπο στη μεταγενέστερη συναισθηματική λειτουργία του πελάτη (π.χ. παραπομπή μίας γυναίκας με προβληματική εγκυμοσύνη σε ιατρική μονάδα μετά από απόφαση για έκτρωση, παροχή πληροφοριών για ένα αλκοολικό άτομο σε ένα μέλος της οικογένειας του).

Για κρίσεις προδιάθεσης που ξεκινούν από προβληματικές καταστάσεις, των οποίων η αποκατάσταση μπορεί να επιτευχθεί μέσω σωστής διαχείρισης αναφέρθηκαν οι Nickerson et al., 2006.

2. Κρίσεις αναμενόμενων μεταβάσεων ζωής: Πρόκειται για κρίσεις που αντικατοπτρίζουν αναμενόμενες, αλλά συνήθως ρυθμιστικές μεταβάσεις ζωής στις οποίες το άτομο μπορεί να έχει ή να μην έχει ουσιαστικό έλεγχο. Μπορεί να παρουσιαστεί για βοήθεια πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά την πραγματοποίηση της μετάβασης. Το πρώτο καθήκον του θεραπευτή για τη στρατηγική γενική παρέμβασης είναι να αναπτύξει με τον πελάτη μία πλήρη κατανόηση των αλλαγών που έχουν γίνει ή θα πραγματοποιηθούν και να διερευνήσει τις ψυχολογικές επιπτώσεις αυτών των αλλαγών. Βασική στρατηγική παρέμβασης γι' αυτό το είδος κρίσης, αφού αναπτυχθεί μία υποστηρικτική σχέση και κατανοηθεί η κατάσταση, είναι η χρήση προληπτικής καθοδήγησης, ώστε να βοηθήσει τον πελάτη να καθορίσει τρόπους αποτελεσματικής αντιμετώπισης και προσαρμογής στις αλλαγές που θα επιφέρει η μετάβαση (π.χ. αλλαγές σταδιοδρομίας στη μέση ηλικία, συνταξιοδότηση, γάμος, απόκτηση παιδιών, διαζύγιο/χωρισμός, ανίατη/χρόνια ασθένεια). Αυτό το είδος κρίσεων είναι σύνθητες στις σχολικές μονάδες και περιλαμβάνει κρίσεις που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της μετάβασης ενός

ανθρώπου από το ένα στάδιο της ζωής του σε ένα άλλο (π.χ. μετάβαση των παιδιών στην εφηβεία και μετάβασή τους στην ενήλικη ζωή) ή λόγω ξαφνικών μεταβολών στη ζωή των παιδιών (π.χ. διαζύγιο γονιών, μετακόμιση, αλλαγή σχολείου, κ.ά.).

3. Κρίσεις ωρίμανσης/ανάπτυξης: Εδώ οι συναισθηματικές κρίσεις προκύπτουν από προσπάθειες αντιμετώπισης μίας διαπροσωπικής κατάστασης που αντικατοπτρίζει μία μάχη με ένα βαθύτερο, αλλά συνήθως περιορισμένο ζήτημα, που δεν έχει επιλυθεί στο παρελθόν και που αντιπροσωπεύει μία προσπάθεια επίτευξης συναισθηματικής ωριμότητας (π.χ. εξαρτήσεις, ταυτότητα φύλου, συγκρούσεις αξιών, αντίδραση σε οποιαδήποτε μορφή εξουσίας). Συχνά συναντώνται σε εφήβους και νεαρούς ενήλικες, αν και ορισμένες φορές μπορεί να εμφανιστούν και πέρα από την ενήλικη ζωή. Συνήθως υπάρχει μία σύγκρουση που αντιπροσωπεύει μία προσπάθεια επίτευξης πολιτισμικά καθορισμένων κριτηρίων συναισθηματικής ωριμότητας. Αυτές οι κρίσεις παρουσιάζονται ως «επεισόδια» σε ένα μοτίβο προβλημάτων σε σχέσεις που έχουν παρόμοια δυναμική (για τα οποία ο πελάτης μπορεί να έχει διαφορετικά επίπεδα επίγνωσης) και στα οποία το αναπτυξιακό ζήτημα έχει συμβάλει στην πρόκληση της κρίσης ή στην πρόληψη της επίλυσης.
Για τις αναπτυξιακές κρίσεις, που αποτελούν αποτέλεσμα των προσπαθειών που καταβάλλονται για τη διαχείριση καταστάσεων διαπροσωπικού χαρακτήρα, έκαναν λόγο και οι ερευνητές Pagliocca & Nickerson (2001).
4. Κρίσεις που προκύπτουν από τραυματικό στρες: Αφορά συναισθηματικές κρίσεις που επιδεινώνονται από εξωτερικά επιβαλλόμενους στρεσογόνους παράγοντες ή απροσδόκητες, ανεξέλεγκτες και συναισθηματικά συντριπτικές καταστάσεις (π.χ. ξαφνικός θάνατος μέλους της οικογένειας, βιασμός, επίθεση, απροσδόκητη ασθένεια, ξαφνική απώλεια εργασίας). Η γενική στρατηγική παρέμβασης είναι ότι το άτομο συνήθως λειτουργούσε αρκετά καλά πριν από το στρες και ξαφνικά σε ένα έντονο στρες, που επιβάλλεται από εξωτερικές πηγές, οι διαθέσιμοι μηχανισμοί αντιμετώπισης καθίστανται τουλάχιστον προσωρινά μη λειτουργικοί. Αυτή η κατάσταση πιθανότατα είναι νέα για το άτομο που αναγκάζεται να μάθει γρήγορα τα κατάλληλα μέσα αντιμετώπισης.
5. Κρίσεις ψυχοπαθολογίας: Σε αυτές τις κρίσεις η προϋπάρχουσα ψυχοπαθολογία είτε συμβάλλει καθοριστικά στην επιτάχυνση της κρίσης είτε επηρεάζει σημαντικά και περιπλέκει την επίλυσή της (π.χ. οριακή διαταραχή, σοβαρές νευρώσεις, διαταραχές, σχιζοφρένεια). Τα προϋπάρχοντα

προβλήματα του ατόμου γίνονται εμφανή συνήθως μέσα σε ένα πλαίσιο σχέσης και πυροδοτούν έντονες, μη προσαρμοστικές αντιδράσεις, που καθορίζονται κυρίως από την υποκείμενη ψυχοπαθολογία και το πόσο ευάλωτο είναι το άτομο. Πιθανότατα το άτομο έχει ελάχιστα ανεπτυγμένη ικανότητα αντιμετώπισης ή επίδειξης απροσάρμοστων αντιδράσεων αντιμετώπισης και παρουσιάζει περιοδικά συναισθηματικές κρίσεις εξαιτίας των άλλων προβλημάτων του. Συχνά εμφανίζονται τέτοιου είδους κρίσεις σε σχολικές μονάδες εξαιτίας κάποιας ιδιαίτερης ψυχοπαθολογίας ενός εμπλεκόμενου μέλους (π.χ. παραισθήσεις, κατάθλιψη, διατροφικές διαταραχές, ψυχοπαθολογικές καταστάσεις, κ.ά.).

6. Κρίσεις επειγόντων περιστατικών: Εδώ γίνεται λόγος για καταστάσεις κρίσης στις οποίες η λειτουργικότητα του ατόμου έχει υποστεί βλάβη λόγω ψυχιατρικών δυσλειτουργιών, αδυνατώντας να αναλάβει την ευθύνη των πράξεων του (π.χ. τάσεις αυτοκτονίας, υπερβολικές δόσεις ναρκωτικών, αντιδράσεις σε παραισθησιογόνα φάρμακα, ψυχώσεις, ανεξέλεγκτος θυμός, μέθη από αλκοόλ). Η ψυχιατρική έκτακτη ανάγκη είναι μόνο ένα είδος κρίσης που ο καλά εκπαιδευμένος θεραπευτής κρίσεων πρέπει να είναι έτοιμος να χειριστεί, διότι το άτομο σε κρίση βρίσκεται σε επικίνδυνη για τον εαυτό του ή τους άλλους κατάσταση και δίχως την έγκαιρη και αποτελεσματική παρέμβαση θα υπάρχουν σοβαρές ιατρικές ή ψυχιατρικές συνέπειες.

Άλλη μία διάκριση στους τύπους των κρίσεων δόθηκε από τον Roal (1990), ο οποίος εστίασε στις εξής δύο:

1. Οι κρίσεις που χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα προβλεψιμότητας και συνήθως ως προς τον χρονικό τους ορίζοντα χαρακτηρίζονται ως **προβλέψιμες**. Αποτελούν μέρος των διαδικασιών που διαδραματίζονται στη ζωή των ατόμων και θεωρούνται προβλέψιμες και αναμενόμενες.
2. Οι κρίσεις που χαρακτηρίζονται από χαμηλά επίπεδα προβλεψιμότητας και συνήθως ως προς τον χρονικό τους ορίζοντα, είναι **βραχυπρόθεσμες**. Τέτοιες κρίσεις αποτελούν τα ατυχήματα και οι καταστροφές που προέρχονται από φυσικά φαινόμενα.

Οι Brock & Jimerson (2015) κατηγοριοποίησαν έξι τύπους πιθανών **τραυματικών καταστάσεων που προξενούνται από κρίσεις**. Οι τύποι αυτοί περιγράφονται παρακάτω:

1. Τραυματισμοί και ασθένειες απειλητικές για τη ζωή των εμπλεκόμενων στη κρίση ατόμων.
2. Απρόσμενος θάνατος που προέρχεται από κρίσεις, όπως πανδημίες, επιδημίες, κ.λπ.
3. Επαπειλούμενος θάνατος και τραυματισμός που αποτελούν μία σειρά πράξεων που απορρέουν από μία κρίση (π.χ. απαγωγή, άσκηση ενδοοικογενειακής βίας ή επιθετικότητα).
4. Καταστροφές που προκαλούνται από φυσικά φαινόμενα.
5. Καταστροφές που προξενούνται από ανθρώπινες δράσεις (π.χ. πυρηνικά ατυχήματα).
6. Πολεμικές πράξεις που περιλαμβάνουν τρομοκρατικές ενέργειες.

Εκτός από τις γενικές κατηγοριοποιήσεις των κρίσεων που προηγήθηκαν, είναι σημαντικό να γίνει αναφορά στις κρίσεις που προέρχονται από τα «**ατυχήματα**». Αναλύοντας τη λέξη στην αρχαία ελληνική γλώσσα, βρίσκουμε την προέλευσή της στο ρήμα «ατυχέω, -ῶ < α- στερητικό+τύχη». Πρόκειται δηλαδή για ένα δυσάρεστο συμβάν από ατυχία ή ένα δυσάρεστο γεγονός με μεγάλο κόστος που επιφέρει υλική ζημιά ή τραυματισμό ή θάνατο. Ίδια γνώμη είχε εκφράσει και η Young (1998), η οποία επισημαίνει ότι τα ατυχήματα είναι πηγή καταστροφών στην ανθρώπινη ζωή.

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2002, σ. 312), το ατύχημα ορίζεται ως κάθε «*τυχαίο συμβάν που προκαλεί τραυματισμό, θάνατο ή ζημιά*» και συνήθως ο όρος συνδέεται με «*βλάβες (σωματικές, υλικές, θανάτου κ.λπ.) που προέρχονται από τροχαία, κυρίως, και άλλα ατυχήματα με μηχανικά μέσα*».

Σε ένα σχολικό περιβάλλον πηγή των καθημερινών ή περιστασιακών ατυχημάτων μπορεί να θεωρηθούν οι καταστροφές από φυσικά φαινόμενα, όπως για παράδειγμα σεισμοί, πλημμύρες, πυρκαγιές, κ.λπ. ή οι σχολικές κτιριακές εγκαταστάσεις χαμηλής ποιότητας (π.χ. ακατάλληλη ή ανεπαρκής διαμόρφωση εσωτερικών και εξωτερικών χώρων, ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή, μορφολογία του εδάφους, στενοί διάδρομοι, επικίνδυνες σκάλες, κ.ά.) (Μπουλουτζα, 2006). Στις περιπτώσεις που τα ατυχήματα οφείλονται στην κακή κτιριακή υποδομή, το σχολικό περιβάλλον παύει να χαρακτηρίζεται ασφαλές για τους μαθητές και το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό και δημιουργείται μία σειρά κινδύνων (Γκούβρα κ.α., 2005). Τα ατυχήματα σε ακατάλληλα σχολικά περιβάλλοντα ή από ακούσια περιστατικά οδηγούν στην εκδήλωση κρίσεων και διαταράσσουν τις διαπροσωπικές σχέσεις στον σχολικό χώρο, δηλαδή τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, των εκπαιδευτικών ή ακόμη μεταξύ των εκπαιδευτικών και μαθητών (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008).

Μεγάλο ενδιαφέρον καταγράφουν οι **υγειονομικές κρίσεις ή οι κρίσεις που προκύπτουν από ιούς**, έπειτα από την πανδημία που ξέσπασε τον Δεκέμβριο του 2019 για πρώτη φορά στην πόλη Ουχάν, μία πόλη της επαρχίας Χουπέι της Κίνας. Η πανδημία αυτή προκλήθηκε από τον κορονοϊό SARS-CoV-2 (COVID-19) (Harris, 2020), (Leithwood et al., 2020), (La Velle et al., 2020), (Zhang et al., 2020), (Van Lancker & Parolin, 2020) και εξαπλώθηκε σε όλον τον κόσμο. Στην αρχή της εκδήλωσής της οι άνθρωποι ήρθαν αντιμέτωποι με πρωτόγνωρες καταστάσεις και δυσάρεστες επιπτώσεις. Γενικότερα οι κρίσεις υγειονομικού ενδιαφέροντος είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την υγεία των εμπλεκόμενων μερών. Σε μία σχολική μονάδα, δηλαδή, συνδέονται με την υγεία των μαθητών, των εκπαιδευτικών και όσων ακόμη εργάζονται σε αυτή.

Μία κατηγορία κρίσεων που αξίζει να περιγραφεί με περισσότερες λεπτομέρειες είναι οι κρίσεις που προκαλούνται εξαιτίας φυσικών φαινομένων και ατυχών συμβάντων. Οι κρίσεις αυτές επιφέρουν ζημιές τόσο στις κτηριακές υποδομές όσο και στον υλικοτεχνικό εξοπλισμό ενός σχολείου ή ακόμη και τραυματισμούς ή θανάτους στα άτομα που βρίσκονται ή εμπλέκονται με τον σχολικό χώρο. Η αιτία πρόκλησης αυτών των κρίσεων είναι οι σεισμοί, οι πυρκαγιές, οι πλημμύρες και λοιπά παρεμφερή γεγονότα (Momani & Salmi, 2012).

Αξιοσημείωτες είναι και οι **κρίσεις κοινωνικού περιεχομένου**. Τέτοιες κρίσεις ξεσπούν μέσα στους σχολικούς χώρους και είναι τα πλέον συνηθισμένα σε όλον τον κόσμο περιστατικά βίας. Ρίζα των περιστατικών αυτών είναι ο σχολικός εκφοβισμός, ένα φαινόμενο με παγκόσμιες προεκτάσεις. Ο όρος “bullying” περιγράφει την επαναλαμβανόμενη επιθετικότητα που θα εκδηλώσει ένας ή και περισσότεροι μαθητές σε έναν ή περισσότερους συμμαθητές τους είτε σωματικά είτε ψυχολογικά είτε σεξουαλικά (Heath & Sheen, 2005). Ο σχολικός εκφοβισμός θεωρείται ένα είδος κρίσης μέσα στο σχολικό πλαίσιο, που επιδρά αρνητικά τόσο στη σχολική επίδοση των «θυμάτων» μαθητών όσο και στο γενικότερο σχολικό κλίμα, όπου η αίσθηση ασφάλειας είναι αισθητά μειωμένη (Brock et al., 2005), (Han et al., 2017).

3.Βασικά Χαρακτηριστικά Κρίσεων

Σε μία κρίση μπορεί κανείς να εντοπίσει τρία κοινά στοιχεία: μία **απειλή για το άτομο/τον οργανισμό**, το **στοιχείο του αιφνιδιασμού** και τον **σύντομο χρόνο λήψης**

αποφάσεων. Επιπρόσθετα, η **ανάγκη για αλλαγή** επισημαίνεται ορισμένες φορές ως ένα τέταρτο, κοινό και καθοριστικό στοιχείο (Gonzalez-Herrero & Pratt, 1995, 1996).

Άλλοι ερευνητές τονίζουν ότι όσον αφορά στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των κρίσεων, είναι αντιληπτό ότι απορρέουν καταστάσεις **αναστάτωσης, σύγχυσης και αποδιοργάνωσης** στα μέλη που εμπλέκονται σε μία κρίση, μειώνοντας την ένταση της άμυνάς τους και την αντοχή τους (Nicomedes & Avila, 2020).

Σύμφωνα με τους Σαΐτη & Σαΐτης (2012), απόρροια των κρίσεων σε μία σχολική μονάδα μπορεί να είναι η ψυχική και συναισθηματική αναστάτωση των μαθητών, η οποία έχει ως επακόλουθο την αρνητική σχολική επίδοση και την ικανότητα για μάθηση.

Επιπλέον, οι κρίσεις χαρακτηρίζονται από **κλιμακούμενη ένταση**. Μόλις εκδηλωθούν, όπως είναι εύλογο, δεν έχουν φτάσει στο αποκορύφωμα της έντασής τους, αλλά καλλιεργείται ένα αίσθημα κινδύνου και ανασφάλειας στα εμπλεκόμενα μέρη. Μεγάλο βαθμό ευθύνης στην διάδοση αυτού του αισθήματος φέρουν τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, τα οποία ενημερώνουν το κοινό που τα παρακολουθεί για υφιστάμενες κρίσεις που αφορούν την πλειονότητα του πληθυσμού ενός τόπου, καθώς οι κρίσεις αποτελούν κοινωνικό φαινόμενο με πολλαπλές επιδράσεις στο κοινωνικό σύνολο.

4. Ανθρώπινες Αντιδράσεις σε Κρίσεις και Κινδύνους και Αποτελέσματα Κρίσεων

4.1. Ανθρώπινες Αντιδράσεις σε Κρίσεις και Κινδύνους

Όπως είναι λογικό, σε περιόδους κρίσιμων καταστάσεων οι άνθρωποι καλούνται να αντιδράσουν προκειμένου να διαχειριστούν κάποια κρίση ή έναν κίνδυνο και να την/τον αντιμετωπίσουν. Ορισμένες από τις πιο **συχνές αντιδράσεις** σε τέτοιου είδους γεγονότα επισημαίνονται παρακάτω. Αυτές οι αντιδράσεις εμφανίζονται και στις σχολικές μονάδες, όπου οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιδρούν πιο συχνά με τους ακόλουθους τρόπους:

- Απώλεια ασφαλείας και προστασίας: Οι κρίσεις δημιουργούν στα εμπλεκόμενα άτομα μία ανισορροπία και τους γεννούν συναισθήματα ανησυχίας για το μέλλον και φόβους ανασφάλειας.

- Απώλεια σταθερότητας: Οι κρίσεις διακόπτουν αναπόφευκτα τη φυσιολογική ροή της καθημερινότητας και της ρουτίνας, γεγονός που μειώνει την ψυχολογική σταθερότητα των μαθητών και του υπόλοιπου εκπαιδευτικού προσωπικού.
- Απώλεια ελέγχου: Στις κρίσεις τα εμπλεκόμενα μέλη χάνουν τον έλεγχο διαχείρισης των καταστάσεων, με αποτέλεσμα να διαταράσσεται η ψυχολογική τους ισορροπία (Baldwin, 1978), (Pynoos, 1994).

Η Young (1998), αναφέρει ότι η σωματική απόκριση σε αντιδράσεις κρίσιμων καταστάσεων είναι το σοκ, ο αποπροσανατολισμός και η «νάρκωση», δηλαδή η απάθεια, που καθορίζουν μία ψυχοσωματική αδυναμία να αναγνωρίζει κάποιος μία επικίνδυνη απειλή. Κατά τη διάρκεια της αρχικής αντίδρασης με σοκ, το σώμα δεν ξεκινά να κινητοποιείται για να αντιμετωπίσει ή να φύγει από μία κρίση. Από την άλλη πλευρά, η απόκριση του νου στις αντιδράσεις κρίσεων παραλληλίζεται με την σωματική απόκριση, καθώς καταγράφεται μία αρχική γνωστική αντίδραση με σοκ, δυσπιστία και άρνηση. Το μυαλό δεν μπορεί να αναγνωρίσει το τραυματικό γεγονός σαν μία πραγματικότητα στην αρχική του μορφή, αφού αναζητά μία αγαθή ερμηνεία της απειλής. Άλλες αντιδράσεις του νου είναι, επίσης, η οπισθοδρόμηση και ο κατατακλυσμός συναισθημάτων (π.χ. φόβος και τρόμος, θυμός, μανία, προσβολή, σύγχυση, εκνευρισμός, ενοχές, ντροπή, ταπείνωση, πένθος, λύπη).

4.2. Αποτελέσματα που επιφέρουν οι κρίσεις και οι κίνδυνοι

Οι ανθρώπινες αντιδράσεις σε κρίσεις και κινδύνους φαίνεται ότι συνδέονται με τα **αποτελέσματα** των κρίσεων, καθώς ένας τρόπος αντίδρασης σε μία κρίση ή κάποιον κίνδυνο μπορεί να αποτελεί συγχρόνως και επίπτωση ενός κρίσιμου περιστατικού (π.χ. αναστάτωση, αποδιοργάνωση, κ.ά.).

Σε γενικές γραμμές υπάρχουν πολυάριθμες δυσμενείς εκβάσεις που σχετίζονται με την εμπειρία ενός γεγονότος κρίσης (Jimerson, et al., 2005). Τα αποτελέσματα των κρίσεων εξαρτώνται από συγκεκριμένους προσδιοριστικούς παράγοντες. Συνήθως προέρχονται από τη διάδραση εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων, οι οποίοι καθορίζουν τον τρόπο δράσης και αντίδρασης των εμπλεκόμενων ατόμων, καθώς επίσης τις παρεμβάσεις τρίτων (Poal, 1990).

Στα περισσότερα είδη κρίσεων και κινδύνων, μεταξύ των οποίων και η κρίση που ξέσπασε από την πανδημία του COVID-19, φάνηκε ότι απόρροια της

συναισθηματικής κόπωσης που προήλθε από το έντονο άγχος ήταν η **φθορά των συναισθημάτων και οι αρνητικές σκέψεις**. Το πλαίσιο του πανικού που έφερε ο COVID-19 είχε αρνητικές προεκτάσεις, όπως **άγχος, θλίψη, φόβος, σοκ, παράνοια, απάθεια**, αλλά και θετικές, όπως η **ανησυχία** για τον εαυτό του κάθε ατόμου, για την οικογένεια και την κοινωνία, η **ανάγκη για προστασία** και η **ευσυνειδησία** για την υγεία, η **συμμόρφωση**, η **επιφυλακτικότητα**, η **ψυχραιμία** και η **αισιοδοξία**. Σε σχετική έρευνα για τις επιπτώσεις της υγειονομικής αυτής κρίσης, παρά την ύπαρξη και θετικών αποτελεσμάτων, τα πιο υψηλά ποσοστά σημειώθηκαν στον φόβο, την κοινωνική απόσταση (Nicomedes & Avila, 2020).

Γενικότερα σε περιόδους κρίσεων καταγράφεται η αδυναμία των μαθητών και των εκπαιδευτικών να συμπεριφερθούν όπως σε φυσιολογικές περιόδους. Συνεπώς, δεν συμμετέχουν εξ ολοκλήρου στις καθημερινές τους δραστηριότητες, αισθάνονται **αναστάτωση** ή ακόμη και **κατάθλιψη** και διακατέχονται από **αποδιοργάνωση** και **υπερκινητικότητα** (Pynoos, 1994), (Evans, 2020).

Στον αντίποδα των αρνητικών συνεπειών μίας κρίσης ή ενός κινδύνου, αξίζει να σημειωθεί κι ένα ακόμη σημαντικό αποτέλεσμα με θετικό πρόσημο. Η ψυχραιμία, δηλαδή όταν οι άνθρωποι εξακολουθούν να διατηρούν τη λογική και την ηρεμία τους ακόμη και σε περιόδους κρίσης εξαιτίας της εμπιστοσύνης που δείχνουν στους ειδικούς (Nicomedes & Avila, 2020), αποτελεί ένα ενθαρρυντικό στοιχείο μέσα στην δύσκολη συνθήκη διαχείρισης κρίσιμων καταστάσεων.

5. Διαχείριση των Κρίσεων

5.1. Μοντέλο και Θεωρίες Διαχείρισης Κρίσης

Κάνοντας μία προσπάθεια να ερμηνεύσουμε τον όρο «*διαχείριση κρίσεων*» θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι εννοούμε τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα, μία ομάδα ή ένας οργανισμός αντιδρούν σε τυχόν προβλήματα και ατυχή συμβάντα που εκδηλώνονται στους ιδίους ή στο περιβάλλον τους. Ακόμη, εννοούμε τους τρόπους που επιδρά η κρίση στα εμπλεκόμενα μέρη, τις ευάλωτες περιοχές που δημιουργεί και τις ενέργειες εκείνες που θα μειώσουν αισθητά τις αρνητικές της επιπτώσεις.

Η αφετηρία για την ανάπτυξη της **θεωρίας της κρίσης** θεωρείται ότι έγινε από τον

Lindemann. Αν και οι απαρχές της θεωρίας αποδίδονται σε εκείνον, το έργο του Gerald Caplan και των συναδέλφων του στο Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ οικοδόμησε τα θεμέλια για την ανάπτυξη της θεωρίας και της πρακτικής παρέμβασης σε μία κρίση. Το ενδιαφέρον του Caplan για τις κρίσεις προέκυψε από τη δουλειά του με οικογένειες που μετανάστευσαν στο Ισραήλ μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Η θεωρία της κρίσης του Caplan βασίζεται στην έννοια της ομοιόστασης, δηλαδή στο ότι ο οργανισμός προσπαθεί συνεχώς να διατηρεί ισορροπία με το εξωτερικό περιβάλλον. Όταν αυτή η ισορροπία απειλείται είτε από φυσιολογικές είτε από ψυχολογικές δυνάμεις, το άτομο εμπλέκεται σε δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων που αποσκοπούν στην αποκατάσταση αυτής της ισορροπίας (Poal, 1990).

Κάποιες δεκαετίες αργότερα, μελετητές, όπως οι Gonzalez-Herrero (1994) και Gonzalez-Herrero & Pratt (1995, 1996) ανέλυσαν ένα μοντέλο τεσσάρων σταδίων για τη διαχείριση κρίσεων, προτείνοντας να αντιστοιχιστούν οι κρίσεις με το **βιολογικό μοντέλο**, στο οποίο ένας οργανισμός διέρχεται διαδοχικά από τις φάσεις της γέννησης, της ανάπτυξης, της ωριμότητας και της παρακμής (θάνατος). Οι τέσσερις φάσεις που περιγράφονται σε αυτό το μοντέλο διαχείρισης κρίσεων είναι: α) διαχείριση θεμάτων, β) σχεδιασμός-πρόληψη, γ) κρίση και δ) φάση μετά την κρίση (Gonzalez-Herrero & Smith, 2008). Στη διαδικασία αυτού του Μοντέλου Διαχείρισης Κρίσεων καθιερώνονται μέθοδοι, μετρήσεις και τύποι επικοινωνίας για την αναχαίτιση της επανεμφάνισης μίας ίδιας κρίσης (Gonzalez-Herrero & Pratt, 1995, 1996).

Ένα τέτοιο **Μοντέλο Διαχείρισης Κρίσεων** αναπτύχθηκε στα τέλη του 1990 από τους Gonzalez-Herrero & Pratt (1995, 1996), το οποίο περιελάμβανε τρία στάδια που περιγράφονται λεπτομερώς στη συνέχεια:

1. Διάγνωση κρίσεων: Πρόκειται για το στάδιο όπου ανιχνεύονται τα πρώιμα δείγματα μίας επερχόμενης κρίσης ή ενός κινδύνου από τους ηγέτες/διευθυντές και προετοιμάζονται κατάλληλα και οι ίδιοι και το υπόλοιπο ανθρώπινο δυναμικό με σκοπό την επιτυχή αντιμετώπιση του επικείμενου προβλήματος μέσω της τακτικής παρακολούθησης, του εντοπισμού των δειγμάτων της κρίσης και την έγκαιρη λήψη αποτελεσματικών μέτρων.

2. Προγραμματισμός: Το δεύτερο στάδιο που έπεται μετά τον εντοπισμό των επερχόμενων κινδύνων και κρίσεων, περιλαμβάνει τη δημιουργία μίας ομάδας διαχείρισης κρίσεων, που φέρει την ευθύνη για την κρίση. Σημαντικό στοιχείο στη φάση του προγραμματισμού είναι η ομάδα να μην χάσει τον έλεγχο εξαιτίας των συναισθηματικών παραγόντων που ενδέχεται να την επηρεάσουν και να προβεί σε

έναν ορθό σχεδιασμό στρατηγικών που θα αποτρέψει τη μετατροπή της κρίσης σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης. Επιπρόσθετα, εδώ οι διευθυντές/ηγέτες καλούνται με προσοχή και υπομονή να στηριχθούν σε ασφαλή δεδομένα και όχι υποθετικά σενάρια, να επικοινωνήσουν με την ομάδα διαχείρισης κρίσεων, ώστε να αναζητήσουν λύσεις και να λάβουν έγκαιρα αποτελεσματικές αποφάσεις.

3. Εφαρμογή αλλαγών και παρακολούθηση: Στο τρίτο στάδιο πραγματοποιούνται όσα προγραμματίστηκαν στο προηγούμενο στάδιο με την εφαρμογή των αλλαγών, οι οποίες προέκυψαν από την αναγκαστική αντίδραση του οργανισμού σε μία νέα κατάσταση κρίσης. Ο διευθυντής/ηγέτης ασχολείται με την παρακολούθηση όλων των καθημερινών διαδικασιών στις οποίες ενδέχεται να εμφανιστεί κάποιο ανεπιθύμητο γεγονός ή κρίσιμο σφάλμα και καλείται να αναλύσει τους πιθανούς λόγους που αυτά προήλθαν, χρησιμοποιώντας μία ενδεικτική ανάλυση τύπου «Root Cause Analysis» (Gonzalez-Herrero & Smith, 2010).

Εκτός από τη Βιολογική Θεωρία που συνδέεται με τη διαχείριση κρίσεων, οι Gonzalez-Herrero & Pratt (1995, 1996), έχουν στηριχθεί και στις ακόλουθες θεωρίες. Πιο συγκεκριμένα:

- **Συστημική θεωρία δομικών συναρτήσεων:** Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, στη διαδικασία διαχείρισης κρίσεων η επικοινωνία αποτελεί στοιχείο ζωτικής σημασίας. Η ροή της πληροφόρησης πρέπει να είναι σαφής, ώστε οι εργαζόμενοι να μην εξάγουν πρόωρα συμπεράσματα και διατρέχουν κινδύνους. Διότι η απόκρυψη πληροφοριών σε δύσκολες περιόδους μπορεί χειροτερέψει την κατάσταση, ενώ αντιθέτως η ανοιχτή επικοινωνία συμβάλλει στην πιο εύκολη αποφυγή προβλημάτων, καθώς το προσωπικό γνωρίζει τι συμβαίνει.
- **Θεωρία της καινοτομίας:** Αυτή η θεωρία προτείνει τη συμμετοχή των εργαζομένων και των ενδιαφερομένων όσο το δυνατόν περισσότερο. Η συνεργασία και η πραγματοποίηση συνεδριών καταϊγισμού ιδεών βοηθά στην εύρεση αποτελεσματικών και καινοτόμων λύσεων, ενώ η αποτελεσματική επικοινωνία κρίνεται απαραίτητη για την έξοδο από την κρίση.
- **Θεωρία του άνισου ανθρώπινου κεφαλαίου:** Η συγκεκριμένη θεωρία εφαρμόζεται σε καταστάσεις όπου οι εργαζόμενοι αντιμετωπίζονται άνισα, όπως π.χ. μισθολογικές διαφορές ή κακές συνθήκες εργασίας. Σε μία κρίση οι δυσαρεστημένοι εργαζόμενοι μπορεί να εκμεταλλευτούν την ευκαιρία να εκφραστούν ή να ενεργήσουν βάσει της δυσαρέσκειάς τους, προσθέτοντας περισσότερα μειονεκτήματα στην εταιρεία που βρίσκεται σε κρίση.

5.2. Σχεδιασμός Διαχείρισης Κινδύνων

5.2.1. Ο σχεδιασμός του πλάνου διαχείρισης

Σύμφωνα με τον Gainey (2009) ένα πλάνο διαχείρισης και αντιμετώπισης κρίσης πρέπει απαραίτητως να εσωκλείει αναλυτικές και συγκεκριμένες πληροφορίες για όλα τα πιθανά θέματα, όπως είναι για παράδειγμα οι ασκήσεις εκπαίδευσης, οι διαδικασίες εκκένωσης των σχολικών μονάδων, κ.ά.

Οι Σαΐτη & Σαΐτης (2012) υποστήριξαν ότι ένα πλάνο, το οποίο σχεδιάζεται για τη διαχείριση κρίσεων, είναι απαραίτητο να περιλαμβάνει ένα σύνολο δεδομένων και πληροφοριών, όπως για παράδειγμα ο απώτερος σκοπός του σχεδίου διαχείρισης. Κάνοντας λόγο, παραδείγματος χάριν, για ένα πιθανό ξέσπασμα πυρκαγιάς σε ένα σχολικό περιβάλλον, απώτερος σκοπός του πλάνου διαχείρισης της κρίσης είναι ο περιορισμός της πυρκαγιάς, η κατάσβεση της φωτιάς και η διασφάλιση της ακεραιότητας των μαθητών, των εκπαιδευτικών και του υπόλοιπου ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας, χωρίς να υπάρξουν θύματα.

Σχετικά με τον στόχο του πλάνου διαχείρισης, θα πρέπει να ληφθούν επίσης αποφάσεις σχετικά με το αν θα συμπεριλαμβάνονται ενέργειες πρόληψης κατά τον σχεδιασμό του πλάνου αυτού. Για παράδειγμα, τα μέτρα οργάνωσης και πρόληψης ενδεχόμενων κρίσεων και κινδύνων που καθιστούν ασφαλή μία σχολική μονάδα είναι ένα στοιχείο ουσιαστικής σημασίας κατά τη διάρκεια της δημιουργίας ενός πλάνου σχολικής κρίσης. Σε τέτοιου είδους περιπτώσεις ο διευθυντής μίας σχολικής μονάδας δρα προνοητικά με την τοποθέτηση πυροσβεστήρων σε διάφορα σημεία του εσωτερικού σχολικού χώρου για την έγκαιρη και αποτελεσματική πρόληψη μίας ενδεχόμενης κρίσης με εκδήλωση πυρκαγιάς (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Αναφορικά με την οργάνωση του σχολικού χώρου, σπουδαίο ρόλο διαδραματίζει σε αυτή ο συντονιστής της ομάδας διαχείρισης κρίσεων, για τον οποίο ενδείκνυται μία αποτελεσματική και πλήρης καταγραφή των αρμοδιοτήτων του. Ορισμένα καθήκοντα του αποτελούν η άμεση επικοινωνία του με τις αστυνομικές αρχές και οποιονδήποτε αρμόδιο φορέα, ανάλογα με το είδος και τη φύση της κρίσης. Εκτός αυτού, και ο ρόλος του αναπληρωτή συντονιστή και των υπόλοιπων μελών της συγκεκριμένης ομάδας είναι βαρυσήμαντοι. Το σύνολο των μελών της ομάδας διαχείρισης κρίσεων θα πρέπει να δέχεται συγκεκριμένες και σαφείς οδηγίες και κατευθύνσεις για τα καθήκοντα που έχει ο καθένας σε περιόδους κρίσης (Podolak, 2002), (Spillan & Hough, 2003). Οι αρμόδιοι της ομάδας σχεδιασμού πρέπει να είναι ικανοί να διακρίνουν τις αντιδράσεις των μελών στα κρίσιμα γεγονότα, καθώς η κάθε

αντίδραση πρέπει να είναι ανάλογη με το είδος, τη φύση και τη σοβαρότητα της κάθε συνθήκης (Cornell & Sheras, 1998). Ακόμη, η λεπτομερής τήρηση ημερολογίου δράσεων και γεγονότων αποτελεί μία πρόσθετη δράση για την πιο αποτελεσματική διαχείριση κρίσης (Podolak, 2002), (Spillan & Hough, 2003).

Η κατάρτιση ενός επιτυχούς πλάνου διαχείρισης κρίσεων στα σχολεία απαιτεί και την επαρκή εκπαίδευση και επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης κρίσεων του ανθρώπινου δυναμικού που εργάζεται σε μία σχολική μονάδα. Η επιμόρφωση πρέπει να γίνεται από ειδικούς, όπως ψυχολόγοι, νοσηλεύτες, κ.λπ., για την καλύτερη δυνατή προετοιμασία πριν το ξέσπασμα μίας κρίσης (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Σε αυτή την επιμόρφωση και εκπαίδευση του εκπαιδευτικού προσωπικού θα πρέπει να περιλαμβάνεται σίγουρα και η παροχή πρακτικών γνώσεων, όπως πρώτες βοήθειες, και η ανάλυση κινδύνων που ενδεχομένως προκύψουν σε ένα σχολείο (Cornell & Sheras, 1998).

Ένα ακόμη βασικό στοιχείο στον σχεδιασμό ενός πλάνου διαχείρισης είναι η λήψη αποφάσεων σχετικά με το αν ο στόχος του πλάνου θα συμπεριλαμβάνει διαδικαστικά θέματα διαχείρισης ή σχεδιασμένες παρεμβάσεις για μαθητές που τις χρειάζονται, όπως για παράδειγμα η παροχή ψυχολογικής υποστήριξης. Επιπλέον, άλλο κύριο σημείο του σχεδιασμού που επηρεάζει τη λήψη αποφάσεων είναι ο χαρακτηρισμός ενός γεγονότος ως κρίση, που χρήζει άμεσης παρέμβασης και αντιμετώπισης. Αυτό μοιάζει να απασχολεί τους σχεδιαστές των πλάνων διαχείρισης κρίσεων και όλα τα εμπλεκόμενα μέρη στη διαδικασία της λήψης αποφάσεων, τα οποία θα πρέπει να πραγματοποιήσουν ένα σύνολο ελέγχων για να κατοχυρώσουν ότι οι πιθανές κρίσεις, που δύνανται να προκληθούν, δεν έχουν αμεληθεί και ότι δεν καταστρώνονται πλάνα διαχείρισης κρίσεων για γεγονότα που δεν χαρακτηρίζονται ως κρίσεις (Barton, 1994).

Πάντοτε σε κάθε σχεδιασμό επαρκών πλάνων διαχείρισης κρίσεων απαιτείται να συνυπολογίζεται και ο γενικός απολογισμός. Πρόκειται για μία διαδικασία που πρέπει να εφαρμόζεται, αφού ολοκληρωθεί η εκάστοτε παρέμβαση σε μία κρίση. Στοχεύει κυρίως στο να καταστήσει σίγουρο ότι όλοι όσοι εμπλέκονται σε μία κρίση, επιστρέφουν επιτυχώς στην κανονικότητα χωρίς να σημειώνεται κάποια αλλαγή στις υποχρεώσεις και τους ρόλους τους, δηλαδή επιστρέφουν στη συνθήκη που επικρατούσε πριν ξεσπάσει το κρίσιμο συμβάν. Τα αποτελέσματα που επιφέρει ένας απολογισμός παρέχουν την ευκαιρία της διδασκαλίας σε θέματα διαχείρισης κρίσεων και συνάμα δίνουν τη δυνατότητα να υπολογιστούν οι παράγοντες στους οποίους ίσως δεν δόθηκε η δέουσα προσοχή κατά τη διάρκεια μίας κρίσης. Γι' αυτό το λόγο, το πλάνο διαχείρισης κρίσεων χρειάζεται να είναι περισσότερο αποτελεσματικό σε

περίπτωση παρόμοιας εκδήλωσης κρίσης στο μέλλον (Jimerson et al., 2005), (Saitis & Saiti, 2017).

5.2.2. Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων

Σημαντική σε αυτό το πρώιμο στάδιο διαχείρισης μίας κρίσιμης κατάστασης είναι η συμβολή της ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων. Ο ρόλος της έγκειται στην αντιμετώπιση δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο οργανισμός και επικεντρώνεται σε:

- Ανίχνευση σημαδιών κρίσης
- Προσδιορισμό των περιοχών όπου εμφανίζονται δυσκολίες
- Διάλογο με τους εργαζόμενους και συζήτηση για τα προβλήματα που παρουσιάζονται στις περιοχές
- Ετοιμασία ενός σχεδίου διαχείρισης κρίσεων που θα λειτουργήσει όταν προκύψουν έκτακτες ανάγκες
- Προετοιμασία σχεδίων έκτακτης ανάγκης σε περίπτωση που η ίδια ή διαφορετική δυσκολία εμφανιστεί εκ νέου στο μέλλον
- Παροχή κινήτρων στους εργαζόμενους.

Ένα εκπαιδευμένο προσωπικό στη διαχείριση κρίσεων αποτελείται από τον προϊστάμενο τμημάτων, τον εκτελεστικό διευθυντή, τον σύμβουλο δημοσίων σχέσεων, τον εκπρόσωπο ανθρώπινου δυναμικού και το διοικητικό συμβούλιο. Ο ηγέτης δύναται να χειριστεί καταστάσεις υψηλού στρες και να παρακινήσει την ομάδα να αναζητήσει λύσεις που θα οδηγήσουν τον οργανισμό σε καλύτερες συνθήκες. Η ομάδα διαχείρισης κρίσεων ασχολείται τόσο με εσωτερικές επικοινωνίες (εργαζόμενοι, συνεργάτες, ενδιαφερόμενα μέρη) όσο και με εξωτερικές (πελάτες, προμηθευτές, μέσα ενημέρωσης κ.λπ.). Γενικότερα, ο ρόλος της ομάδας είναι κυρίως η ανάλυση της κρίσιμης κατάστασης και η διαμόρφωση ενός σχεδίου διαχείρισης κρίσεων προκειμένου να σωθεί και να διασφαλιστεί η φήμη και η θέση του οργανισμού ή μίας εταιρείας (Gonzalez-Herrero & Pratt, 1995, 1996).

5.3. Παρέμβαση στις Κρίσεις

Στη δεκαετία του 1940 και του 1950 χρονολογούνται οι απαρχές της παρέμβασης στην κρίση. Τα θεμέλια των παρεμβάσεων έβαλε ο Lindemann με το έργο του για τη θλίψη και το πένθος μετά την πυρκαγιά του “Coconut Grove Club” στη Βοστώνη, καθώς επίσης ο Caplan στο Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ. Κατά τη διάρκεια των δεκαετιών 1960 και 1970 οι θεωρίες κρίσεων και παρέμβασης επεξεργάστηκαν περισσότερο με την ανάπτυξη κέντρων πρόληψης αυτοκτονιών (“hot lines”), κέντρων κρίσης και άλλων φορέων, ενώ παράλληλα νέες αντιλήψεις και καινοτομίες στον τομέα παρέμβασης αναπτύχθηκαν.

Σύμφωνα με τον Roal (1990), οι παρεμβάσεις στις κρίσεις ξεκίνησαν στην αρχή ως απάντηση στην αυξανόμενη ζήτηση για υπηρεσίες σε γεγονότα που απαιτούσαν έγκαιρη παροχή βοήθειας για ένα μεγάλο σύνολο ατόμων.

Έρευνα των Brock & Jimerson (2004) περιγράφει πότε οι παρεμβάσεις είναι απαραίτητες. Οι περιπτώσεις αυτές είναι οι ακόλουθες: α) πρόληψη ή/και μείωση των αντιδράσεων στρες, β) εντοπισμός των ατόμων που μπορεί να αναπτύξουν ψυχοπαθολογία (π.χ. διαταραχή μετατραυματικού στρες, κ.ά.), γ) πρόληψη ή/και ελάττωση επικίνδυνων συμπεριφορών αντιμετώπισης (π.χ. αυτοκτονίες, ανθρωποκτονίες, κατάθλιψη, κ.ά.) και δ) παροχή κατάλληλων παραπομπών σε επαγγελματίες ψυχικής υγείας (Jimerson, et al., 2005).

Σε γενικές γραμμές είναι ευρέως γνωστό και αποδεκτό ότι ποικίλες στρατηγικές παρέμβασης χρησιμοποιούνται παγκοσμίως, εφόσον η κάθε στρατηγική έχει τη δική της μοναδική συμβολή. Με τη χρήση των στρατηγικών και το σχεδιασμό ενός ολοκληρωμένου μοντέλου ετοιμότητας και παρεμβάσεων για κρίσεις προσφέρεται βοήθεια σε σχολεία και κοινότητες για τη διαχείριση κρίσιμων συνθηκών (Jimerson, et al., 2005).

Ακολουθούν ορισμένες μορφές παρεμβάσεων σε κρίσεις ή κινδύνους, όπως περιγράφονται σε διεθνείς μελέτες (Jimerson, et al., 2005), (Young, 1998):

α) Σχεδιασμός πριν από μία κρίση:

Ο σχεδιασμός που προηγείται μίας κρίσης περιλαμβάνει τα εξής σημαντικά σημεία:

1. Δημιουργία ειδικής ομάδας που θα συμβάλει στην ανάπτυξη ενός σχεδίου διαχείρισης κρίσεων και θα περιλαμβάνει μέλη από σχολικούς και κοινοτικούς φορείς, όπως οι υπηρεσίες έκτακτης ανάγκης (π.χ. πυροσβεστική, αστυνομία, νοσοκομείο, Ερυθρός Σταυρός), οι κοινοτικές υπηρεσίες ψυχικής υγείας ή συμβουλευτικής

παιδικής και οικογενειακής υγείας και εκπαιδευτικών ενώσεων.

2. Δημιουργία μίας ομάδας αντιμετώπισης κρίσεων στο σχολικό χώρο με έναν αρχηγό ομάδας και έναν υπεύθυνο διαχείρισης κρίσης. Ο αρχηγός των κρίσεων θα επιβλέπει όλους τους σχεδιασμούς για πιθανές κρίσεις, τις δραστηριότητες άμεσης αντιμετώπισης κρίσεων και τις μακροπρόθεσμες αντιδράσεις σε κρίσεις. Από την άλλη πλευρά, ο υπεύθυνος διαχείρισης κρίσεων θα λαμβάνει τις κύριες αποφάσεις κατά τη διάρκεια αντιμετώπισης μίας κρίσης και θα επικουρείται από έξι άτομα (συντονιστή εφοδιασμού, συντονιστή ψυχολογικών υπηρεσιών, συντονιστή ανάπτυξης, συντονιστή ασφάλειας, ιατρικό συντονιστή, συντονιστή μέσω ενημέρωσης). Οι ομάδες αντιμετώπισης σχολικών κρίσεων θα πρέπει επίσης να περιλαμβάνουν εκπροσώπους κάθε επαγγελματικού κλάδου που απασχολούνται εντός της σχολικής κοινότητας και τα μέλη της ομάδας θα πρέπει να λαμβάνουν την κατάλληλη εκπαίδευση και τις σωστές γνώσεις αναφορικά με θέματα κρίσεων.

3. Ανάπτυξη κατάλογου πόρων: Ο κατάλογος πρέπει να περιλαμβάνει μία τρέχουσα λίστα βασικών τοπικών, κρατικών και διεθνών πόρων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βοήθεια κατά τη διάρκεια εκδήλωσης μίας κρίσης.

4. Δημιουργία ταμείων έκτακτης ανάγκης: Τα σχολεία και οι κοινότητες θα πρέπει να δημιουργήσουν κονδύλια έκτακτης ανάγκης που θα χρησιμοποιηθούν και θα διανεμηθούν για να βοηθήσουν τα θύματα. Εξίσου σημαντική είναι η εξέταση του τρόπου διαχείρισης και διανομής δωρεών που έγιναν μετά από την εκδήλωση μίας κρίσης, γεγονός αρκετά αμφιλεγόμενο. Γι' αυτό κρίνεται χρήσιμο οι διαδικασίες που αναπτύχθηκαν από την επιτροπή-αντιπρόσωπο της κοινότητας να έχουν συμφωνηθεί με σαφήνεια.

5. Θέσπιση κατευθυντήριων γραμμών για τον εντοπισμό πληθυσμών υψηλού κινδύνου: Ο προσδιορισμός των ομάδων που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από άμεσες υπηρεσίες πρέπει να γίνεται από τις σχολικές μονάδες και τις κοινότητες. Συγχρόνως, θα πρέπει να εξετάζονται οι μέθοδοι παροχής τέτοιων υπηρεσιών το συντομότερο δυνατό. Για παράδειγμα σε διαφορετικούς πληθυσμούς, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι πολιτιστικές και γλωσσικές ανάγκες.

6. Καθορισμός των εγκαταστάσεων απόκρισης: Οι εγκαταστάσεις που θα χρησιμοποιηθούν για τον συντονισμό αντιμετώπισης κρίσεων και όλες τις σχετικές δραστηριότητες και υπηρεσίες θα πρέπει να εντοπιστούν. Σε αυτό θα εξυπηρετούσε ένα φυσικό περιβάλλον για την ομαλοποίηση των αντιδράσεων.

7. Προσδιορισμός του κατάλληλου καταλύματος και καταφύγιου: Το σχέδιο πριν από την κρίση θα πρέπει να περιλαμβάνει τον καθορισμό εναλλακτικών χώρων για

σχολεία ή χώρους εργασίας και να προσδιορίζει καταλύματα για τους ειδικούς της παρέμβασης κρίσεων ή τους διασώστες. Επίσης, τα σχέδια εκκένωσης πρέπει να έχουν εναλλακτικές λύσεις σε περίπτωση που η κύρια τοποθεσία δεν είναι διαθέσιμη.

8. Δημιουργία ενός συστήματος επικοινωνίας: Το σχέδιο πρέπει να προσδιορίζει ένα αρχηγείο επικοινωνίας και έναν εξοπλισμό για τις επικοινωνιακές ανάγκες των μελών της ομάδας κρίσης του σχολείου και της κοινότητας.

9. Σχεδιασμός των υλικών εντοπισμού ατόμων που αντιδρούν σε κρίσεις: Τα υλικά αυτά θα πρέπει να σχεδιάζονται, έτσι ώστε να επιτρέπεται η πρόσβαση σε χώρους αντιμετώπισης κρίσεων μόνο σε αυτούς που ορίζονται στο σχέδιο.

10. Ανάπτυξη συστήματος διάδοσης πληροφοριών: Ένας συντονιστής μέσω ενημέρωσης και η κατάλληλη ομάδα θα πρέπει να εκπαιδεύονται για τη διαχείριση της διάδοσης πληροφοριών μετά από μία κρίση. Τα καθιερωμένα σχέδια διαχείρισης των μέσων ενημέρωσης πρέπει να είναι ξεκάθαρα, ενώ είναι πολύτιμη η ανάπτυξη υλικών, όπως πρότυπα δελτίων τύπου.

11. Ανάπτυξη ενός σχεδίου αντιμετώπισης των θανάτων: Η θέσπιση κατευθυντήριων οδηγιών σχετικά με τις διαδικασίες ειδοποίησης θανάτου περιλαμβάνει την αναγνώριση ενός ιστότοπου για πληροφορίες και ενημερώσεις, με σεβασμό πάντα στις διάφορες πολιτιστικές πεποιθήσεις.

12. Σχέδιο για ιατρική βοήθεια: Το προσωπικό της σχολικής μονάδας μπορεί να βοηθήσει τους ανταποκριτές της κοινότητας και τους σχολικούς νοσηλευτές να παρέχουν τις πρώτες βοήθειες, με τον εντοπισμό των εύκολα προσβάσιμων εγκαταστάσεων φροντίδας και την επαφή του ιατρικού συντονιστή με επαγγελματίες υγείας για την παροχή πληροφοριών σχετικά με την κατάσταση των τραυματιών.

13. Δημιουργία ενός κουτιού αντιμετώπισης κρίσεων: Οι Lockyer & Eastin (2000) περιγράφουν ένα κουτί αντιμετώπισης κρίσεων που έχει σχεδιαστεί για να συγκεντρώνει σε μία τοποθεσία τις απαραίτητες πληροφορίες και τα χρήσιμα υλικά για την αποτελεσματική διαχείριση ενός γεγονότος κρίσης. Συγκεκριμένα, συνιστάται τα περιεχόμενα του κουτιού να περιλαμβάνουν αεροφωτογραφίες του σχολείου, τοπικούς και σχολικούς χάρτες, εκτυπώσεις σχολικών κτιρίων, καταλόγους εκπαιδευτικών και υπαλλήλων, φωτογραφίες μαθητών, λίστα μαθητών με ειδικές ανάγκες, ονόματα μελών της ομάδας κρίσης, κλειδιά, διαδικασίες απενεργοποίησης συναγερμού και καταιονητήρων, προμήθειες πρώτων βοηθειών, λίστες πόρων έκτακτης ανάγκης, τοποθεσίες των χώρων εκκένωσης, κ.λπ. (Jimerson, et al., 2005).

β) Άμεσες παρεμβάσεις

Οι στρατηγικές άμεσης παρέμβασης στοχεύουν στην προετοιμασία για μία παρέμβαση σε κρίσεις με πολλές συνιστώσες. Εξάλλου οι Brock & Jimerson (2004) είχαν τονίσει ότι μετά από γεγονότα κρίσης δεν υφίσταται μία ενιαία ενέργεια που θα τα επιλύσει όλα. Η εγγενής πολυπλοκότητα στο πλήθος των ατομικών παραγόντων, που επηρεάζουν τις αντιδράσεις μετά από μία κρίση, ενθαρρύνει τις πολύπλευρες προσεγγίσεις παρεμβάσεων σε κρίσεις (Jimerson, et al., 2005).

Χρησιμοποιώντας ένα χρονολογικό πλαίσιο οι στρατηγικές παρέμβασης εξετάζουν κρίσεις που επηρεάζουν τα παιδιά στον σχολικό χώρο. Οι γνώσεις που βασίζονται στην έρευνα, την πρακτική εμπειρία και τη θεωρία θα πρέπει να ενσωματωθούν στα σχέδια διαχείρισης σχολικών κρίσεων που στοχεύουν στη διευκόλυνση της αντιμετώπισης και της προσαρμογής των μαθητών στον απόηχο των κρίσεων (Jimerson, et al., 2005).

Την περίοδο των άμεσων παρεμβάσεων, το πρώτο καθήκον μετά από κάποιου είδους κρίση είναι η δημιουργία ενός αισθήματος ασφάλειας, με την κάλυψη των βασικών αναγκών επιβίωσης του θύματος, των ιατρικών του αναγκών και με τη σύνδεση ατόμων με τα αγαπημένα τους πρόσωπα. Απαραίτητη προϋπόθεση στη δημιουργία αυτού του αισθήματος είναι η διασφάλιση της ελευθερίας του θύματος από φόβους και ο καθορισμός των παραμέτρων που διασφαλίζουν την αίσθηση ελέγχου. Ειδικότερα, στα παιδιά είναι σημαντικό να αποκατασταθεί η επαφή με τα αγαπημένα τους πρόσωπα και να τους παρέχονται φυσικά σύμβολα ασφάλειας και μνήμης (Jimerson, et al., 2005), (Young, 1998).

Το δεύτερο καθήκον των άμεσων παρεμβάσεων περιλαμβάνει τη διαδικασία που επιτρέπει στα θύματα/επιζώντες να πουν την ιστορία τους. Στην επικύρωση αυτή, η σημασία έγκειται στο να δείξουμε τους επιζώντες ότι δεν αντιδρούν παράξενα και ότι η εμπειρία τους είναι μοναδική. Τα παιδιά πρέπει να μοιράζονται τις εμπειρίες τους, χρησιμοποιώντας μεθόδους που περιλαμβάνουν σχέδια, αφήγηση, δημιουργική γραφή ή αναπαράσταση. Επιπλέον, στο καθήκον αυτό απαιτείται συζήτηση των συναισθημάτων που βίωσε το άτομο και αναγνώριση ότι η έκφραση και η ανταλλαγή εμπειριών και αντιδράσεων σε κρίσεις μπορεί να μην είναι χρήσιμες για όλα τα άτομα. Αυτό αντενδείκνυται στα σωματικά τραυματισμένα θύματα έντονων κρίσεων (Brock & Jimerson, 2004), (Jimerson, et al., 2005), (Young, 1998).

Στο τρίτο καθήκον οι υπεύθυνοι της ομάδας αντιμετώπισης κρίσεων συμβάλλουν στον διαχωρισμό των ζητημάτων που πιθανότατα θα αντιμετωπιστούν στο εγγύς μέλλον και προβλέπουν μελλοντικές αντιδράσεις. Η προετοιμασία των ατόμων και

των κοινοτήτων για τέτοιες εκδηλώσεις είναι η άλλη πτυχή του καθήκοντος αυτού. Αξίζει να αναφερθεί ότι τα παιδιά ενεργούν με την καθιέρωση της ρουτίνας και την επιβεβαίωση της ελπίδας (Jimerson, et al., 2005), (Young, 1998).

γ) Μετατραυματική Συμβουλευτική

Σύμφωνα με τον Maslow, οι ψυχολογικές πρώτες βοήθειες συνεπάγονται την αποκατάσταση τριών βασικών ανθρώπινων αναγκών (γνωστική λειτουργία, αγάπη και συμμετοχή, πνευματική ανάπτυξη). Η μετατραυματική συμβουλευτική επιχειρεί να αποκαταστήσει τη λειτουργικότητα των ατόμων σε αυτές τις περιοχές σε τρία βήματα. Πρώτον, η λειτουργία αποκαθίσταται μέσω της εκπαίδευσης σε θέματα που αφορούν το τραύμα, την επεξεργασία των εμπειριών του τραύματος και την επιλογή ενός διαφορετικού τρόπου ζωής. Δεύτερον, η αποκατάσταση της λειτουργικότητας επέρχεται μέσω της εξερεύνησης του τι συνεπαγόταν η κρίση, της επιβεβαίωσης μέσω της υποστήριξης της οικογένειας, του σχολείου, της κοινότητας και των ατόμων που ανταποκρίνονται σε κρίσεις και της παραπομπής σε πρόσθετους πόρους. Τρίτον, στη μετατραυματική συμβουλευτική υπάρχει ο ακτιβισμός και η υπεράσπιση, δίνοντας ευκαιρίες στους επιζώντες να αναπτυχθούν πνευματικά και να δώσουν αξία στο τραυματικό γεγονός (Jimerson, et al., 2005), (Young, 1998).

δ) Ομαδική παρέμβαση κρίσεων

Ένα άλλο είδος παρέμβασης αποτελεί η **ομαδική παρέμβαση κρίσεων** (*“Group Crisis Intervention”*) (*GCI*). Πρόκειται για μία χρήσιμη στρατηγική, με σκοπό την παροχή βοήθειας σε μαθητές και εκπαιδευτικό προσωπικό για να κατανοήσουν το τραύμα που βιώνουν, να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα και να εντοπίσουν ή να μάθουν στρατηγικές αντιμετώπισης. Πρόκειται για μία μεμονωμένη συνεδρία με μία ομάδα ατόμων που διαρκεί περίπου από μία έως τρεις ώρες και παραλλαγές της έχουν χρησιμοποιηθεί από πολλούς επαγγελματίες (Jimerson, et al., 2005). Η διαδικασία πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στο αναπτυξιακό επίπεδο των συμμετεχόντων και να έχει τα ακόλουθα έξι βήματα: 1) εισαγωγή, 2) ανάλυση των δεδομένων και διάλυση φημών, 3) ανταλλαγή ιστοριών, 4) ανταλλαγή αντιδράσεων, 5) ενδυνάμωση και 6) κλείσιμο (Brock, 2002), ενώ σημαντική είναι και η δημιουργία υπηρεσιών υποστήριξης για όσους χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη μετά το GCI (Jimerson, et al., 2005).

ε) Το μοντέλο παρέμβασης NOVA

Σε μελέτη των Jimerson, et al. (2005) επιχειρείται να περιγραφεί το θεμελιώδες πλαίσιο που εξηγεί ένα ολοκληρωμένο μοντέλο ετοιμότητας και παρέμβασης στις κρίσεις. Η σύσταση ενός τέτοιου πλήρους μοντέλου αφορά και τις σχολικές μονάδες και απαιτεί τη δημιουργία ενός σχεδίου ετοιμότητας και αντιμετώπισης κρίσεων. Πιο συγκεκριμένα, το Διεθνές Δίκτυο Αντιμετώπισης Κρίσεων (*International Crisis Response Network*) (ICRN) της Διεθνούς Ένωσης Σχολικής Ψυχολογίας (International School Psychology Association (ISPA) εξυπηρετεί στη διευκόλυνση της επικοινωνίας διεθνών συναδέλφων αναφορικά με την πρόληψη κρίσεων και τις παρεμβάσεις που αφορούν παιδιά και οικογένειες. Συγχρόνως διοργανώνουν συνεδρίες για να τονίσουν την αξία, τις ομοιότητες και τις διαφορές στις προσπάθειες που γίνονται σε παγκόσμια κλίμακα για την αντιμετώπιση κρίσεων. Οι προσπάθειες αυτές πρέπει να χαρακτηρίζονται από «ευαισθησία» στην ποικιλομορφία των παιδιών, των οικογενειών, των σχολείων και των κοινοτήτων που «πλήττονται» από ένα κρίσιμο γεγονός (Jimerson, et al., 2005), (Young, 1998).

Το πλήρες μοντέλο που προτείνεται περιλαμβάνει αρκετά πλαίσια προετοιμασίας και παρέμβασης. Εστιάζει, ωστόσο, στο πρωτόκολλο της Ομάδας Αντιμετώπισης Κρίσεων της Κοινότητας του Εθνικού Οργανισμού για Βοήθεια στα Θύματα “NOVA” (*National Organization for Victim Assistance*) (Young, 1998, 2002) και στο πλαίσιο παρέμβασης “Multi-Modal” (BASIC ID, BASIC Ph) (Lahad, 1997, όπ. αναφ. στο Jimerson, et al., 2005), (Lazarus, 1976, όπ. αναφ. στο Jimerson, et al., 2005). Επαγγελματίες διάφορων χωρών έχουν κάνει χρήση των πλαισίων NOVA και Multi-Modal με σκοπό να προετοιμαστούν και να αντιμετωπιστούν κρίσεις που σχετίζονται με τις σχολικές μονάδες και τους μαθητές τους. Τον ίδιο σκοπό επιτελεί και το Διεθνές Ταμείο Έκτακτης Ανάγκης για τα Παιδιά των Ηνωμένων Εθνών (UNICEF, 1999, όπ. αναφ. στο Jimerson, et al., 2005).

Αρχικά, το μοντέλο της Ομάδας Αντιμετώπισης Κρίσεων της Κοινότητας του Εθνικού Οργανισμού για Βοήθεια στα Θύματα (“NOVA”) εστιάζει στον βραχυπρόθεσμο ρόλο των πρώτων 72 ωρών στη διαδικασία διαχείρισης κρίσεων. Το πλαίσιο “NOVA” ανέπτυξε και διένειμε το πρωτόκολλο της ομάδας αντιμετώπισης κρίσεων, προκειμένου να χρησιμοποιηθεί στις διαδικασίες αντιμετώπισης κρίσιμων καταστάσεων.

Βάσει της προσέγγισης NOVA αποτελεί το θεωρητικό μοντέλο της ανθρώπινης συμπεριφοράς, το οποίο αναπτύχθηκε από τον Abraham Maslow. Η NOVA χρησιμοποιεί τη βασική ιεραρχία των ανθρώπινων αναγκών του Maslow ως

αναπαράσταση για την κατανόηση των επιπτώσεων της κρίσης στα άτομα και συγκεκριμένα, αναφέρει ότι οι σωματικές, συναισθηματικές, ψυχολογικές και πνευματικές ανάγκες πρέπει να ικανοποιούνται μετά από την επιστροφή από μία κρίση σε μία υγιή ανάπτυξη. Η ιεραρχία του Maslow αποτελείται από έξι απαιτήσεις: ανάγκες επιβίωσης, ασφάλεια, γνωστική λειτουργία, αγάπη και συμμετοχή, πνευματική ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση (Young, 1998), (Jimerson, et al., 2005).

Όταν εκδηλώνεται μία κρίση ή ένα τραυματικό γεγονός, οι περιβαλλοντικοί στρεσογόνοι παράγοντες υπερτερούν των προσαρμοστικών ικανοτήτων ενός ατόμου προκαλώντας διαταραχή στη λειτουργία του. Προκειμένου να επανέλθει αυτή η χαμένη ισορροπία, απαιτείται η κάλυψη κάθε μίας από τις έξι ανάγκες του Maslow. Η παρέμβαση σε μία κρίση περιλαμβάνει την αποκατάσταση τριών βασικών αναγκών του Maslow, που είναι η ασφάλεια, η γνωστική λειτουργία, η αγάπη-το αίσθημα του ανήκειν. Σύμφωνα με το μοντέλο NOVA προτείνονται τρία καθήκοντα χρήσιμα για την εγκαθίδρυση της ορθής λειτουργίας, τα οποία είναι η ασφάλεια, η επικύρωση και η πρόβλεψη-προετοιμασία (Young, 1998), (Jimerson, et al., 2005).

Τέσσερις στόχοι που δηλώνονται στο “*Community Crisis Response Team Training Manual*” υπάρχουν για όσους εφαρμόζουν το μοντέλο NOVA, προκειμένου να αποκαταστήσουν τη λειτουργία ενός συνόλου μετά από μία κρίση. Ο πρώτος στόχος είναι η δυνατότητα σχεδιασμού σε μία κρίση, ενώ ο δεύτερος είναι η παροχή εκπαίδευσης στον τόπο της κρίσης για να διασφαλιστεί ότι όλα τα μέλη της ομάδας ανταπόκρισης συμβαδίζουν για να προσφέρουν βοήθεια στην κοινότητά τους. Ως τρίτος στόχος θεωρείται η παροχή υπηρεσιών από τα μέλη της ομάδας, όπως η αποκατάσταση των βασικών αναγκών, η βοήθεια στην ειδοποίηση θανάτου και η υποστηρικτική συμβουλευτική. Ο τέταρτος και τελευταίος στόχος είναι η υπεράσπιση των θυμάτων, παρέχοντας υπηρεσίες συνηγορίας, όπως διασφάλιση των νόμιμων δικαιωμάτων των θυμάτων, βοήθεια στην εύρεση οικονομικής στήριξης, διαχείριση των μέσων ενημέρωσης και παροχή έγκυρων πληροφοριών (Young, 1998), (Jimerson, et al., 2005).

Το μοντέλο NOVA επικεντρώνεται σε τέσσερις φάσεις παρέμβασης σε μία κρίση που είναι: α) η σωματική φροντίδα και ασφάλεια, β) οι παρεμβάσεις στην κρίση, γ) η μετατραυματική συμβουλευτική και δ) η επιβίωση μετά το συμβάν κρίσης, με τη μεγαλύτερη έμφαση να δίνεται στη δεύτερη και τρίτη φάση (Young, 1998), (Jimerson, et al., 2005).

στ) Πολυτροπικό μοντέλο παρέμβασης (“Multi-modal model”)

Το μοντέλο “**Multi-modal model**” προσεγγίστηκε και δημοσιεύτηκε από τον Arnold Lazarus το 1976, ο οποίος έδωσε έμφαση σε επτά στοιχεία (συμπεριφορά, επιρροή, αίσθηση, εικόνες, γνωστική λειτουργία, διαπροσωπικές σχέσεις και βιολογία-φάρμακα), δημιουργώντας το ακρωνύμιο “*BASIC ID*” (Lazarus, 1997, όπ. αναφ. στο Jimerson, et al., 2005). Σε κάθε μέθοδο μπορεί να γίνει αξιολόγηση για να ληφθεί το ιστορικό ενός ατόμου, να εξακριβωθεί πού εμφανίζονται προβλήματα και να προσδιοριστούν οι τεχνικές αντιμετώπισης. Γενικότερα, το πλαίσιο BASIC ID επιτρέπει στην ομάδα παρέμβασης να εργαστεί πιο αποτελεσματικά με το άτομο, προκειμένου να επιλύσει συγκρούσεις και να ενισχύσει τις μεθόδους αντιμετώπισης (Jimerson, et al., 2005).

Παρεμφερής ήταν η προσέγγιση που δημιουργήθηκε από τον Lahad και τους συνεργάτες του, γνωστή ως μοντέλο “*BASIC Ph*”. Εδώ ενσωματώνονται έξι συστατικά (πεποιθήσεις και αξίες, επιρροή, κοινωνικό, φανταστικό, γνωστικό και φυσιολογικό στοιχείο) και κάθε ένα από αυτά σχηματίζουν διαφορετικές στρατηγικές αντιμετώπισης, όταν ταξινομούνται σε διάφορους συνδυασμούς. Μολονότι κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου χρησιμοποιούνται συχνότερα περισσότερα από ένα στυλ αντιμετώπισης, ο Lahad και οι συνεργάτες του δηλώνουν ότι με την πάροδο του χρόνου αναπτύσσεται μονάχα μία ομάδα αντιμετώπισης, με τις παρεμβάσεις και τη διαχείριση των κρίσεων να προσαρμόζονται για να ταιριάζουν καλύτερα στις ανάγκες του καθενός. Βάσει αυτού ανέπτυξαν και ένα ψυχο-γλωσσικό πρωτόκολλο για να βοηθήσουν τον θεραπευτή να αξιολογήσει το άτομο, ακούγοντας ενεργά τον τρόπο με τον οποίο λέει την ιστορία του και διασφαλίζοντας έτσι ότι η παρέμβαση είναι προσανατολισμένη στην αντιμετώπιση (Jimerson, et al., 2005).

Μέσω του πολυτροπικού μοντέλου παρεμβάσεων προσφέρεται από το BASIC Ph ένα πλαίσιο αξιολόγησης που επιτρέπει στις ομάδες παρέμβασης σε κρίσεις να διερευνήσουν μεμονωμένα στυλ αντιμετώπισης και να προτείνουν ποιος μπορεί να χρειαστεί περαιτέρω υποστήριξη ή επαγγελματική θεραπεία. Το μοντέλο δύναται να χρησιμοποιηθεί από μία ομάδα παρέμβασης σχολικής κρίσης για να υλοποιηθεί μία παρέμβαση πολλαπλών τρόπων που ενσωματώνει δραστηριότητες και από τις έξι λειτουργίες. Στηριζόμενοι στη συγκεκριμένη έννοια, οι Ayalon & Lahad (2000) σχεδίασαν ένα πρόγραμμα πρόληψης κρίσεων στο σχολείο και την κοινότητα, ενώ δημιούργησαν κι ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης θανάτου και πρόληψης αυτοκτονιών (Jimerson, et al., 2005).

ζ) Επακόλουθες παρεμβάσεις

Ο αντίκτυπος μίας κρίσης ενδέχεται να είναι μόνιμος τόσο στο σχολείο όσο και στην κοινότητα. Συνυπολογίζοντας τους αναπτυξιακούς παράγοντες ενός ατόμου, οι επακόλουθες παρεμβάσεις θα καλύψουν τις ανάγκες των εμπλεκόμενων σε μία κρίση μελών, καθώς τους μήνες που ακολούθησαν την κρίση υποτιμήθηκαν οι απόρροιες των τραυματικών γεγονότων στην ψυχολογική υγεία και τη συμπεριφορά των ατόμων αυτών. Κατά συνέπεια, επιβάλλεται να κατανοηθεί η διαδικασία πένθους για τους νέους που έχουν βιώσει οποιοδήποτε τύπου απώλεια, ώστε οι ανάγκες τους να ικανοποιηθούν καλύτερα. Η θλίψη που βιώνουν εξαρτάται από ένα σύνολο αναπτυξιακών παραγόντων, μεταξύ των οποίων η ηλικία, η ανάπτυξη, τα προβλήματα ψυχικής υγείας, η πρότερη εμπειρία με τραύματα και η οικογενειακή υποστήριξη. Επιπλέον, μεταβλητές, όπως το φύλο, η κουλτούρα, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, η έκταση της έκθεσης σε τραυματικό γεγονός, ο βαθμός αντιληπτής και πραγματικής απειλής, η σοβαρότητα της απώλειας και οι αντιδράσεις των γονέων στο τραυματικό γεγονός, επιδρούν ουσιαστικά στο πένθος (Pfohl et al., 2002, όπ, αναφ. στο Jimerson, et al., 2005).

Λόγω της πολυπλοκότητας του πένθους και του ατομικού τρόπου αντιμετώπισης του, οι επακόλουθες παρεμβάσεις θα πρέπει να προσαρμόζονται για να αντιμετωπίζουν ένα ευρύ φάσμα ανησυχιών. Μπορεί να κυμαίνονται από συστηματικές προβολές έως γνωστικές-συμπεριφορικές παρεμβάσεις ή καθοδηγούμενες αλληλεπιδράσεις γονέα-παιδιού, όπως η διαδικασία προσυμπτωματικού ελέγχου που είναι χρήσιμη για τον εντοπισμό όσων χρειάζονται περαιτέρω θεραπεία. Μέσα στο σχολικό περιβάλλον οι μαθητές μπορούν αρχικά να λάβουν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς για να συμπληρώσουν, να αξιολογήσουν τις άμεσες απαντήσεις και την έκθεση στο τραυματικό γεγονός. Αφού αναθεωρηθούν οι αυτοαναφορές, μπορούν να διεξαχθούν συνεντεύξεις με τους μαθητές που φαίνεται να διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο για μακροχρόνια ψυχολογική δυσφορία, ενώ συστάσεις για περισσότερη υποστήριξη ή παρεμβάσεις θα πρέπει να στηρίζονται στις αυτοαναφορές, τις παρατηρήσεις και τις συνεντεύξεις. Γενικά, η παροχή ψυχολογικής εκπαίδευσης στους μαθητές, το προσωπικό και τους φροντιστές σχετικά με την κρίση που έχει συμβεί, τους επιτρέπει να αντιληφθούν με πιο πολλές λεπτομέρειες τι έχει συμβεί και αίρει τυχόν φήμες (Brock & Jimerson, 2004), (Jimerson, et al., 2005).

Επιπρόσθετα πλαίσια και μοντέλα παρεμβάσεων περιγράφηκαν από τους Brock & Jimerson (2004). Η δομή τους περιλαμβάνει μία χρονική οργάνωση των δραστηριοτήτων ετοιμότητας και παρέμβασης στις κρίσεις και αρχίζει με

δραστηριότητες που μπορεί να συμβούν στην περίοδο πριν από την κρίση (*“Pre-impact”*), κατά τη διάρκεια της κρίσης (*“Impact”*), το αμέσως επόμενο διάστημα (*“Recoil”*), ημέρες και εβδομάδες μετά το συμβάν (*“Post-impact”*) και μήνες και χρόνια μετά το γεγονός (*“Recovery and Reconstruction”*) (Jimerson, et al., 2005).

Σε γενικές γραμμές φαίνεται ότι αυτά τα πλαίσια υποστηρίζονται, παρά το μικρό αριθμό μελετών που έχουν υλοποιηθεί για τις στρατηγικές ετοιμότητας και αντιμετώπισης κρίσεων σε εκπαιδευτικούς χώρους. Διότι η ετοιμότητα και η παρέμβαση σε κρίσεις έχουν αναδειχθεί σημαντικοί τομείς γνώσεων και δεξιοτήτων για πολλούς σχολικούς ψυχολόγους και επαγγελματίες ψυχικής υγείας (Brock et al., 2002), (Brock & Jimerson, 2004), (Jimerson, et al., 2005).

6. Διαχείρισης κρίσης σε σχολικά περιβάλλοντα και Σχολικός Ηγέτης

6.1. Διαχείρισης κρίσης σε σχολικά περιβάλλοντα

Ποικίλες έρευνες κατά τη διάρκεια των ετών έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους στη διαχείριση των κρίσεων σε σχολικά περιβάλλοντα (Pitcher & Poland, 1992), (Johnson, 2000), (Drennan et al., 2015), αναλύοντας συγχρόνως τα **στάδια της. Τα πιο σημαντικά στάδια της διαχείρισης κρίσεων στα σχολεία** είναι τα παρακάτω:

- **Συντονισμός ειδικής ομάδας διαχείρισης σχολικών κρίσεων:** Η ομάδα διαχείρισης μίας σχολικής κρίσης απαρτίζεται από μέλη που διαθέτουν γνώσεις και δεξιότητες και είναι ικανά να δράσουν σε οποιαδήποτε κατάσταση έκτακτης ανάγκης. Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα περιλαμβάνει τον διευθυντή και τον υποδιευθυντή του σχολείου, έναν ή περισσότερους επιλεγμένους εκπαιδευτικούς, έναν ή περισσότερους συμβούλους, επαγγελματίες υγείας, σχολικό ψυχολόγο και κοινωνικό λειτουργό και ένα μέλος που θα συντάσσει τα πρακτικά των συσκέψεων της ομάδας διαχείρισης και θα καταγράφει τα δρώμενα. Μία λίστα των μελών αυτής της ομάδας προτείνεται να φυλάσσεται στα γραφεία των σχολείων (Podolak, 2002), (Spillan & Hough, 2003). Σκοπός της ομάδας αποτελεί η εφαρμογή και η προσαρμογή των δράσεων, όπως αυτές καταγράφονται στο Σχέδιο Διαχείρισης Κρίσεων, στο οποίο περιγράφονται επίσης οι ρόλοι και οι ευθύνες όλων των μελών της ομάδας (Pitcher & Poland, 1992), (Johnson, 2000), (Drennan et al., 2015).

- **Σύνταξη και Ακολούθηση Πλάνου Διαχείρισης Κρίσεων:** Το πλάνο διαχείρισης κρίσεων σε σχολικά περιβάλλοντα περιέχει δράσεις πρώιμου προγραμματισμού, παρέμβασης, ανταπόκρισης και ενδεχόμενης μεταγενέστερης έκτακτης ανάγκης (Pitcher & Poland, 1992), (Johnson, 2000), (Drennan et al., 2015). Τα σημεία που το καθορίζουν είναι τα εξής:
 - Σαφείς διαδικασίες για κάθε είδους κρίση.
 - Προσδιορισμός του τόπου της κρίσης και του χώρου εκτός του σχολείου όπου θα αξιοποιηθεί σε περίπτωση εκκένωσης μίας σχολικής μονάδας.
 - Ιεράρχηση των εντολών ώστε να δοθεί προτεραιότητα στην πιο επείγουσα ή την πιο σημαντική, όταν ο διαχειριστής κρίσεων αδυνατεί να εξυπηρετήσει και απαιτείται η άμεση λήψη εκτάκτων αποφάσεων.
 - Η εκπροσώπηση στα μέσα ενημέρωσης αναλαμβάνεται από τον διευθυντή ή υποδιευθυντή του σχολείου. Ο ρόλος τους έγκειται στη συλλογή και την επιβεβαίωση όλων των σχετικών με την κρίση πληροφοριών (Podolak, 2002).
 - Τη μεταφορά των πληροφοριών αυτών προς τα υπόλοιπα μέλη αναλαμβάνει η ομάδα επικοινωνίας, η οποία μπορεί να απαρτίζεται από διάφορους συμβούλους που υποστηρίζουν τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Για την ειδοποίηση των περιστατικών έκτακτης ανάγκης ή ειδικών συναντήσεων πριν ή μετά από το σχολικό ωράριο, πιθανότατα διατίθενται τηλεφωνικά κέντρα.
 - Το σχέδιο επικοινωνίας εντός του σχολείου και της σχολικής κοινότητας αφορά την όσο το δυνατόν πιο γρήγορη επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι ενημερωμένοι εκπρόσωποι οφείλουν να είναι έτοιμοι να μεταβούν στις σχολικές τάξεις, όταν αυτό χρειαστεί. Πηγή των πληροφοριών, που θα κοινοποιηθούν στους μαθητές, είναι οι εσωτερικές, προφορικές ή γραπτές δηλώσεις που έχουν συνταχθεί γι' αυτόν τον σκοπό και εγκρίνονται από τον διευθυντή για τη διασφάλιση της ακρίβειας και την αποφυγή της παραπληροφόρησης. Επίσης, προτείνεται η αποφυγή της ταυτόχρονης διάδοσης λεπτομερειών σχετικά με την εκδήλωση της κρίσης σε μεγάλες ομάδες μαθητών. Η διάδοση λεπτομερειών ανά τάξη είναι πιο λειτουργική, διότι έτσι μπορούν να τεθούν σχετικές ερωτήσεις, απορίες ή ανησυχίες. Αναφορικά με την επικοινωνία με τους γονείς, οι απαντήσεις στις ερωτήσεις τους δίνονται στα ενημερωτικά δελτία που συντάσσονται από το σχολείο και εγκρίνονται από τον σχολικό διευθυντή (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012).

- Υπηρεσίες υποστήριξης: Ένα μέλος από την ομάδα διαχείρισης κρίσεων αναλαμβάνει την επικοινωνία με το σχολικό διοικητικό συμβούλιο και με άλλους κοινοτικούς παράγοντες (π.χ. αστυνομικό τμήμα, πυροσβεστική, υπηρεσίες ψυχικής υγείας, κ.λπ., ενώ το σχολικό διοικητικό συμβούλιο είναι υπεύθυνο για την παροχή βοήθειας από ειδικότητες, όπως σχολικοί ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί και σύμβουλοι (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).
- Αντιμετώπιση της κρίσης: Ο τύπος και η διάρκεια της κάθε κρίσης καθορίζουν τις δράσεις αντιμετώπισης της (Jimerson et al., 2005), (Saitis & Saiti, 2017).
- Αξιολόγηση του σχεδίου διαχείρισης της κρίσης: Μετά το πέρας μίας κρίσης η ομάδα διαχείρισης κρίσεων θα πρέπει να επανεξετάζει με ετήσια κλίμακα και να αξιολογεί το σχέδιο διαχείρισης της κρίσης και της αποτελεσματικότητάς της, προβαίνοντας σε τροποποιήσεις ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν (Pitcher & Poland, 1992), (Johnson, 2000), (Drennan et al., 2015).

Σύμφωνα με άρθρο των Φιλολιά, κ.ά, (2005), τα σχέδια διαχείρισης κρίσεων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση διαφόρων κρίσεων και κινδύνων σε ένα σχολικό περιβάλλον, διότι μέσω αυτών προνοούν οι διευθυντές και το εκπαιδευτικό προσωπικό να μη χαθεί πολύτιμος χρόνος με άσκοπες ενέργειες. Κατά τη διάρκεια μίας κρίσης τα άτομα αισθάνονται ότι δεν επαρκεί ο χρόνος για να διαχειριστούν την κρίσιμη κατάσταση και ότι τους ασκείται αυξημένη πίεση. Συνεπώς, ένα σχέδιο δράσης βοηθά στη μείωση του άγχους και του πανικού την κρίσιμη στιγμή, στη διατήρηση της ψυχραιμίας και στην ομαλή εξέλιξη της κατάστασης.

6.2.Ο Σχολικός Ηγέτης και η Διαχείριση Κρίσεων στα Σχολεία

Ένας πετυχημένος ηγέτης σχολικής μονάδας μπορεί να χαράζει νέες κατευθύνσεις, να οικοδομεί σχέσεις, να εξελίσσει τους ανθρώπους, να αναπτύσσει τον οργανισμό που διοικεί, να υποστηρίζει επιθυμητές πρακτικές και να βελτιώνει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Leithwood, Harris & Hopkins, 2020). Ένας σχολικός ηγέτης, ωστόσο, δεν είναι ικανός μόνο να διοικεί και να οργανώνει απλώς έναν εκπαιδευτικό χώρο. Οι αρμοδιότητες της ηγετικής φυσιογνωμίας του καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα μέσα στο οποίο συμπεριλαμβάνεται και η ικανότητα διαχείρισης κρίσεων και κινδύνων.

Εφόσον οι κρίσεις είναι αιφνίδια, ανεξέλεγκτα και αρνητικά γεγονότα που έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν μία ολόκληρη σχολική κοινότητα (Brock, 2002), απαιτούν μία οργανωμένη και προσεκτικά συντονισμένη κάλυψη των αναγκών των προσβεβλημένων ατόμων. Συνήθως αυτές τις ενέργειες συντονισμού αναλαμβάνει ο σχολικός ηγέτης που συχνά αναλαμβάνει χρέη συντονιστή στην αντιμετώπιση των κρίσεων. Φέρει την ευθύνη για τον συντονισμό της ανάπτυξης του σχεδίου σχολικής κρίσης, την επίβλεψη της ανταπόκρισης σε μία πραγματική κρίση και την αξιολόγηση της (Nickerson, et al., 2006). Επιπρόσθετα, είναι υπεύθυνος για την επιτυχημένη εφαρμογή του σχεδίου δράσης, τον συντονισμό μεταξύ των μελών της ομάδας διαχείρισης των κρίσεων και για τον βαθμό ετοιμότητας τους. Γι' αυτό το λόγο καθοδηγεί τα μέλη της ομάδας και ρυθμίζει ζητήματα για την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Ακόμη, μεριμνά για την παροχή του κατάλληλου και επαρκούς εξοπλισμού που χρειάζεται για την αντιμετώπιση μίας κρίσης (π.χ. κουτί πρώτων βοηθειών, σύστημα πυρόσβεσης κ.ά.), ενώ παράλληλα συμβάλει στην επιτυχημένη επικοινωνία, τη δημιουργία θετικού κλίματος, την προώθηση της συνεργασίας (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Σχεδόν το μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχημένων ηγετών στηρίζεται στην εφαρμογή των ίδιων βασικών ηγετικών ικανοτήτων. Το πιο σημαντικό ηγετικό καθήκον είναι η συμβολή του ηγέτη στη βελτίωση της απόδοσης των εργαζομένων, η οποία είναι συνάρτηση των πεποιθήσεων τους, των αξιών, των κινήτρων, των δεξιοτήτων, των γνώσεων και των συνθηκών εργασίας. Με τη σειρά της και η επιτυχημένη σχολική ηγεσία περιέχει χρήσιμες πρακτικές για την αντιμετώπιση καθεμιάς από αυτές τις διαστάσεις της απόδοσης των εκπαιδευτικών (Leithwood et al., 2020).

Οι τρόποι με τους οποίους οι ηγέτες εφαρμόζουν τις κύριες ηγετικές πρακτικές καταδεικνύουν την ανταπόκριση τους στα πλαίσια στα οποία λειτουργούν. Οι επιτυχημένοι ηγέτες χαρακτηρίζονται από ευαισθησία, χωρίς ωστόσο να εφαρμόζουν σημαντικά διαφορετικές ηγετικές πρακτικές καθώς αλλάζουν τα πλαίσια. Έρευνα του Hallinger (2016) είχε εντοπίσει διάφορους τύπους σχολικών πλαισίων (θεσμικό, κοινοτικό, κοινωνικο-πολιτιστικό, πολιτικό, οικονομικό, σχολική βελτίωση) που διαμορφώνουν την ηγετική πρακτική και τόνισε την αξία του ηγέτη να ανταποκρίνεται στα πλαίσια αυτά, ώστε να καλύπτει καταλλήλως τις διαφορετικές απαιτήσεις που αντιμετωπίζει. Οι πολιτιστικοί και οικονομικοί παράγοντες που επηρεάζουν άμεσα και έως έναν βαθμό περιορίζουν τις ενέργειες, τις πρακτικές και τις συμπεριφορές των ηγετών έχουν μελετηθεί από πλειάδα ερευνών, ενώ η σχολική ηγεσία σε περιβάλλοντα εκτός του δυτικού κόσμου, με πολλές διεθνείς προοπτικές

για τις πρακτικές σχολικής ηγεσίας έχει επίσης επισημανθεί σε επιστημονικά άρθρα (Leithwood et al., 2020).

Τόσο τα πρότυπα κατανομής της ηγεσίας όσο και ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζονται οι ηγετικές πρακτικές όταν διανέμονται, επηρεάζουν την απόδοση ενός οργανισμού. Εφόσον τα πλαίσια των σχολικών περιβαλλόντων δεν είναι ίδια παντού, συνεπάγεται ότι και τα παραγωγικά πρότυπα διανομής ηγεσίας διαφέρουν από σχολείο σε σχολείο. Τα στοιχεία των ερευνών αποδεικνύουν ότι η εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας στην πράξη κάνει θετική διαφορά στην οργανωτική απόδοση.

Πιο συγκεκριμένα, οι Hulфия & Devos (2010) εξήγαγαν το συμπέρασμα ότι η κατανεμημένη ηγεσία επηρεάστηκε από την ποιότητα και την κατανομή των ηγετικών λειτουργιών, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, τη συνεργασία της ηγετικής ομάδας και τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων. Η αποτελεσματικότητα της κατανεμημένης ηγεσίας εξαρτάται από το συγκεκριμένο μοτίβο διανομής, το οποίο θα εξαρτηθεί από τις οργανωτικές ανάγκες και τα επίπεδα τεχνογνωσίας εντός του οργανισμού που θα διαφέρουν από σχολείο σε σχολείο (Leithwood et al., 2020).

Ένα μεγάλο ποσοστό της διακύμανσης στην αποτελεσματικότητα της ηγεσίας ερμηνεύεται από τα προσωπικά ηγετικά χαρακτηριστικά. Στο μοντέλο των πέντε παραγόντων το οποίο ταξινομεί τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, υπογραμμίζονται επιδράσεις για την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας στα τέσσερα από τα πέντε χαρακτηριστικά (εξωστρέφεια, ευσυνειδησία, συναισθηματική σταθερότητα και ανοιχτό πνεύμα). Υπό κρίσιμες και δύσκολες συνθήκες οι πιο επιτυχημένοι σχολικοί ηγέτες δεν χαρακτηρίζονται από δογματισμό στη σκέψη τους, αλλά είναι ανοιχτόμυαλοι και έτοιμοι να μάθουν από τους άλλους, καθώς επίσης ευέλικτοι σε ένα σύστημα βασικών αξιών, επίμονοι για την επίτευξη υψηλών προσδοκιών για κίνητρα του προσωπικού, γεμάτοι αντοχή και αισιόδοξοι (Leithwood et al., 2020).

Αναλύοντας τους πόρους της προσωπικής ηγεσίας οι Leithwood et al. (2020) δηλώνουν ότι υπάρχουν οι γνωστικοί πόροι του ηγέτη, δηλαδή η εξειδίκευση στην επίλυση προβλημάτων, η γνώση ενός ειδικού τομέα και η συστημική σκέψη, οι κοινωνικοί πόροι, δηλαδή η αντίληψη και η διαχείριση των συναισθημάτων και η δράση με συναισθηματικά κατάλληλους τρόπους και οι ψυχολογικοί πόροι που περιέχουν την αισιοδοξία, την αυτοαποτελεσματικότητα, την ανθεκτικότητα και την προορατικότητα. Εξάλλου, οι καλές ηγετικές ικανότητες βοηθούν τους εργαζόμενους να επικεντρωθούν στα καθήκοντά τους και να μη χάσουν την ελπίδα και την αποφασιστικότητά τους, ενώ χρειάζεται συναισθηματική νοημοσύνη και θάρρος για

να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες (Gonzalez-Herrero & Pratt, 1995, 1996).

Όταν εκδηλώνεται ένα είδος κρίσης, οι συνθήκες είναι ρευστές και μεταβαλλόμενες. Οι διευθυντές των σχολείων που εργάζονται σε τέτοιες απαιτητικές και χαοτικές συνθήκες, βιώνουν έντονη πίεση και ξεπερνούν τα όρια τους, καθώς προσπαθούν να επιτύχουν βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα και οι επιλογές που έχουν είναι περιορισμένες (Gonzalez-Herrero & Pratt, 1995, 1996), (Harris, 2020).

Όπως είναι εύλογο, όταν ξεσπούν κρίσεις στο σχολικό χώρο, οι διευθυντές δεν είναι σε θέση να επαναλάβουν ηγετικές πρακτικές που εφάρμοζαν σε περιόδους σταθερότητας και σχετικής ηρεμίας. Γι' αυτό το λόγο, απαιτείται να έχουν αποφασιστικότητα, ελπίδα και ακλόνητη πεποίθηση πως οτιδήποτε κι αν συμβεί, ανεξαρτήτου κόστους, θα συνεχιστούν οι προσπάθειες προστασίας της μάθησης (Harris, 2020).

Όσον αφορά την διορατικότητα και την ικανότητα πρόβλεψης, φαίνεται να υπάρχει σύγκλιση των απόψεων. Ένας αποτελεσματικός και ικανός σχολικός ηγέτης πρέπει να είναι διορατικός ώστε να προβλέπει πιθανές κρίσεις που οφείλονται σε εσωτερικούς παράγοντες, όπως π.χ. οι κτηριακές υποδομές, η συμπεριφορά των μαθητών, οι διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού κλπ. Καρατζόγλη, 2020). Ο Netolicky (2020, όπ. ανάφ. στο Harris, 2020) υποστηρίζει ότι σε περίοδο κρίσης οι ηγέτες πρέπει να ενεργούν γρήγορα και προνοητικά, εξετάζοντας ενδελεχώς τις επιλογές και τις συνέπειες, χωρίς ωστόσο να μπορεί κάποιος να προβλέψει ποιες θα μπορούσαν να είναι οι καλύτερες λύσεις, ενέργειες και παρενέργειες. Η ετοιμότητα των σχολείων στην αντιμετώπιση κρίσεων, έως εκείνο το βαθμό που μπορούν να προβλεφθούν, ενισχύει την αίσθηση της συνέχειας, της κανονικότητας και της αποκατάστασης μετά την κρίση (Sandoval, 2001). Το κατάλληλα προετοιμασμένο σχολικό περιβάλλον για οποιαδήποτε πιθανή κρίση, διαθέτει τρία στοιχεία με βάση τα λεγόμενα του Χατζηχρήστου (2011): α) ένα σχέδιο δράσης διαχείρισης κρίσεων, β) μία οργανωμένη ομάδα διαχείρισης κρίσεων και γ) κατάλληλες υποστηρικτικές δομές. Συγχρόνως η ετοιμότητα των σχολείων συμβάλλει στην επιτυχημένη διαχείριση των κρίσεων και στη δημιουργία ασφαλούς κλίματος τόσο για τα παιδιά όσο και για τους εκπαιδευτικούς (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Οι Pitcher & Poland (1992) επισήμαναν ότι όλα τα άτομα που εμπλέκονται σε κάποιου είδους κρίση αισθάνονται ανέκδοτα να την αντιμετωπίσουν, ενώ ένα πιο πρόσφατο πόρισμα της μελέτης των Momani & Salmi (2012), καταγράφει επίσης ότι τα σχολεία και κατ' επέκταση οι διευθυντές τους δεν είναι έτοιμοι να αντιμετωπίσουν πιθανές μελλοντικές κρίσεις, εστιάζοντας στους σεισμούς και γι' αυτό το λόγο,

απαιτείται η ίδρυση τμήματος διαχείρισης καταστροφών και κρίσεων στην εκπαίδευση με επικεφαλής έναν ειδικό στη διαχείριση καταστροφών και κρίσεων.

Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη τις δύσκολες εποχές που διανύουμε με τη μία κρίση να διαδέχεται την άλλη, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να υποθέτουν ότι θα υπάρξουν κρίσεις. Οι διευθυντές, οι σύμβουλοι και οι παιδαγωγοί πρέπει να εξοπλιστούν για να ανταποκριθούν σε ατές τις προκλήσεις (Pitcher & Poland, 1992).

Εκτός των ηγετικών, συμβουλευτικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων που χρειάζεται να έχει η φαρέτρα ενός σχολικού διευθυντή, η επιμόρφωση και η εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού των σχολείων αναφορικά με θέματα διαχείρισης κρίσεων, συνεισφέρουν στην ενθάρρυνση της αυτοαξιολόγησης των προσωπικών δυνατοτήτων, των δυνάμεων και των επιπέδων ευαισθησίας που διαθέτει το κάθε άτομο. Τέλος, η επιμόρφωση σε ασκήσεις προσομοίωσης, κατά τη διάρκεια των οποίων το ανθρώπινο δυναμικό θα εφαρμόζει πρακτικά τα σχέδια παρέμβασης κρίσεων και θα εξασκεί πρακτικά τον ρόλο που του έχει ανατεθεί, βοηθά στη μείωση των λαθών κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του πλάνου διαχείρισης κρίσεων (Saitis & Saiti, 2017).

7.Ανασταλτικοί Παράγοντες στη Διαχείριση Κρίσεων

Αναντίλεκτα, στην προσπάθεια που καταβάλλετε για να αντιμετωπιστούν οι κρίσεις, εμφανίζονται προβλήματα που λειτουργούν ως τροχοπέδη για την αποτελεσματική διαχείριση μίας κρίσιμης συνθήκης. Αυτοί οι ανασταλτικοί παράγοντες που επιφέρουν την αποτυχία της εφαρμογής του πλάνου διαχείρισης της κρίσης, είναι αρχικά η **χρονική επάρκεια**. Εάν δεν υπάρχει αρκετός χρόνος στη διάθεση των διαχειριστών μίας κρίσης, δυσκολεύεται η εκτέλεση του πλάνου διαχείρισης. Συνήθως ο συνδυασμός επάρκειας χρόνου και πόρων καθιστά αποτελεσματική την εφαρμογή του πλάνου διαχείρισης μίας κρίσης και την προετοιμασία της εφαρμογής καταρτισμένων σχεδίων διαχείρισης, ενώ επιτελούνται ορθά όλες οι απαιτούμενες ενέργειες (Lichtenstein, 1994).

Με τον περιορισμένο χρόνο αντίδρασης που έχει το εμπλεκόμενο μέλος κατά τη διάρκεια της διαχείρισης κρίσεων, συμφωνεί και η ελληνική βιβλιογραφία (Φιλολιά, κ.ά., 2005). Επιπρόσθετα, η κατάσταση επιδεινώνεται με την **άσκηση έντονων και πολλαπλών πιέσεων** από εξωγενείς παράγοντες. Οι διαχειριστές των κρίσεων είναι

συνήθως οι αποδέκτες αυτού του φορτίου, εφόσον δέχονται καθ' όλη τη διάρκεια του κρίσιμου γεγονότος συνεχείς, άμεσες και έμμεσες πιέσεις. Παρακάτω περιγράφονται συνοπτικά οι πηγές από τις οποίες απορρέουν οι συγκεκριμένες πιέσεις:

- Πιέσεις που προκαλούνται από την πλευρά τρίτων μερών (π.χ. Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, κυβερνήσεις, διάφοροι φορείς, κ.ά.) διαφοροποιούνται ανάλογα με το είδος και τον τύπο της κάθε κρίσης.
- Πιέσεις που προέρχονται από τις συνθήκες της εκάστοτε κρίσης: Συχνά συνδέονται με την απουσία επαρκούς χρόνου αντίδρασης.
- Ψυχολογικές πιέσεις και πιέσεις που σχετίζονται με την προσωπικότητα: Η ίδια η προσωπικότητα, ο χαρακτήρας και ο συναισθηματικός κόσμος επιφέρουν πίεση στα μέλη που εμπλέκονται σε μία κρίση, προκαλώντας τους άγχος, υψηλά επίπεδα πανικού, αρνητικά συναισθήματα, φόβο αποτυχίας, ευθυνοφοβία, αποφυγή ανάληψης ευθυνών και αποφάσεων, χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση (Σφακιανάκης, 1998).

Άρρηκτα συνδυσασμένο με το προηγούμενο εμπόδιο στη διαχείριση κρίσεων είναι η **διόγκωση των επιπέδων σύγχυσης και το επικρατές χάος**, τα οποία επέρχονται με την ταχύτατη εναλλαγή καταστάσεων και συναισθημάτων και τις έκτακτες ανάγκες που προκύπτουν. Προκειμένου να αντιμετωπιστεί η σύγχυση, απαιτείται η διατήρηση της ψυχραιμίας για να εφαρμοστούν σωστά οι διαδικασίες διαχείρισης κρίσεων (Darling, 1994), (Al Eid & Arnout, 2020), (Σφακιανάκης, 1998).

Ανασταλτικός παράγοντας στην ορθή εφαρμογή ενός σχεδίου διαχείρισης κρίσεων είναι ο **επικοινωνιακός καταγισμός**. Μεγάλος όγκος πληροφοριών αναχαιτίζει την έγκαιρη επικοινωνία μίας σχολικής μονάδας με τους αρμόδιους φορείς κατά την εκδήλωση μίας κρίσης (Nekoei-Moghadam et al., 2016), (Llorent-Bedmar et al., 2017). Πέραν της καλής επικοινωνίας, η συνεργασία, η ομαδικότητα και το θετικό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών, του διευθυντή με το υπόλοιπο προσωπικό και του σχολείου γενικότερα με άλλους αρμόδιους φορείς (π.χ. αστυνομικές αρχές, πυροσβεστική υπηρεσία, κ.λπ.) είναι σημάδια που προΐδεάζουν για μία επιτυχημένη διαδικασία διαχείρισης κρίσεων. Διότι, μία πιθανή κακή επικοινωνία και συνακόλουθα, μία **καθυστέρηση ανταπόκρισης από την πλευρά των αρμοδίων φορέων** κρίνει ως αναποτελεσματικό το πλάνο διαχείρισης μίας κρίσης (Llorent-Bedmar et al., 2017).

Αξιοσημείωτο εμπόδιο μπορεί να θεωρηθεί και η **απουσία ορατής και ισχυρής ηγεσίας**. Όταν ο ηγέτης αδυνατεί να λάβει αποφάσεις σε καίρια ζητήματα, δεν

θεωρείται ικανός και επιφέρει περισσότερη αναστάτωση και σύγχυση μέσα στο περιβάλλον του (Cornell & Sheras, 1998), (Llorent-Bedmar et al., 2017).

Τέλος, ένα ακόμη σημείο που δημιουργεί προβλήματα και αναστέλλει τη διαδικασία διαχείρισης κρίσεων είναι η **εμπλοκή διαφόρων οργανισμών** στη διαδικασία της διαχείρισης. Πρόκειται για οργανισμούς, οι οποίοι δεν μοιάζουν μεταξύ τους και ο ένας δεν έχει γνώση των διαδικαστικών στοιχείων που ακολουθούνται στο καθημερινό λειτουργικό πλαίσιο του άλλου. Παρόμοιο πρόβλημα καταγράφεται και από την **εμπλοκή εθελοντών** που εμποδίζουν την πετυχημένη εφαρμογή του πλάνου διαχείρισης μίας κρίσης (Boin, 2009), (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012).

8. Προσδιοριστικοί Παράγοντες Επιτυχίας της Διαχείρισης Κρίσεων

Σαφέστατα κανείς δεν μπορεί να εγγυηθεί την επιτυχία στη διαχείριση μίας κρίσης. Παρόλα αυτά υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που σχετίζονται με την πετυχημένη εφαρμογή ενός πλάνου διαχείρισης κρίσεων και την αποτελεσματική αντιμετώπιση τους. Αρχικά, ένας **πετυχημένος συντονισμός των μελών** της ομάδας διαχείρισης κρίσεων, η **σαφήνεια των ρόλων και των καθηκόντων των μελών τη ομάδας**, αποφέρει επιτυχία στη διαδικασία της διαχείρισης (Pearson & Mitroff, 1993), (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012).

Επιπρόσθετος παράγοντας επιτυχίας είναι η **ικανότητα που απαιτείται πρέπει να έχει ο σχολικός ηγέτης**. Ο διευθυντής ως πολυδιάστατη προσωπικότητα που διοικεί, ηγείται, καθοδηγεί, παρακινεί και οραματίζεται, επιχειρεί να προάγει την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου του. Στοχεύοντας στον άρτιο συντονισμό της ομάδας διαχείρισης κρίσεων, καλείται να παρέχει όλους τους **διαθέσιμους πόρους**, η επάρκεια των οποίων απαιτείται για μία σωστή διαχείριση κρίσιμων καταστάσεων (Πασιαρδής, 2004). Ακόμη, η **εκπαίδευση και οι επιμορφώσεις** του εκπαιδευτικού συνόλου ενός σχολείου συνηγορούν με τη σειρά τους στην αποτελεσματική εφαρμογή ενός σχεδίου διαχείρισης (Brock et al., 2005).

Ένα **θετικό κλίμα στον χώρο του σχολείου και η καλλιέργεια κοινής κουλτούρας** υποστηρίζουν την πετυχημένη διαχείριση μίας σχολικής κρίσης, καθώς οι έπαινοι και το αίσθημα ότι ανήκεις σε μία κοινότητα ή σε ένα σύνολο, δρουν ενθαρρυντικά (Πασιαρδής, 2004), (Saitis & Saiti, 2017). Η **υγιής επικοινωνία** μεταξύ όλων των μερών που βρίσκονται εντός του σχολικού περιβάλλοντος και ιδίως αυτή

που υφίσταται μεταξύ του σχολικού διευθυντή και των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 2004), (Saitis & Saiti, 2017), αποτελούν αξιοσημείωτο παράγοντα επιτυχίας (Pearson & Mitroff, 1993).

Τέλος, η **ευθύνη που φέρει η ίδια η πολιτεία** είναι εξίσου ουσιώδης για την επιτυχία κατά τη διαδικασία της διαχείρισης κρίσιμων γεγονότων. Η μέριμνα της πολιτείας έγκειται στην ολική ή μερική αποδέσμευση των ατόμων που εμπλέκονται στην ομάδα διαχείρισης κρίσεων, έτσι ώστε να τους αποδεσμεύουν από παραπανίσια καθήκοντα και να κρατούν μόνο εκείνα που απορρέουν από το σχέδιο διαχείρισης της κρίσης (Brock et al., 2005).

9. Προτάσεις Διαχείρισης Κρίσεων

Ορισμένες προτάσεις για την αποτελεσματική διαχείριση ή την ελάττωση των αρνητικών συνεπειών των κρίσεων περιλαμβάνουν συνήθως τη συγκρότηση μίας ομάδας διαχείρισης κρίσεων στο σχολικό χώρο ή τον σχεδιασμό καθορισμένου πλάνου δράσης, με βάση το οποίο θα ορίζεται η αντίδραση όλων των εμπλεκόμενων μερών σε περιόδους κρίσης. Μελέτες των Brock et al., (2005, 2009), περιγράφουν τα γνωρίσματα που καθιστούν ένα σχέδιο δράσης αντιμετώπισης των κρίσεων επαρκές και πλήρες. Πιο συγκεκριμένα:

- Σαφής αναφορά του σκοπού του σχεδίου δράσης, τι ακριβώς πρόκειται να επιτευχθεί μέσα από την εφαρμογή του.
- Λήψη όλων των απαραίτητων μέτρων οργάνωσης και ασφάλειας της σχολικής μονάδας. Θεωρείται απαραίτητη η πρόληψη με την δημιουργία προνοητικών σχεδίων δράσης για την αποφυγή ή την έγκαιρη και επιτυχή αντιμετώπιση μελλοντικών σχολικών κρίσεων (Sandoval, 2001), κάτι για το οποίο ο διευθυντής/προϊστάμενος μίας σχολικής μονάδας επωμίζεται μεγάλο μερίδιο ευθύνης.
- Οργάνωση των εκπαιδευτικών μονάδων με σκοπό την αποφυγή των κινδύνων σε κάθε περίπτωση.
- Διασφάλιση της επαρκούς εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων σε θέματα διαχείρισης κρίσεων και προάσπισης της ασφαλείας.

Τα άτομα που εμπλέκονται στην προσπάθεια διαχείρισης κρίσεων θα πρέπει να έχουν πλήρη γνώση του τι συμβαίνει μέσα στη σχολική τους κοινότητα και να διακρίνονται για την αποτελεσματική συνεργασία, στοχεύοντας στα εξής:

- Διασφάλιση της ασφάλειας και της προστασίας όλων των μαθητών και εκπαιδευτικού προσωπικού.
- Σταθερότητα για την γρήγορη αποκατάσταση και την αποφυγή δυσλειτουργίας της σχολικής μονάδας.
- Συνέπεια στον έλεγχο της ροής των πληροφοριών για τον περιορισμό της παραπληροφόρησης.
- Πρόληψη πρόκλησης επιπρόσθετων ζημιών: Σε μία κρίση χρειάζεται να υπάρχει επίγνωση των δευτερευόντων κινδύνων και των δευτερευουσών αντιδράσεων των μαθητών, καθώς μέσω αυτής είναι εφικτή η έγκυρη παρέμβαση.
- Ουσιαστική υποστήριξη των ατόμων και των ομάδων με συμβουλές για πιο εύκολη και γρήγορη προσαρμογή τους όταν ξεσπάσει μία κρίση, προκειμένου να μειωθούν οι επακόλουθες επιπτώσεις της. Για παράδειγμα, ο θάνατος ενός ή περισσότερων μαθητών αποτελεί ένα είδος βαθιάς και επίπονης κρίσης μέσα στο σχολικό πλαίσιο, καθώς όλοι όσοι εμπλέκονται στη σχολική κοινότητα έρχονται αντιμέτωποι με τις δυσάρεστες ψυχολογικές και συναισθηματικές επιπτώσεις αυτής της κρίσης (Thompson, 1990). Γι' αυτό το λόγο, προτείνεται η ψυχολογική και ψυχιατρική παρακολούθηση από εξειδικευμένους ψυχολόγους των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτές τις κρίσεις ούτως ώστε να αποτραπεί αποτελεσματικά η εκδήλωση μετατραυματικών συμπτωμάτων.
- Μία αξιοθαύμαστη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, των σχολικών ψυχολόγων και των επαγγελματιών υγείας προσφέρει την στήριξη που χρειάζονται όλοι όσοι εμπλέκονται στην κρίση, καθώς επίσης προετοιμάζει τη σωστή συναισθηματική και γνωστική πτυχή των μαθητών για να ανταποκρίνονται θετικά στις καθημερινές προκλήσεις και κρίσεις (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).
- Ενίσχυση της ικανότητας αντίδρασης των μαθητών στις κρίσεις για να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά όποια κρίση εκδηλωθεί (Brock et al., 2001), (Poland et al., 2002), (Nickerson et al., 2006).

Β΄ Μέρος: Εμπειρικό

1. Μεθοδολογία της έρευνας

1.1. Σκοπός της έρευνας

Τα τελευταία χρόνια πεδίο επιστημονικής μελέτης με αυξανόμενη ερευνητική τάση τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία αποτελεί η έννοια της διαχείρισης κρίσεων και κινδύνων σε σχολικά περιβάλλοντα. Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των νηπιαγωγών επί θεμάτων που σχετίζονται με τη διαχείριση κρίσεων και κινδύνων στα προσχολικά περιβάλλοντα.

Η μελέτη αποσκοπεί να αποδείξει τυχόν συσχετίσεις που υφίστανται αναφορικά με την αποτελεσματική διαχείριση των κρίσεων και κινδύνων στα νηπιαγωγεία και στην ικανότητα-ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και των προϊσταμένων/διευθυντών, καθώς επίσης και ενδεχόμενη συσχέτιση μεταξύ της ύπαρξης κατάλληλων πόρων για την αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων και κινδύνων στα νηπιαγωγεία και στην περιοχή του σχολείου υπηρέτησης των νηπιαγωγών.

1.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης εργασίας διαμορφώνονται ως εξής:

1. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του τρόπου αντιμετώπισης προηγούμενων κρίσεων και της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για πιθανές μελλοντικές κρίσεις;
2. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην ικανότητα και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν αποτελεσματικά μία ενδεχόμενη μελλοντική κρίση στο χώρο του νηπιαγωγείου τους και στα έτη προϋπηρεσίας;
3. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην ετοιμότητα των προϊσταμένων/διευθυντών των νηπιαγωγείων για αποτελεσματική διαχείριση των κρίσεων και κινδύνων στα νηπιαγωγεία και τη θέση ευθύνης (προϊστάμενος/η ή διευθυντής/διευθύντρια);
4. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην ύπαρξη κατάλληλων πόρων για την αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων και κινδύνων στα νηπιαγωγεία και στην περιοχή του σχολείου υπηρέτησης (αστική, ημιαστική, μη αστική/αγροτική);

1.3. Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη διεξαγωγή **ποσοτικής έρευνας**. Μέσω αυτής ανιχνεύονται σχέσεις μεταξύ διαφόρων παραγόντων και διερευνώνται συστηματικά φαινόμενα μέσω στατιστικών μεθόδων, μαθηματικών μοντέλων και αριθμητικών δεδομένων. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, αναλύεται η ποσότητα εμφάνισης του υπό εξέταση φαινομένου, δηλαδή ερμηνεύεται με ποσοστά τι ισχύει για τη διαχείριση κρίσεων και κινδύνων σε νηπιαγωγεία.

1.4. Μέθοδος δειγματοληψίας

Η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η στρωματοποιημένη δειγματοληψία (stratified sampling). Πρόκειται για μία εστιασμένη, λοιπόν, επιλογή εν ενεργεία παιδαγωγών προσχολικής εκπαίδευσης της χώρας μας. Η εστίαση στο ενεργό κομμάτι του παιδαγωγικού συνόλου έγινε με στόχο να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και οι στάσεις των νηπιαγωγών που βιώνουν καθημερινά μέσα στους χώρους των νηπιαγωγείων τους καταστάσεις κινδύνου και κρίσεων, οι οποίες αν μη τι άλλο παρουσιάζουν εξαιρετικό ενδιαφέρον, καθώς αντικατοπτρίζουν την πραγματική διάσταση των καταστάσεων που επικρατούν στις ελληνικές σχολικές μονάδες.

1.5. Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα (N=287) αποτελούνταν μονάχα από νηπιαγωγούς. Συνολικά συγκεντρώθηκαν 287 ερωτηματολόγια κατά το χρονικό διάστημα που βρισκόταν αναρτημένα στην ηλεκτρονική πλατφόρμα Google Forms. Στην επόμενη ενότητα αναλύονται στατιστικώς και παρουσιάζονται εκτενώς με πίνακες και γραφήματα όλα τα αποτελέσματα για τα δημογραφικά-κοινωνικά στοιχεία των νηπιαγωγών που απαρτίζουν το ερευνητικό δείγμα.

1.6. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο, που χρησιμοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας για τη συλλογή των δεδομένων της, κατασκευάστηκε στηριζόμενο στη μελέτη της ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας. Το ερωτηματολόγιο είναι δομημένο και εμπεριέχει δύο διακριτά μέρη. Το πρώτο περιλαμβάνει ερωτήματα δημογραφικού-κοινωνικού χαρακτήρα και το δεύτερο ερωτήσεις σχετικά με τις στάσεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών για θέματα που σχετίζονται με τη διαχείριση κρίσεων και

κινδύνων στα νηπιαγωγεία της χώρας μας. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις με καθορισμένες απαντήσεις σε κλίμακα 5 βαθμών, καθώς επίσης ερωτήσεις ιεράρχησης και ερωτήσεις τύπου «ΝΑΙ/ΟΧΙ».

Τα ερωτηματολόγια, που διανεμήθηκαν για την διεξαγωγή του συγκεκριμένου ερευνητικού εγχειρήματος, χορηγήθηκαν προσωπικά από την ερευνήτρια μέσω ηλεκτρονικής φόρμας (Google forms). Οι ερωτώμενοι ενημερώθηκαν εξ αρχής για την εξασφάλιση της ανωνυμίας της συμμετοχής τους. Μετά την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων τα δεδομένα καταχωρήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν στο στατιστικό πακέτο SPSS 23 προκειμένου να ακολουθήσει η στατιστική ανάλυσή τους.

1.7. Βαθμολόγηση του εργαλείου συλλογής δεδομένων

Όπως προαναφέρθηκε, το ερωτηματολόγιο περιέχει ορισμένες ερωτήσεις με βαθμολόγηση από 1-5, όπως παρουσιάζεται στην ακόλουθη διαβαθμισμένη κλίμακα:

- 1=Καθόλου
- 2=Λίγο
- 3=Αρκετά
- 4=Πολύ
- 5=Πάρα πολύ

Οι ερωτήσεις είναι τύπου Likert 5-βαθμών. Η κλίμακα Likert αποτελεί την πιο διαδεδομένη ψυχομετρική κλίμακα που χρησιμοποιείται στις έρευνες εκπαιδευτικών και κοινωνικών επιστημών και στα ερωτηματολόγια εκτίμησης του βαθμού συμφωνίας ή διαφωνίας των συμμετεχόντων σχετικά με συγκεκριμένες δηλώσεις/προτάσεις. Οι προκατασκευασμένες απαντήσεις που δίνονται μέσω των βαθμών της κλίμακας προσφέρουν στον ερωτώμενο μεγαλύτερο εύρος επιλογών απ' ότι οι κλειστές ερωτήσεις και επιτρέπουν την απόκτηση πιο ολοκληρωμένων απαντήσεων (Joshi, Kale, Chandel & Pal, 2015).

2. Παρουσίαση, ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας

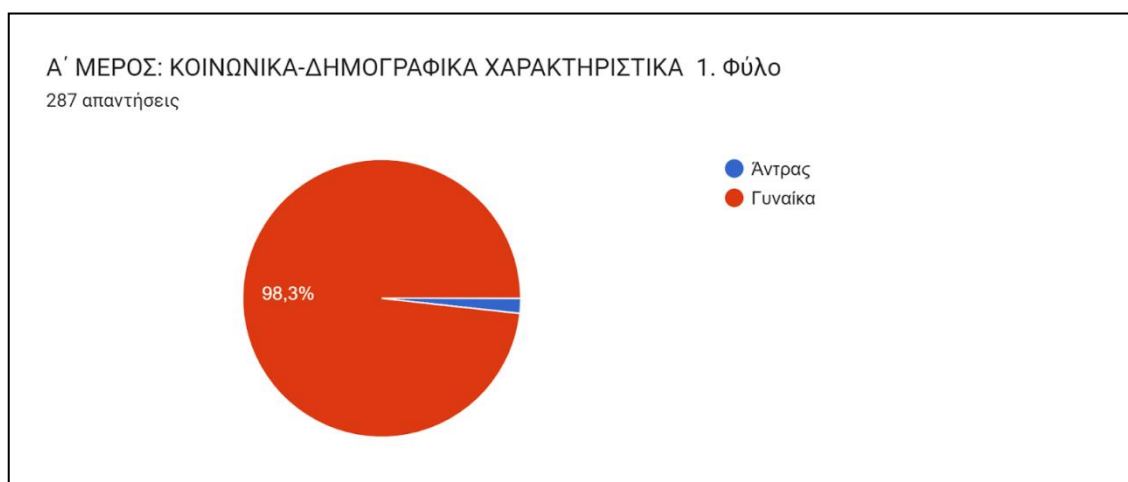
2.1. Αποτελέσματα για τα δημογραφικά στοιχεία νηπιαγωγών και δασκάλων

Στη συγκεκριμένη ενότητα παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν μέσα από στατιστικές μεθόδους της Περιγραφικής και Επαγωγικής Στατιστικής. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν κατά κύριο λόγο οι συχνότητες (Frequencies), οι πίνακες διπλής εισόδου

(Crosstabulation tables) που συγκεντρώνουν και παρουσιάζουν δεδομένα που αφορούν δύο ή περισσότερες μεταβλητές και το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 (chi-square) που ελέγχει τη συσχέτιση μεταβλητών. Οι στατιστικοί πίνακες και οι γραφικές αναπαραστάσεις, που εμφανίζονται παρακάτω, συνοδεύουν τα αποτελέσματα, καθώς τα ποσοτικά δεδομένα συμπληρώνουν δραστικά την περιγραφή και επεξήγησή τους.

Ερώτηση 1

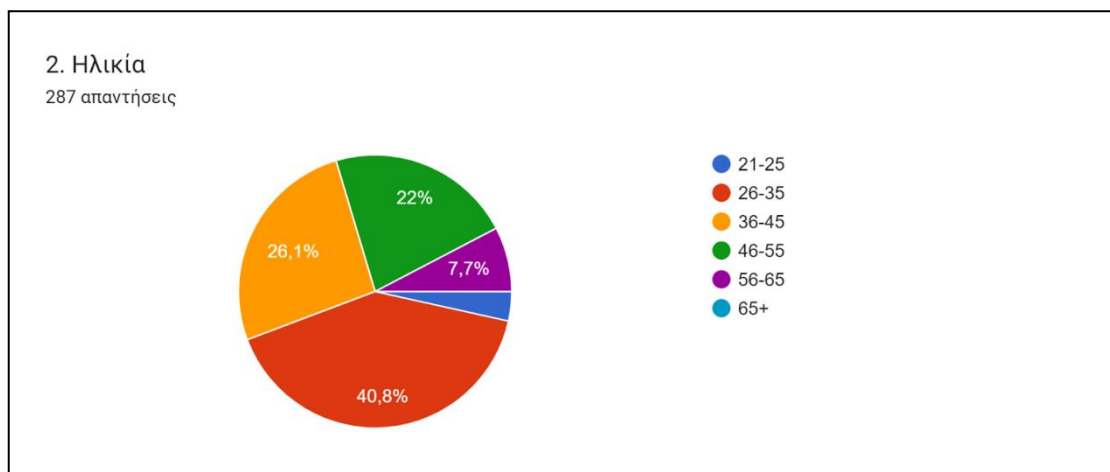
Το δείγμα της έρευνας αποτελείται συνολικά από 287 άτομα. Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων νηπιαγωγών απαρτιζόταν από 282 γυναίκες (98,3%) έναντι μόλις 5 ανδρών (1,7%). Αυτό σίγουρα αποτελεί ένα αξιοσημείωτο αποτέλεσμα, το οποίο, ωστόσο, αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα. Οι εν ενεργεία άντρες νηπιαγωγοί στη χώρα μας είναι ελάχιστοι και αναλογικά αυτό αποδεικνύεται και στους συμμετέχοντες στην έρευνα.



Γράφημα 1: Φύλο νηπιαγωγών

Ερώτηση 2

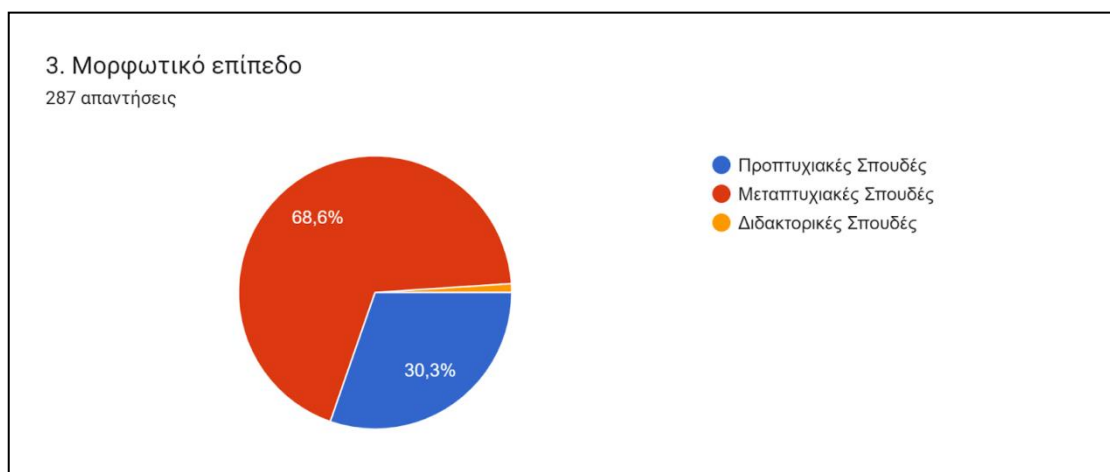
Σχετικά με την ηλικία των συμμετεχόντων, το μεγαλύτερο ποσοστό (40,8%) καταλαμβάνει η ηλικία μεταξύ 26-35. Αμέσως επόμενη είναι το 36-45 με ποσοστό 26,1%. Η ηλικία 46-55 είναι η τρίτη κατά σειρά επιλογή με ποσοστό με 22%. Σε πιο χαμηλά ποσοστά (7,7% και 3,5%) κυμάνθηκαν οι ηλικίες 55-65 και 65 και άνω αντίστοιχα.



Γράφημα 2: Ηλικία νηπιαγωγών

Ερώτηση 3

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος των νηπιαγωγών (68,6%) έχει συνεχίσει τις σπουδές του σε μεταπτυχιακό επίπεδο, ενώ ένα αξιοσημείωτο ποσοστό της τάξεως του 30,3% έχει στην κατοχή του μονάχα προπτυχιακές σπουδές, δηλαδή το βασικό πτυχίο από κάποιο Παιδαγωγικό Τμήμα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι διδακτορικές σπουδές κατέλαβαν μόλις το 1%, καθώς μόλις 3 στους 287 απάντησαν ότι κατέχουν διδακτορικό τίτλο.

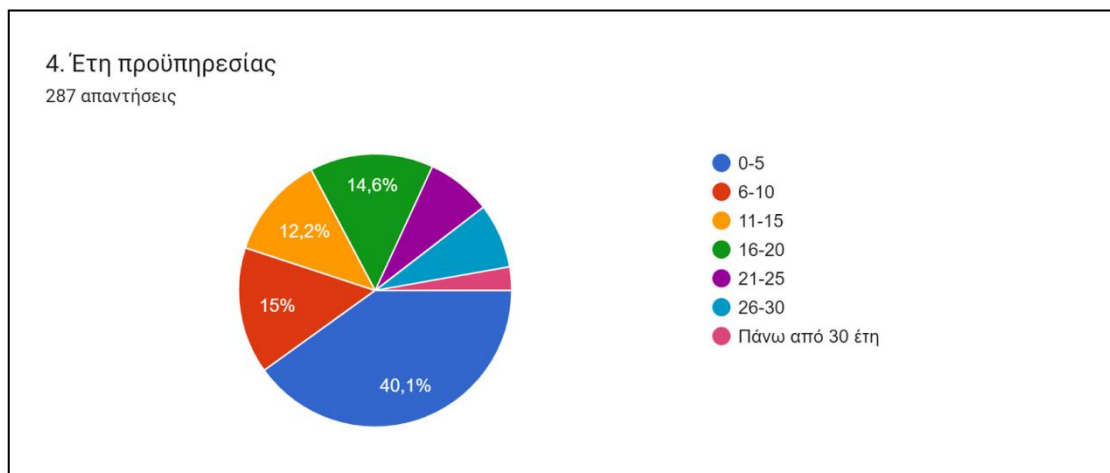


Γράφημα 5: Μορφωτικό επίπεδο νηπιαγωγών

Ερώτηση 4

Μία πολύ μεγάλη μερίδα των νηπιαγωγών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο της έρευνας (40,1%) δήλωσε ότι έχει λίγα έτη προϋπηρεσίας και συγκεκριμένα, 0-5 χρόνια. Ακολούθησαν σε πιο μικρά ποσοστά (15% και 14,6%) οι νηπιαγωγοί με 6-10 χρόνια και 16-20 χρόνια αντίστοιχα. Το ίδιο ποσοστό 7,7% σημειώθηκε για τις

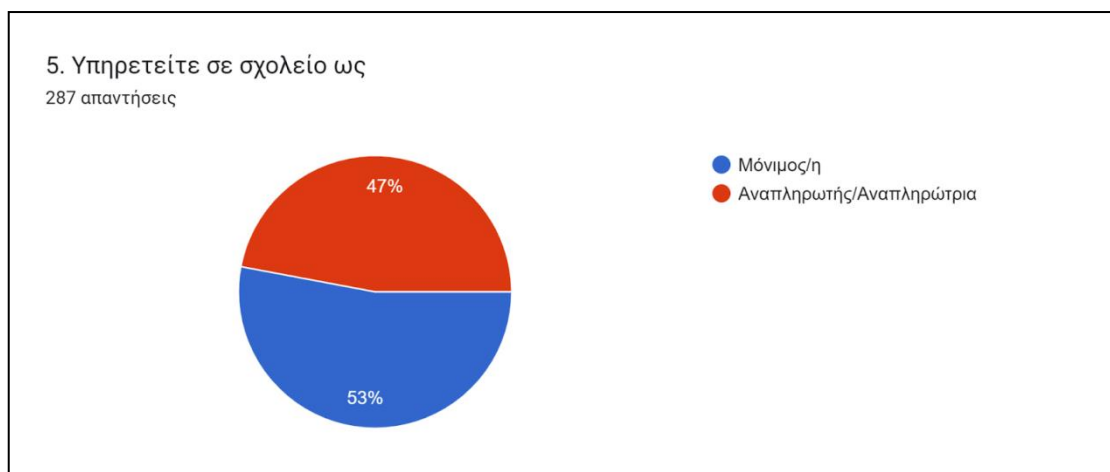
ηλικίες 21-25 και 26-30, ενώ όλις ένα 2,8% των ερωτηθέντων είχαν περισσότερα από 30 χρόνια πείρας στα νηπιαγωγεία.



Γράφημα 4: Έτη προϋπηρεσίας νηπιαγωγών

Ερώτηση 5

Σχετική ισορροπία παρατηρείται στα ποσοστά των νηπιαγωγών αναφορικά με το πώς υπηρετούν στα νηπιαγωγεία τους. Συγκεκριμένα το 53% δήλωσε πως είναι μόνιμος/-η στο σχολείο που υπηρετεί και το 47% των συμμετεχόντων πως εργάζεται ως αναπληρωτής/αναπληρώτρια στο νηπιαγωγείο.



Γράφημα 6: Θέση υπηρεσίας νηπιαγωγών

Ερώτηση 6

Ανιχνεύοντας την κατανομή της θέσης ευθύνης των ερωτώμενων νηπιαγωγών, εάν δηλαδή είναι και προϊστάμενοι/διευθυντές στο σχολείο που υπηρετούν, το μεγαλύτερο ποσοστό (74,2%) δεν είναι προϊστάμενοι/-ες ή διευθυντές/-τριες σε νηπιαγωγεία της χώρας μας, ενώ πιο μικρή μερίδα των συμμετεχόντων (25,8%) έχει

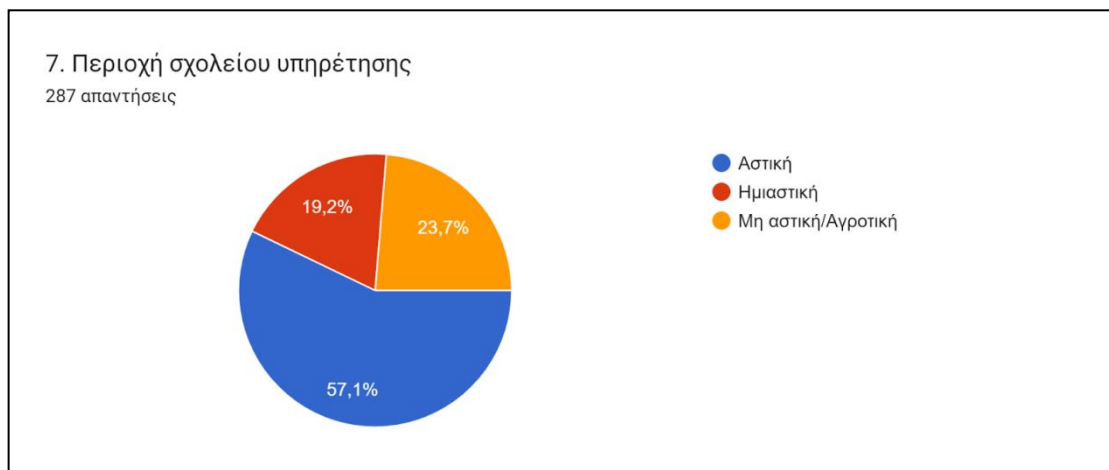
θέση ευθύνης ως προϊστάμενος/-η (ή διευθυντής/-τρια).



Γράφημα 6: Θέση προϊσταμένου/-ης ή διευθυντή/-ντριας σε νηπιαγωγείο

Ερώτηση 7

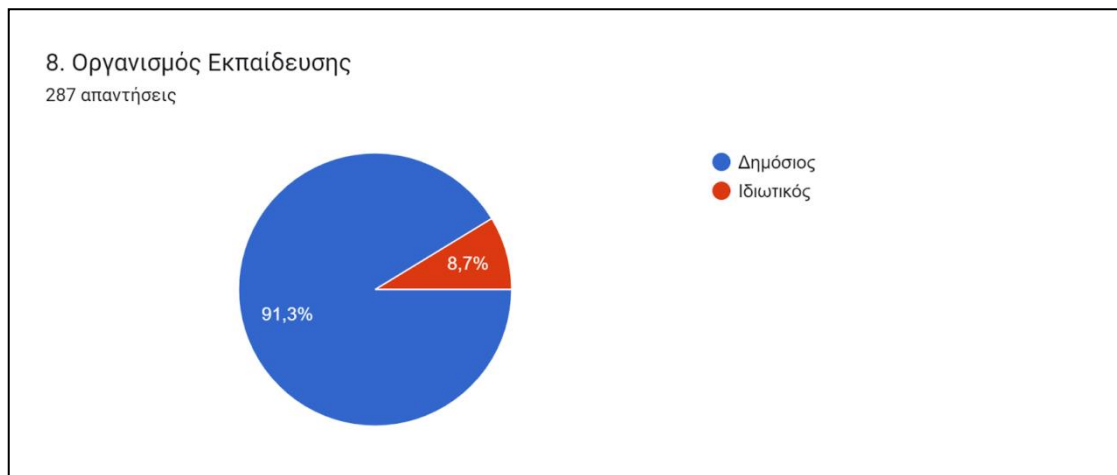
Η περιοχή του σχολείου, στο οποίο εργάζεται το μεγαλύτερο σύνολο των νηπιαγωγών που συμμετείχε στο ερωτηματολόγιο της έρευνας, βρισκόταν με ποσοστό 57,1% σε αστική περιοχή, με τη μη αστική ημιαστική και την ημιαστική να έπονται με ποσοστό 23,7% και 19,2% αντίστοιχα.



Γράφημα 7: Περιοχή σχολείου νηπιαγωγών

Ερώτηση 8

Συντριπτική ήταν η πλειονότητα των νηπιαγωγών που απάντησε ότι εργάζεται σε δημόσιο οργανισμό εκπαίδευσης με ποσοστό 91,3%, ενώ μονάχα το 8,7% των ερωτηθέντων δουλεύουν σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία.



Γράφημα 7: Οργανισμός Εκπαίδευσης νηπιαγωγών

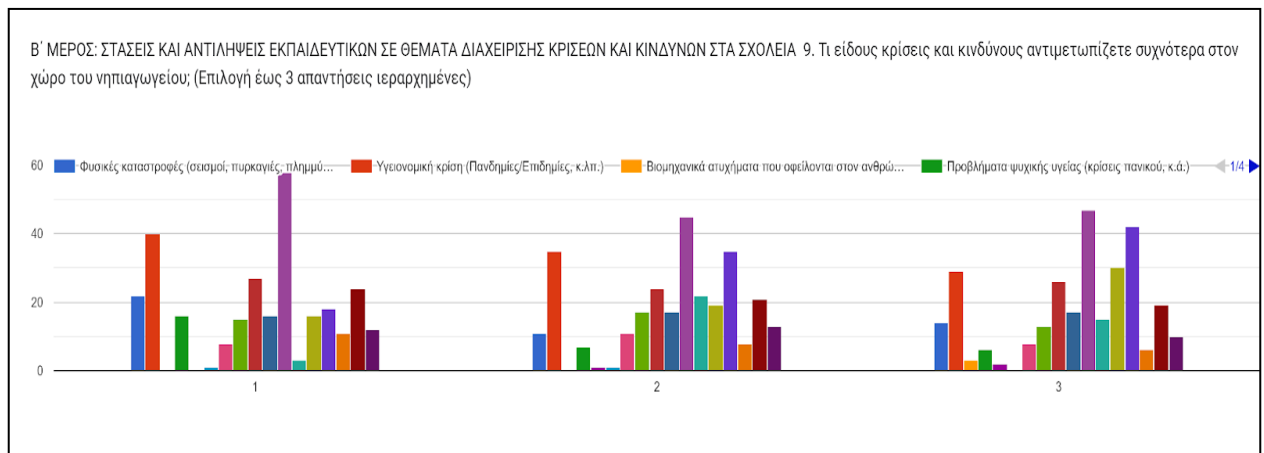
2.2. Αποτελέσματα στάσεων και αντιλήψεων νηπιαγωγών σχετικά με την αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων και κινδύνων στα νηπιαγωγεία

Ερώτηση 9

Στο ερώτημα σχετικά με την ιεράρχηση των τριών ειδών κρίσεων και κινδύνων που οι νηπιαγωγοί αντιμετωπίζουν συχνότερα στον χώρο του νηπιαγωγείου είναι εμφανές ότι και στις τρεις επιλογές ιεράρχησης η απάντηση «Προβλήματα κτηριακών και τεχνολογικών υποδομών εσωτερικού και εξωτερικού χώρου» ήταν η πιο δημοφιλής. Με άλλα λόγια, το δείγμα κρίνει τον συγκεκριμένο κίνδυνο ως τον πιο σοβαρό για το χώρο του σχολείου και γι' αυτό άλλοι (58 στους 287 νηπιαγωγούς) το τοποθετούν στην πρώτη θέση ιεραρχίας, άλλοι στη δεύτερη θέση (45 στους 287 νηπιαγωγούς) και άλλοι στην τρίτη (47 στους 287 νηπιαγωγούς). Παρόλο που η βιβλιογραφία δεν αναφέρει με σαφήνεια τον κίνδυνο ή την κρίση που εμφανίζεται συχνότερα στο χώρο των σχολείων, οι ερευνητές φαίνεται ότι τα τελευταία χρόνια έχουν αφουγκραστεί τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα και τους κινδύνους που προκύπτουν στους εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους των σχολικών μονάδων, ιδίως στη χώρα μας, και γι' αυτό προβαίνουν στις αντίστοιχες μελέτες (Ζεπάτου & Σπυρέλη, 2008· ΚΕΠΠΑ, 2020· Παπαδόπουλος, 2015· Ρακιτζή, 2015).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι νηπιαγωγοί συμφώνησαν και στην αμέσως επόμενη επιλογή συχνής κρίσης ή κινδύνου στα σχολεία, διαλέγοντας τις υγειονομικές κρίσεις (π.χ. πανδημίες, επιδημίες, κ.λπ.). Συγκεκριμένα, 40 στους 287 νηπιαγωγούς τις ιεράρχησαν ως πρώτη επιλογή, 35 στους 287 ως δεύτερη, ενώ ως τη δεύτερη πιο

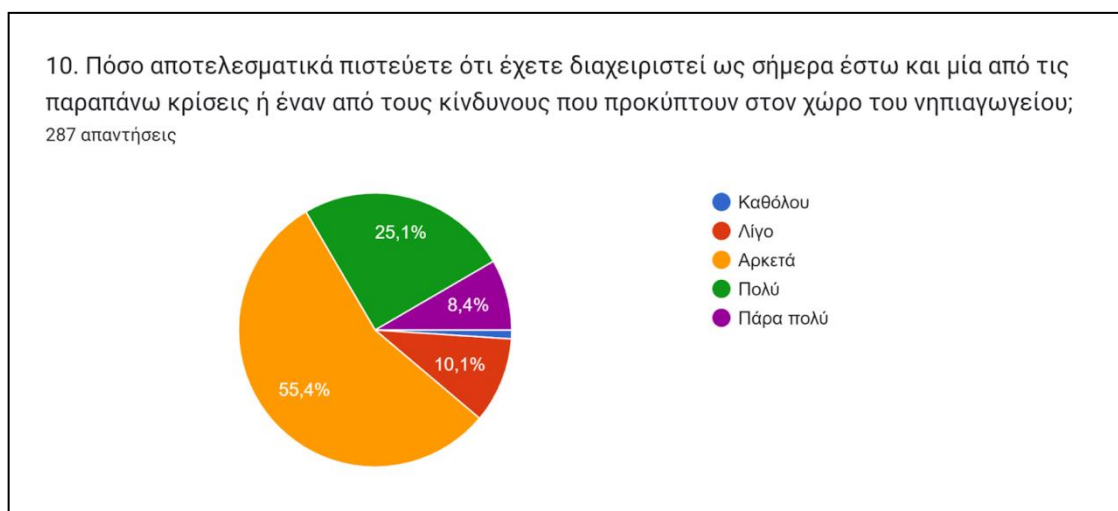
συχνή επιλογή στην τρίτη θέση ιεραρχίας 42 ερωτηθέντες επέλεξαν τους κινδύνους από ανεπάρκεια πόρων.



Γράφημα 8: Τι είδους κρίσεις και κινδύνους αντιμετωπίζετε συχνότερα στον χώρο του νηπιαγωγείου; (Επιλογή έως 3 απαντήσεις ιεραρχημένες).

Ερώτηση 10

Πάνω από το μισό δείγμα των ερωτηθέντων νηπιαγωγών (55,4%) εκτιμά ότι έχει διαχειριστεί «Αρκετά» αποτελεσματικά ως σήμερα έστω και μία από τις παραπάνω κρίσεις ή έναν από τους κινδύνους που προκύπτουν στον χώρο του νηπιαγωγείου, ενώ το 25,1% έδωσε την απάντηση «Πολύ» σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διαχείρισης κρίσεων. Σε πολύ μικρά ποσοστά 10,1% και 8,4% εμφανίστηκαν οι εκ διαμέτρου αντίθετες απαντήσεις «Λίγο» και «Πάρα πολύ» αντίστοιχα, αφήνοντας στην τελευταία θέση την απάντηση «Καθόλου» με το μηδαμινό ποσοστό 1%.



Γράφημα 10: Πόσο αποτελεσματικά πιστεύετε ότι έχετε διαχειριστεί ως σήμερα

έστω και μία από τις παραπάνω κρίσεις ή έναν από τους κίνδυνους που προκύπτουν στον χώρο του νηπιαγωγείου;

Ερώτηση 11

Το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών που έλαβαν μέρος στην έρευνα (56,8%) πιστεύει ότι οι κρίσεις και οι κίνδυνοι στα σχολεία είναι δυνατό να προβλεφθούν, αποτέλεσμα που έρχεται σε αντίθεση με τη διεθνή βιβλιογραφία που υπογραμμίζει ότι είναι δύσκολο να μπορέσει κάποιος να προβλέψει πιθανές κρίσεις, τις καλύτερες λύσεις τους, τις δράσεις διαχείρισής τους και τις παρενέργειες (Netolicky, 2020, όπ. ανάφ. στο Harris, 2020). Μάλιστα και το 19,9% θεωρεί σε «πολύ» μεγάλο βαθμό ότι μπορεί να κάνει σχετικές προβλέψεις.

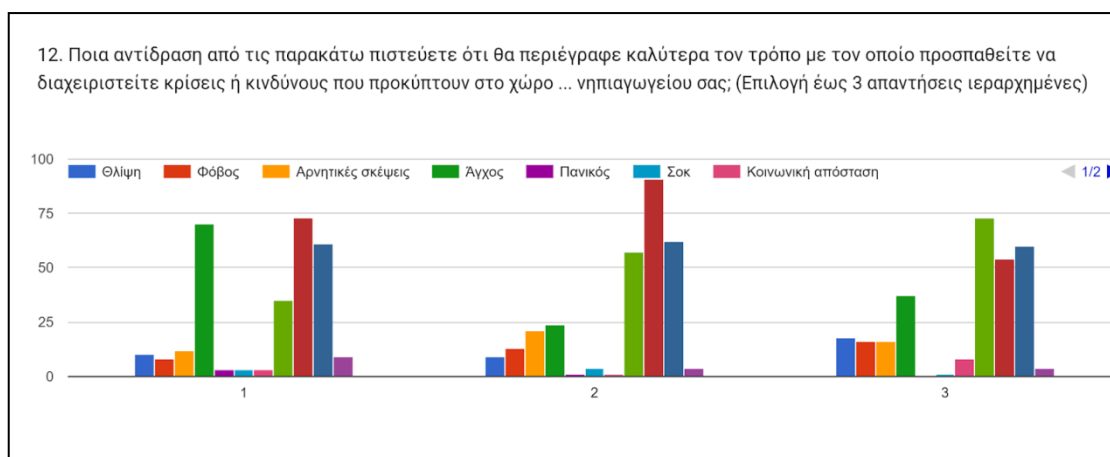
Από την άλλη πλευρά, το 16,4% κρίνει ότι «Λίγο» μπορεί να προβλέψει ενδεχόμενη κρίση, ενώ το 4,9% «Πάρα πολύ». Ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξεως του 2,1% πιστεύει ότι δεν μπορεί «Καθόλου» να προβλέψει πιθανούς μελλοντικούς κινδύνους και κρίσεις στις σχολικές μονάδες. Τα αποτελέσματα αυτά αντιτίθενται σε εκείνα της έρευνας της Καρατζόγλη (2020), στην οποία αποδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν λιγότερη εμπιστοσύνη στη δυνατότητα του διευθυντή του σχολείου τους να προβλέψει μία κρίση.



Γράφημα 11: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι κρίσεις και οι κίνδυνοι στα σχολεία είναι δυνατό να προβλεφθούν;

Ερώτηση 12

Αναφορικά με την αντίδραση που οι νηπιαγωγοί πιστεύουν ότι θα περιέγραφε καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο προσπαθούν να διαχειριστούν κρίσεις ή κινδύνους που προκύπτουν στο χώρο του νηπιαγωγείου τους, όπως απεικονίζεται στο γράφημα 12, η δημοφιλέστερη απάντηση ήταν «Ανάγκη για προστασία» τόσο ως πρώτη όσο και ως δεύτερη επιλογή ιεράρχησης. Συγκεκριμένα, 73 στους 287 ερωτηθέντες ιεράρχησε αυτή την απάντηση στην πρώτη θέση και 91 στους 287 ως δεύτερη. Στην τρίτη θέση ιεραρχίας (73 στους 287) επιλέχθηκε η απάντηση «Ανησυχία για τους άλλους και ευσυνειδησία». Εντύπωση προκαλούν τα εξαιρετικά χαμηλά ποσοστά στην επιλογή του φόβου, ενώ σε σχετική έρευνα των Nicomedes & Avila (2020) αποδείχθηκε ότι ο φόβος κατέγραψε τα υψηλότερα ποσοστά ως αντίδραση στη διαχείριση μίας υγειονομικής κρίσης.

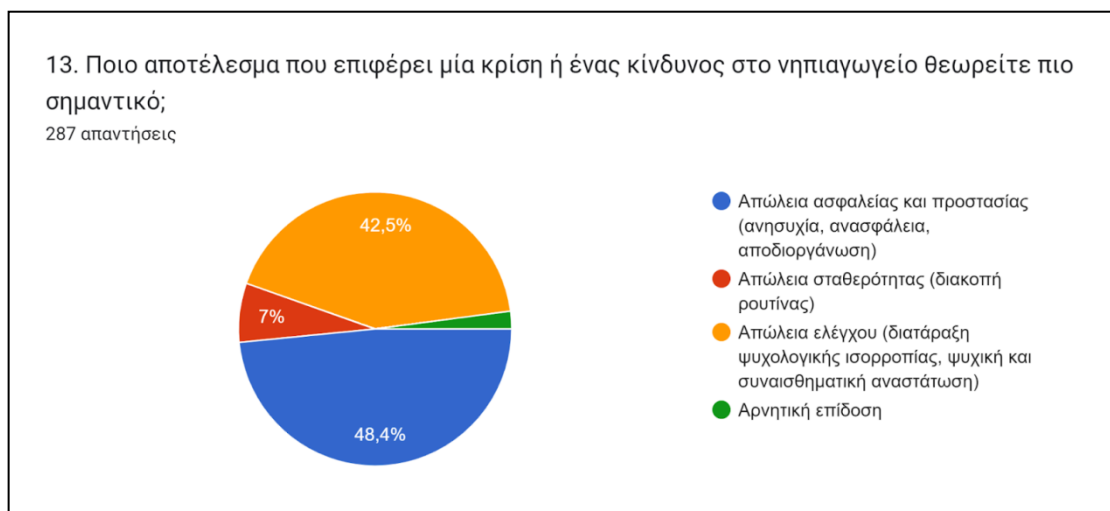


Γράφημα 12: Ποια αντίδραση από τις παρακάτω πιστεύετε ότι θα περιέγραφε καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο προσπαθείτε να διαχειριστείτε κρίσεις ή κινδύνους που προκύπτουν στο χώρο του νηπιαγωγείου σας; (Επιλογή έως 3 απαντήσεις ιεραρχημένες).

Ερώτηση 13

Σχεδόν ισάριθμα ποσοστά καταγράφηκαν στην ερώτηση σχετικά με το ποιο αποτέλεσμα που επιφέρει μία κρίση ή ένας κίνδυνος στο νηπιαγωγείο θεωρείται πιο σημαντικό από τους νηπιαγωγούς. Για την απάντηση «Απώλεια ασφαλείας και προστασίας (ανησυχία, ανασφάλεια, αποδιοργάνωση)» σημειώθηκε ποσοστό 48,4% και για την απάντηση «Απώλεια ελέγχου (διατάραξη ψυχολογικής ισορροπίας, ψυχική και συναισθηματική αναστάτωση)» σημειώθηκε ποσοστό 42,5%. Η απάντηση

«Απώλεια σταθερότητας (διακοπή ρουτίνας)» κατέγραψε χαμηλό ποσοστό (7%), ενώ η απάντηση «Αρνητική επίδοση» μόλις 2,1 %.

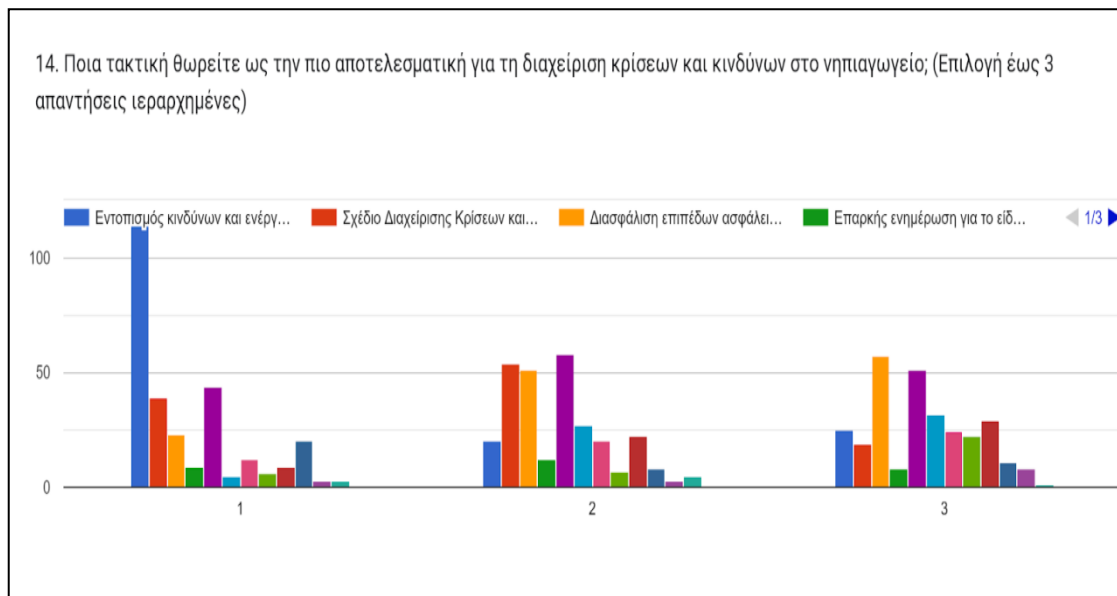


Γράφημα 13: Ποιο αποτέλεσμα που επιφέρει μία κρίση ή ένας κίνδυνος στο νηπιαγωγείο θεωρείτε πιο σημαντικό;

Ερώτηση 14

Διαφορετικές απαντήσεις δόθηκαν στην ερώτηση ιεράρχησης των τακτικών που θεωρούν οι νηπιαγωγοί ως τις πιο αποτελεσματικές για τη διαχείριση κρίσεων και κινδύνων στο νηπιαγωγείο. Όπως είναι φανερό από το διάγραμμα παρακάτω, στην πρώτη θέση ιεραρχίας επιλέχθηκε η απάντηση «*Εντοπισμός κινδύνων και ενέργειες πρόληψης και αποφυγής κρίσεων*», στη δεύτερη θέση η απάντηση «*Επιμόρφωση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων και κινδύνων*» και στην τρίτη θέση η απάντηση «*Διασφάλιση επιπέδων ασφαλείας (εξοπλισμένο φαρμακείο σχολείου, τοποθέτηση πυροσβεστήρων, σχέδιο εξόδου ή εκκένωσης, κ.λπ.)*».

Σαφέστατα αυτές οι τρεις επιλογές εντοπίζονται και στη βιβλιογραφία ως αποτελεσματικές τεχνικές διαχείρισης κρίσεων και κινδύνων σε σχολικά περιβάλλοντα. Ωστόσο, η διεθνής βιβλιογραφία εξάγει και την αξία του σχεδίου διαχείρισης κρίσεων (Pitcher & Poland, 1992· Gonzalez-Herrero & Pratt, 1995, 1996· Johnson, 2000· Gainey, 2009· Φιλολιά, κ.ά, 2005· Σαΐτη & Σαΐτης, 2012· Drennan et al., 2015), γεγονός που δεν αποτυπώνεται τόσο έντονα στην έρευνα αυτή.



Γράφημα 14: Ποια τακτική θεωρείτε ως την πιο αποτελεσματική για τη διαχείριση κρίσεων και κινδύνων στο νηπιαγωγείο; (Επιλογή έως 3 απαντήσεις ιεραρχημένες).

Ερώτηση 15

Μοιρασμένο στη μέση φάνηκε το δείγμα των νηπιαγωγών στο ερώτημα σχετικά με το εάν έχει ή όχι συσταθεί στο νηπιαγωγείο που υπηρετεί Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων, στα μέλη της οποίας έχουν μοιραστεί καθήκοντα και αρμοδιότητες για την αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων και κινδύνων. Σχεδόν το μισό δείγμα (53%) απάντησε ότι στο σχολείο του έχει συσταθεί Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων, ενώ το υπόλοιπο 47% απάντησε πως δεν έχει τέτοια ομάδα στο νηπιαγωγείο του, αποτέλεσμα που αποδεικνύει ότι στη χώρα μας υπολείπεται ακόμη ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών που δεν έχει αντιληφθεί τη σημασία της σύστασης τέτοιων ομάδων διαχείρισης που η διεθνής βιβλιογραφία έχει πολλαπλώς τονίσει (Pitcher & Poland, 1992· Gonzalez-Herrero & Pratt, 1995, 1996· Young, 1998· Johnson, 2000· Podolak, 2002· Spillan & Hough, 2003· Jimerson, et al., 2005· Drennan et al., 2015).



Γράφημα 15: Έχει συσταθεί στο νηπιαγωγείο που υπηρετείτε Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων, στα μέλη της οποίας έχουν μοιραστεί καθήκοντα και αρμοδιότητες για την αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων και κινδύνων,;

Ερώτηση 16

Όπως και στο προηγούμενο ερώτημα, σχεδόν μοιρασμένο στη μέση ήταν το δείγμα των νηπιαγωγών αναφορικά με το εάν υπάρχει αυτή την περίοδο στο νηπιαγωγείο που υπηρετεί ένα καταρτισμένο Σχέδιο Διαχείρισης Κρίσεων. Το 51,9% απάντησε «Ναι», συμφωνώντας με την πληθώρα μελετών, η οποία έχει αποδείξει τη βαρύτητα εφαρμογής ενός τέτοιου σχεδίου στην έγκαιρη και αποτελεσματική αντιμετώπιση κρίσεων (Pitcher & Poland, 1992· Gonzalez-Herrero & Pratt, 1995, 1996· Johnson, 2000· Gainey, 2009· Φιλολιά, κ.ά, 2005· Σαΐτη & Σαΐτης, 2012· Drennan et al., 2015), ενώ το υπόλοιπο 48,1% απάντησε «Όχι».

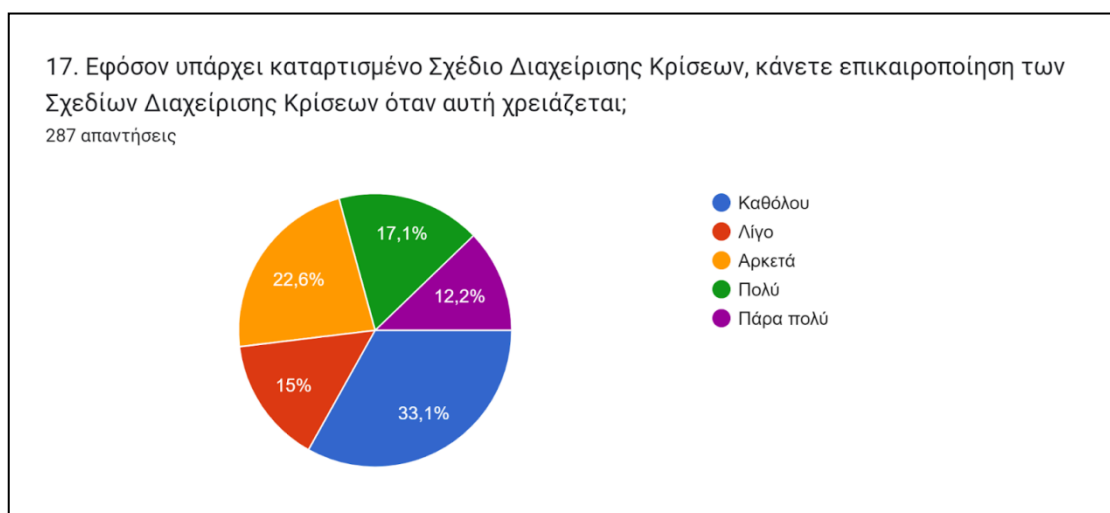


Γράφημα 16: Υπάρχει αυτή την περίοδο στο νηπιαγωγείο που υπηρετείτε ένα καταρτισμένο Σχέδιο Διαχείρισης Κρίσεων;

Ερώτηση 17

Άξιο αναφοράς σχετικά με το εάν το δείγμα των νηπιαγωγών που έλαβε μέρος στην έρευνα κάνει επικαιροποίηση των Σχεδίων Διαχείρισης Κρίσεων, όταν αυτή χρειάζεται, είναι το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (33,1%) καταγράφηκε στην απάντηση «Καθόλου». Αθροίζοντας το με το ποσοστό την απάντηση «Λίγο» (15%), είναι εμφανές ότι το 48,1% του δείγματος επέλεξε απαντήσεις με αρνητική χροιά, γεγονός που ταιριάζει με το εύρημα της προηγούμενης ερώτησης σχετικά με το εάν υπάρχει αυτή την περίοδο στο νηπιαγωγείο που υπηρετεί ένα καταρτισμένο Σχέδιο Διαχείρισης Κρίσεων, στην οποία το 48,1% απάντησε «Όχι».

Οι νηπιαγωγοί που κάνουν επικαιροποίηση «Αρκετά» όταν απαιτείται αντιπροσωπεύουν το 22,6% του δείγματος, εκείνοι που κάνουν «Πολύ» το 17,1% και εκείνοι που κάνουν «Πάρα πολύ» το 12,2%.



Γράφημα 17: Εφόσον υπάρχει καταρτισμένο Σχέδιο Διαχείρισης Κρίσεων, κάνετε επικαιροποίηση των Σχεδίων Διαχείρισης Κρίσεων όταν αυτή χρειάζεται;

Ερώτηση 18

Μία άλλη σημαντική πτυχή της διαχείρισης κρίσεων και κινδύνων στα νηπιαγωγεία που φαίνεται να μην λαμβάνει τη δέουσα προσοχή από τους νηπιαγωγούς της χώρας μας είναι η σχετική επιμόρφωσή τους επί ζητημάτων διαχείρισης κινδύνων και κρίσεων σε σχολικά περιβάλλοντα. Το 37,6% των νηπιαγωγών επισημαίνει ότι «Λίγο» επιμορφώνεται γι' αυτό το θέμα και το 24%

«Καθόλου». Τα δύο αυτά ποσοστά αθροιστικά δίνουν ένα ποσοστό 61,6% για απαντήσεις με αρνητικό πρόσημο, που καταδεικνύουν ότι δεν συγκλίνουν με τη βιβλιογραφία, η οποία εστιάζει στην ανάγκη επιμορφώσεων και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στη διαχείριση κρίσεων, με σκοπό την ελάττωση των λαθών κατά τη διάρκεια της υλοποίησης ενός πλάνου διαχείρισης κρίσης (Saitis & Saiti, 2017).

Αντίθετες απόψεις εξέφρασε το 25,8% που θεωρεί ότι επιμορφώνετε «Αρκετά», το 9,8% που πιστεύει ότι επιμορφώνετε «Πολύ» και το υπόλοιπο 2,8% που νομίζει ότι επιμορφώνετε «Πάρα πολύ».



Γράφημα 18: Επιμορφώνεστε σχετικά με την αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων και κινδύνων στα σχολεία;

Ερώτηση 19

Ερωτώμενοι με ποιον τρόπο επιμορφώνονται οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή σχετικά με την αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων και κινδύνων στα σχολεία, οι περισσότεροι επέλεξαν την απάντηση «Προσωπική ενημέρωση και μελέτη», ενώ ένα μικρό αλλά αξιοσημείωτο ποσοστό της τάξεως του 7,3% έδωσε την απάντηση «Κανένα». Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα αποδεικνύει, όπως και το προηγούμενο ερώτημα, ότι μεγάλη μερίδα νηπιαγωγών των ελληνικών σχολείων δεν επιμορφώνεται αρκετά για την αντιμετώπιση των πιθανών κινδύνων και κρίσεων στις σχολικές μονάδες τους.



Γράφημα 19: Με ποιον τρόπο επιμορφώνεστε σχετικά με την αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων και κινδύνων στα σχολεία; (Επιλογή πάνω από 1 απαντήσεις).

Ερώτηση 20

Στο ερώτημα εάν οι νηπιαγωγοί πιστεύουν ότι ως εκπαιδευτικοί είναι ικανοί και έτοιμοι να διαχειριστούν αποτελεσματικά μία ενδεχόμενη μελλοντική κρίση στο χώρο του νηπιαγωγείου τους, το 55,7% απάντησε «*Αρκετά*», γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τη διεθνή βιβλιογραφία (Pitcher & Poland, 1992· Momani & Salmi, 2012), η οποία έχει επισημάνει κατά καιρούς την ανικανότητα και την έλλειψη ετοιμότητας των ατόμων που εμπλέκονται σε μία κρίση να την αντιμετωπίσουν. Από την άλλη πλευρά, το 30,3% κρίνει ότι είναι «*Λίγο*» ικανό και έτοιμο. Το 8,7% έδωσε την απάντηση «*Πολύ*», ένα 3,1% «*Καθόλου*» και ένα 2,1% «*Πάρα πολύ*».

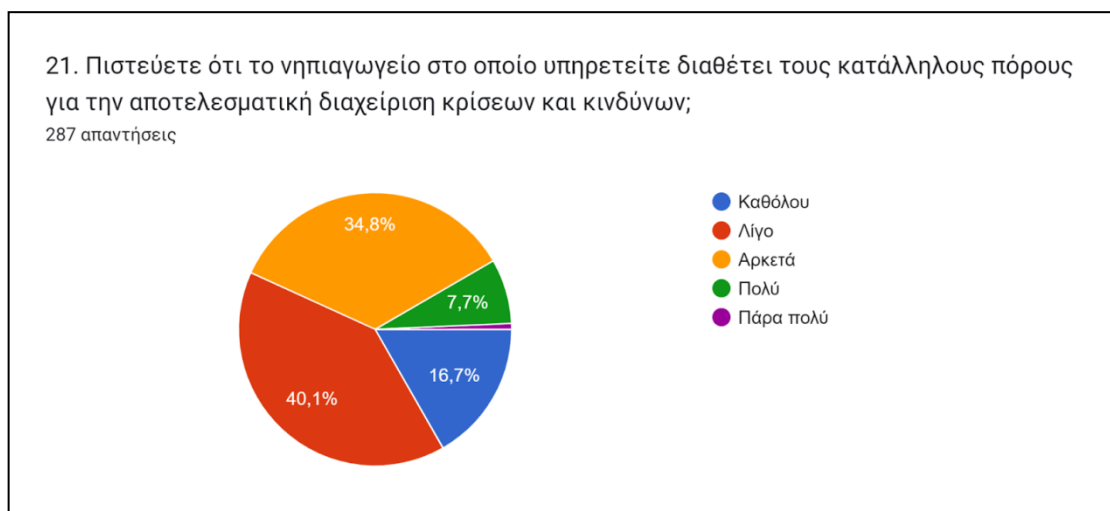


Γράφημα 20: Πιστεύετε ότι ως εκπαιδευτικοί είστε ικανοί και έτοιμοι να διαχειριστείτε αποτελεσματικά μία ενδεχόμενη μελλοντική κρίση στο χώρο του

Ερώτηση 21

Αρνητικές ήταν οι απαντήσεις που έδωσε το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών στην ερώτηση για το εάν πιστεύουν ότι το νηπιαγωγείο στο οποίο υπηρετούν διαθέτει τους κατάλληλους πόρους για την αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων και κινδύνων. Το 40,1% δήλωσε ότι τους διαθέτει «Λίγο» και το 16,7% «Καθόλου». Τα δυο αυτά ποσοστά αθροιστικά δίνουν ένα ποσοστό 56,8%, δηλαδή σχεδόν το μισό δείγμα κρίνει ότι δεν έχει στη διάθεση του τους πόρους εκείνους που θα συμβάλλουν στην αποτελεσματική και έγκαιρη αντιμετώπιση πιθανών κρίσεων στη σχολική τους μονάδα.

Στον αντίποδα, θετικές απαντήσεις καταγράφηκαν στην απάντηση «Αρκετά» με ποσοστό 34,8%, στην απάντηση «Πολύ» με ποσοστό 7,7% και στην απάντηση «Πάρα πολύ» με το μηδαμινό ποσοστό 0,7%.



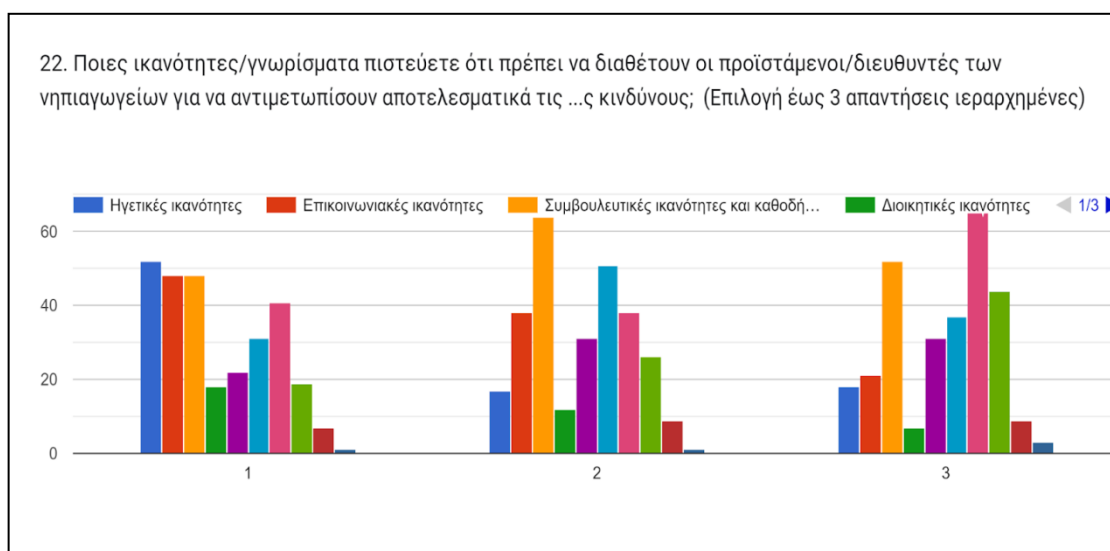
Γράφημα 21: Πιστεύετε ότι το νηπιαγωγείο στο οποίο υπηρετείτε διαθέτει τους κατάλληλους πόρους για την αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων και κινδύνων;

Ερώτηση 22

Σχετικά με τις ικανότητες/τα γνωρίσματα που πιστεύει το δείγμα ότι πρέπει να διαθέτουν οι προϊστάμενοι/διευθυντές των νηπιαγωγείων για να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις σχολικές κρίσεις και τους κινδύνους, η απάντηση «*Ηγετικές ικανότητες*» επιλέχθηκε ως η πρώτη ιεραρχημένη απάντηση, κάτι που καθιστά αντιληπτό ότι η μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών συγκλίνει με τη διεθνή

βιβλιογραφία (Gonzalez-Herrero & Pratt, 1995, 1996· Leithwood et al., 2020), που χαρακτηρίζει ζωτικής σημασίας τις ηγετικές ικανότητες των διευθυντών/ηγετών στη διαχείριση τέτοιων κρίσιμων συνθηκών.

Η πιο δημοφιλής δεύτερη ιεραρχημένη απάντηση ήταν οι «Συμβουλευτικές ικανότητες» και η τρίτη ήταν τα «Ψυχολογικά γνωρίσματα (αισιοδοξία, αντοχή, ευελιξία, θάρρος, αποφασιστικότητα, προορατικότητα)».



Γράφημα 22: Ποιες ικανότητες/γνωρίσματα πιστεύετε ότι πρέπει να διαθέτουν οι προϊστάμενοι/διευθυντές των νηπιαγωγείων για να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις σχολικές κρίσεις και τους κινδύνους; (Επιλογή έως 3 απαντήσεις ιεραρχημένες).

Ερώτηση 23

Βάσει των θετικών απαντήσεων του δείγματος των νηπιαγωγών στις επιλογές «Αρκετά», «Πολύ» και «Πάρα πολύ» με ποσοστά 43,6%, 20,6% και 6,3% αντίστοιχα στην ερώτηση για το εάν πιστεύουν ότι ο/η προϊστάμενος/-η (ή διευθυντής/-ντρια) του νηπιαγωγείου τους φέρει τη μεγαλύτερη ευθύνη για την διαχείριση των κρίσεων και κινδύνων που προκύπτουν στο σχολείο τους, υποδηλώνεται ότι συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με τα όσα αναφέρει η διεθνής βιβλιογραφία (Nickerson, et al., 2006). Ο σχολικός ηγέτης συντονίζει την αντιμετώπιση κρίσεων και είναι υπεύθυνος για τον συντονισμό της ανάπτυξης του σχεδίου σχολικής κρίσης, την επίβλεψη του και την αξιολόγησή του.

Από την άλλη πλευρά, οι νηπιαγωγοί που επέλεξαν απαντήσεις με αρνητικό

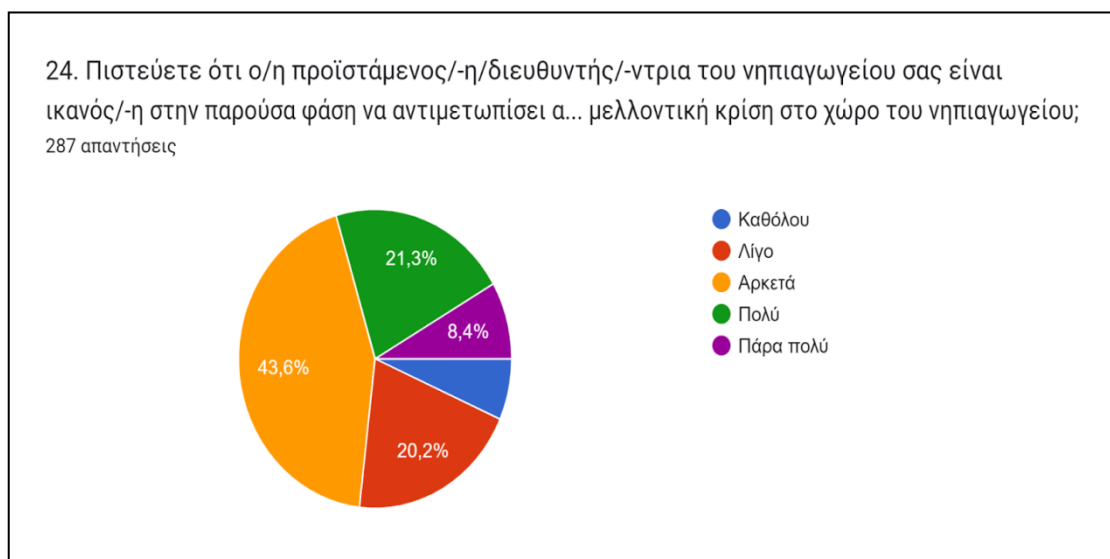
πρόσημο ήταν το 19,9% με την απάντηση «Λίγο» και το 9,8% με την απάντηση «Καθόλου».



Γράφημα 23: Πιστεύετε ότι ο/η προϊστάμενος/-η/διευθυντής/-ντρια του νηπιαγωγείου σας φέρει τη μεγαλύτερη ευθύνη για την διαχείριση των κρίσεων και κινδύνων που προκύπτουν στο σχολείο σας;

Ερώτηση 24

Αναφορικά με το εάν οι νηπιαγωγοί πιστεύουν ότι ο/η προϊστάμενος/-η (διευθυντής/-ντρια) του νηπιαγωγείου τους είναι ικανός/-η στην παρούσα φάση να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά μία ενδεχόμενη μελλοντική κρίση στο χώρο του νηπιαγωγείου, οι απαντήσεις «Αρκετά» και «Πολύ» προπορεύονται με ποσοστά 43,6% και 21,3% αντίστοιχα. Ακολουθούν οι απαντήσεις «Λίγο» με ποσοστό 20,2%, η απάντηση «Πάρα πολύ» με 8,4% και τέλος, η απάντηση «Καθόλου» με 6,6%.



Γράφημα 24: Πιστεύετε ότι ο/η προϊστάμενος/-η/διευθυντής/-ντρια του νηπιαγωγείου

σας είναι ικανός/-η στην παρούσα φάση να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά μία ενδεχόμενη μελλοντική κρίση στο χώρο του νηπιαγωγείου;

Ερώτηση 25

Θετική ήταν και η δημοφιλέστερη απάντηση στο ερώτημα εάν οι νηπιαγωγοί πιστεύουν ότι ο/η προϊστάμενος/-η (διευθυντής/-ντρια) του νηπιαγωγείου τους είναι καταρτισμένος/-η στην παρούσα φάση να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά μία ενδεχόμενη μελλοντική κρίση στο χώρο του νηπιαγωγείου. Συγκεκριμένα, το 42,5% δήλωσε ότι είναι «Αρκετά», ενώ το 26,1% απάντησε «Λίγο». Μικρότερα ποσοστά σημειώθηκαν στις απαντήσεις «Πολύ», «Καθόλου» και «Πάρα πολύ» (17,4%, 9,1% και 4,9% αντίστοιχα).



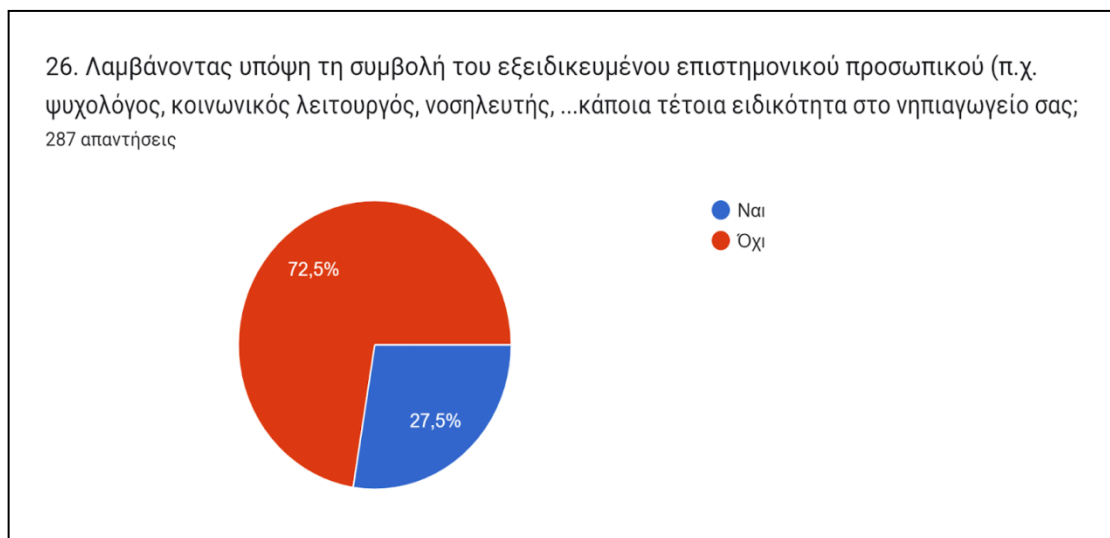
Γράφημα 25: Πιστεύετε ότι ο/η προϊστάμενος/-η/διευθυντής/-ντρια του νηπιαγωγείου σας είναι καταρτισμένος/-η στην παρούσα φάση να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά μία ενδεχόμενη μελλοντική κρίση στο χώρο του νηπιαγωγείου;

Ερώτηση 26

Η κατανομή των απαντήσεων των νηπιαγωγών που δόθηκαν στην ερώτηση εάν υπηρετεί αυτή τη στιγμή κάποια ειδικότητα ψυχολόγου ή κοινωνικού λειτουργού στο νηπιαγωγείο τους, λαμβάνοντας υπόψη τη συμβολή του εξειδικευμένου επιστημονικού προσωπικού στην αντιμετώπιση των επιπτώσεων των κρίσεων, κατέδειξε ότι το 72,5% δεν λαμβάνει την βοήθεια του, ενώ το 27,5% απάντησε ότι έχει τέτοιο προσωπικό η σχολική τους μονάδα.

Η διεθνής βιβλιογραφία έχει κάνει λόγο πολλάκις για την ουσία της στήριξης, της καθοδήγησης, της προετοιμασίας και της θεραπείας για την αποτροπή επανεμφάνισης μετατραυματικών συμπτωμάτων μετά από μία κρίση, ενέργειες που γίνονται από

ειδικά καταρτισμένο προσωπικό (Thompson, 1990· Brock et al., 2002· Brock & Jimerson, 2004· Jimerson, et al., 2005· Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).



Γράφημα 26: Λαμβάνοντας υπόψη τη συμβολή του εξειδικευμένου επιστημονικού προσωπικού (π.χ. ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός, νοσηλεύτης, κ.ά.) στην αντιμετώπιση των επιπτώσεων των κρίσεων, υπηρετεί αυτή τη στιγμή κάποια τέτοια ειδικότητα στο νηπιαγωγείο σας;

2.3 Αποτελέσματα σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα

1^ο Ερευνητικό Ερώτημα: Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του τρόπου αντιμετώπισης προηγούμενων κρίσεων και της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για πιθανές μελλοντικές κρίσεις;

Εφαρμόζοντας τη διαδικασία χ^2 (Chi-Square test) και παρατηρώντας τον πίνακα με τα αποτελέσματα της, φαίνεται ότι υπάρχει μία στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών, δηλαδή της αποτελεσματικής διαχείρισης κρίσεων και κινδύνων στο παρελθόν και στην ικανότητα και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν αποτελεσματικά μία ενδεχόμενη κρίση στο μέλλον ($\chi^2=200,771$, $df=16$, $p\text{-value}=0,000$). Αυτό συμβαίνει, διότι η p-τιμή ισούται με 0,000, δηλαδή είναι μικρότερη από το επίπεδο σημαντικότητας που έχει οριστεί ως $p=0,05$.

Το πρόσημο του συντελεστή συσχέτισης του Pearson (r) καθορίζει το είδος της συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών, αν είναι δηλαδή θετική ή αρνητική. Στη συγκεκριμένη περίπτωση το r ισούται με 200,771 (θετικό πρόσημο), επομένως έχουμε

θετική συσχέτιση. Δεδομένου ότι όσο μεγαλύτερη είναι η απόλυτη τιμή, τόσο ισχυρότερη είναι η συσχέτιση των δύο μεταβλητών, είναι αντιληπτό ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ τους.

Επιπρόσθετα, θα πρέπει να αναφερθεί ότι το 33,4% του δείγματος που διαχειρίστηκε αρκετά αποτελεσματικά μία κρίση ή έναν κίνδυνο στο παρελθόν, θα διαχειριζόταν εξίσου αρκετά αποτελεσματικά μία ενδεχόμενη μελλοντική κρίση. Από την άλλη πλευρά, το 7,3% των νηπιαγωγών που δήλωσε ότι διαχειρίστηκε λίγο αποτελεσματικά τέτοιες καταστάσεις στο παρελθόν, θα τις διαχειριζόταν εξίσου λίγο αποτελεσματικά και στο μέλλον.

Case Processing Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Πόσο αποτελεσματικά έχετε διαχειριστεί στο παρελθόν κρίσεις * Ικανότητα και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών τώρα	287	100,0%	0	0,0%	287	100,0%

Πίνακας 1: Case Processing Summary 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος

Πόσο αποτελεσματικά έχετε διαχειριστεί στο παρελθόν κρίσεις * Ικανότητα και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στο μέλλον Crosstabulation

			Ικανότητα και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στο μέλλον					Total
			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ	
Πόσο αποτελεσματικά έχετε διαχειριστεί στο παρελθόν κρίσεις	Καθόλου	Count	3	0	0	0	0	3
		% of Total	1,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,0%
	Λίγο	Count	3	21	5	0	0	29
		% of Total	1,0%	7,3%	1,7%	0,0%	0,0%	10,1%
	Αρκετά	Count	2	56	96	5	0	159
		% of Total	0,7%	19,5%	33,4%	1,7%	0,0%	55,4%
	Πολύ	Count	1	9	48	12	2	72
		% of Total	0,3%	3,1%	16,7%	4,2%	0,7%	25,1%
	Πάρα Πολύ	Count	0	1	11	8	4	24
		% of Total	0,0%	0,3%	3,8%	2,8%	1,4%	8,4%
Total	Count	9	87	160	25	6	287	
	% of Total	3,1%	30,3%	55,7%	8,7%	2,1%	100,0%	

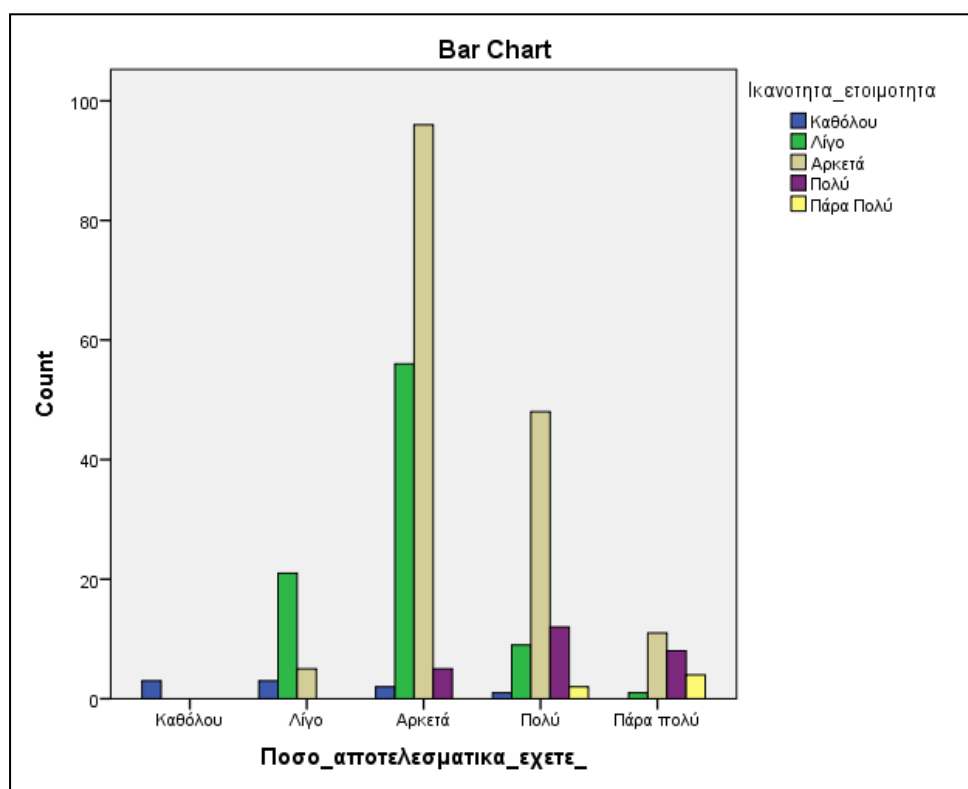
Πίνακας 2: Crosstabulation 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	200,771 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	117,151	16	,000
N of Valid Cases	287		

a. 15 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,06.

Πίνακας 3: Chi-square tests 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος



Γράφημα 27: Bar chart 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος

2^ο Ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην ικανότητα και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν αποτελεσματικά μία ενδεχόμενη μελλοντική κρίση στο χώρο του νηπιαγωγείου τους και στα έτη προϋπηρεσίας τους;

Ο σχετικός πίνακας με τα αποτελέσματα της διαδικασίας χ^2 (Chi-Square test) για τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση απεικονίζει ότι υπάρχει μία στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών, δηλαδή των ετών προϋπηρεσίας των νηπιαγωγών και της ικανότητας και ετοιμότητας τους να διαχειριστούν αποτελεσματικά μία ενδεχόμενη μελλοντική κρίση στο χώρο του νηπιαγωγείου τους ($\chi^2=46,627$, $df=24$, $p\text{-value}=0,004$). Και σε αυτή την περίπτωση η p -τιμή που ισούται με 0,004 είναι μικρότερη από το επίπεδο σημαντικότητας που έχει οριστεί ως $p=0,05$.

Το πρόσημο του συντελεστή συσχέτισης του Pearson (r) που προσδιορίζει το είδος της συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών, είναι στην προκειμένη περίπτωση ίσο με 46,627 (θετικό πρόσημο) και συνεπώς, έχουμε θετική συσχέτιση και μάλιστα, ισχυρή συσχέτιση, καθώς όσο μεγαλύτερη είναι η απόλυτη τιμή, τόσο ισχυρότερη είναι η συσχέτιση των δύο μεταβλητών.

Στις απαντήσεις των νηπιαγωγών όλων των ηλικιών σχετικά με την ικανότητα και ετοιμότητα τους η πιο συχνή απάντηση ήταν το «Αρκετά». Το 19,5% των νηπιαγωγών που έχουν 0-5 έτη προϋπηρεσίας δήλωσαν ότι θα ήταν αρκετά έτοιμο και ικανό να αντιμετωπίσει πιθανές κρίσεις ή κινδύνους στο σχολείο του, ενώ το 16,7% θα ήταν λίγο έτοιμο και ικανό. Στον αντίποδα, ένα 7,7% που είχε 6-10 χρόνια εμπειρίας έκρινε τον εαυτό του αρκετά έτοιμο και ικανό, ενώ μόλις ένα 1,4% με πάνω από 10 χρόνια προϋπηρεσίας δήλωσε ότι θα τα κατάφερνε αρκετά.

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Έτη προϋπηρεσίας * Ικανότητα και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν αποτελεσματικά μία ενδεχόμενη μελλοντική κρίση	287	100,0%	0	0,0%	287	100,0%

Πίνακας 4: Case Processing Summary 2^ο ερευνητικού ερωτήματος

Έτη προϋπηρεσίας * Ικανότητα και ετοιμότητα εκπαιδευτικών για αποτελεσματική διαχείριση μίας ενδεχόμενης κρίσης Crosstabulation

			Ικανότητα και ετοιμότητα εκπαιδευτικών για αποτελεσματική διαχείριση μίας ενδεχόμενης κρίσης					Total
			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ	
Έτη προϋπηρεσίας	0-5	Count	4	48	56	7	0	115
		% of Total	1,4%	16,7%	19,5%	2,4%	0,0%	40,1%
	6-10	Count	0	14	22	6	1	43
		% of Total	0,0%	4,9%	7,7%	2,1%	0,3%	15,0%
	11-15	Count	4	6	21	3	1	35
		% of Total	1,4%	2,1%	7,3%	1,0%	0,3%	12,2%
	16-20	Count	0	10	28	2	2	42
		% of Total	0,0%	3,5%	9,8%	0,7%	0,7%	14,6%
21-25	Count	1	3	17	0	1	22	
	% of Total	0,3%	1,0%	5,9%	0,0%	0,3%	7,7%	
26-30	Count	0	5	12	4	1	22	
	% of Total	0,0%	1,7%	4,2%	1,4%	0,3%	7,7%	
Πάνω από 30	Count	0	1	4	3	0	8	
	% of Total	0,0%	0,3%	1,4%	1,0%	0,0%	2,8%	
Total	Count	9	87	160	25	6	287	
	% of Total	3,1%	30,3%	55,7%	8,7%	2,1%	100,0%	

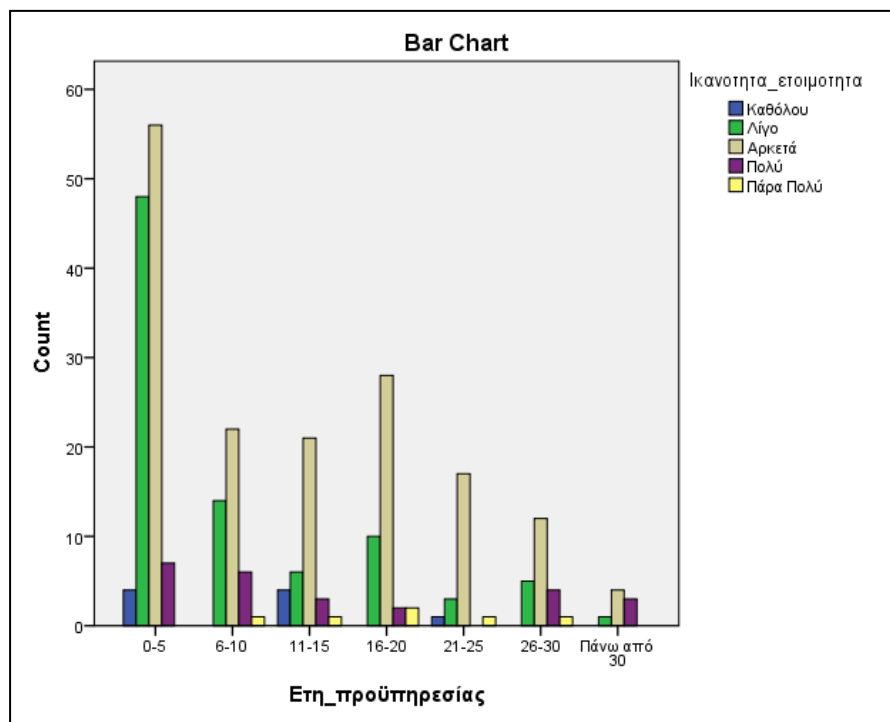
Πίνακας 5: Crosstabulation 2^{ου} ερευνητικού ερωτήματος

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	46,627 ^a	24	,004
Likelihood Ratio	47,392	24	,003
N of Valid Cases	287		

a. 22 cells (62,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,17.

Πίνακας 6: Chi-square tests 2^{ου} ερευνητικού ερωτήματος



Γράφημα 28: Bar chart 2^{ου} ερευνητικού ερωτήματος

3^ο Ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην ετοιμότητα των προϊστάμενων/διευθυντών για αποτελεσματική διαχείριση των κρίσεων και κινδύνων στα νηπιαγωγεία και τη θέση ευθύνης (προϊστάμενος/η ή διευθυντής/διευθύντρια);

Και στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα που μελετήθηκε η θέση ευθύνης, δηλαδή αν κάποιος/κάποια είναι προϊστάμενος/-η ή διευθυντής/-ντρια σε νηπιαγωγείο και η ετοιμότητα των προϊστάμενων/διευθυντών για αποτελεσματική διαχείριση μελλοντικών κρίσεων και κινδύνων, φαίνεται ότι υπάρχει μία στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=13,505$, $df=4$, $p\text{-value}=0,009$). Σε αυτή την περίπτωση η p -τιμή είναι ίση με 0,009, δηλαδή είναι μικρότερη από το επίπεδο σημαντικότητας $p=0,05$.

Βάσει το ότι το πρόσημο του συντελεστή συσχέτισης Pearson (r) καθορίζει το είδος της συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών, αν είναι δηλαδή θετική ή αρνητική, παρατηρείται ότι στο εν λόγω ερευνητικό ερώτημα το r ισούται με 13,505. Πρόκειται, λοιπόν, για θετικό πρόσημο και επομένως έχουμε θετική συσχέτιση. Η συσχέτιση των μεταβλητών είναι ισχυρή, διότι όσο μεγαλύτερη είναι η απόλυτη τιμή, τόσο ισχυρότερη είναι η συσχέτιση.

Σε γενικές γραμμές φαίνεται μία διαφοροποίηση μεταξύ των αντιλήψεων των

νηπιαγωγών που έχουν θέση ευθύνης και των νηπιαγωγών που δεν έχουν αναφορικά με την ετοιμότητα των προϊσταμένων για τέτοιες κρίσιμες καταστάσεις. Συγκεκριμένα, το 30,0% των νηπιαγωγών θεωρεί ότι οι προϊστάμενοι/-ες ή οι διευθυντές/-τριες τους είναι αρκετά έτοιμοι, σε αντίθεση με το 13,6% των προϊσταμένων/διευθυντών που κρίνει το εαυτό τους αρκετά έτοιμο. Επιπλέον, το 14,3% των νηπιαγωγών πιστεύει ότι οι προϊστάμενοι/διευθυντές τους είναι πολύ έτοιμοι, ενώ το 7% των προϊσταμένων/διευθυντών πιστεύει ότι είναι πολύ έτοιμοι οι ίδιοι για τη διαχείριση μίας πιθανής κρίσης. Και στις απαντήσεις με αρνητική χροιά είναι εμφανές ότι το 17,8% των νηπιαγωγών χαρακτηρίζει τους/τις προϊστάμενους/-ες ή τους/τις διευθυντές/-τριες τους ως λίγο έτοιμους/έτοιμες. Αντίθετα, το 2,4% των προϊσταμένων/διευθυντών κρίνει το εαυτό τους λίγο έτοιμο.

Case Processing Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Κατεχετε_θέση_προισταμενου *	287	100,0%	0	0,0%	287	100,0%
Ικανοτητα_προισταμενων						

Πίνακας 7: Case Processing Summary 3^{ου} ερευνητικού ερωτήματος

Κατέχετε θέση προϊστάμενου/διευθυντή στο νηπιαγωγείο * Ετοιμότητα των προϊσταμένων/διευθυντών για αποτελεσματική διαχείριση των κρίσεων και κινδύνων Crosstabulation

			Ετοιμότητα προϊσταμένων/διευθυντών για αποτελεσματική διαχείριση των κρίσεων και κινδύνων					Total
			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
Κατέχετε θέση προϊσταμένου/διευθυντή στο νηπιαγωγείο;	Ναι	Count	1	7	39	20	7	74
		% of Total	0,3%	2,4%	13,6%	7,0%	2,4%	25,8%
	Όχι	Count	18	51	86	41	17	213
		% of Total	6,3%	17,8%	30,0%	14,3%	5,9%	74,2%
Total		Count	19	58	125	61	24	287
		% of Total	6,6%	20,2%	43,6%	21,3%	8,4%	100,0%

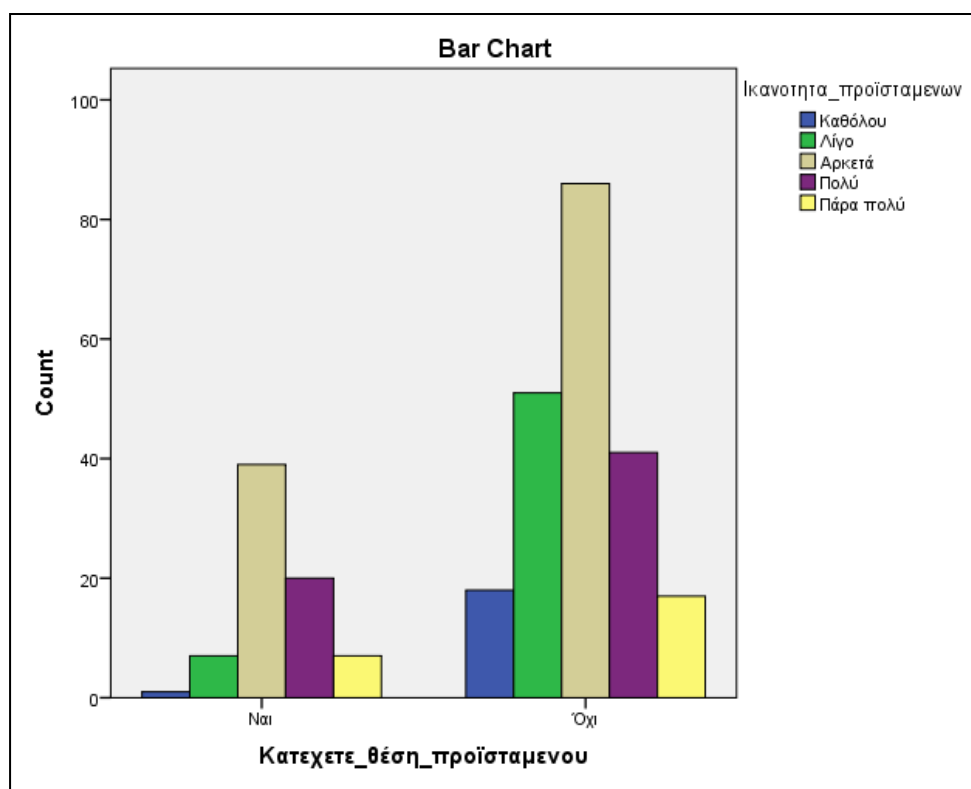
Πίνακας 8: Crosstabulation 3^{ου} ερευνητικού ερωτήματος

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,505 ^a	4	,009
Likelihood Ratio	15,741	4	,003
N of Valid Cases	287		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,90.

Πίνακας 9: Chi-square tests 3^{ου} ερευνητικού ερωτήματος



Γράφημα 29: Bar chart 3^{ου} ερευνητικού ερωτήματος

4^ο Ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην ύπαρξη κατάλληλων πόρων για την αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων και κινδύνων στα νηπιαγωγεία και στην περιοχή του σχολείου υπηρετήσης (αστική, ημιαστική, μη αστική/αγροτική):

Στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκε μία πιθανή συσχέτιση μεταξύ των περιοχών των νηπιαγωγείων σε συνάρτηση με την ύπαρξη κατάλληλων πόρων για την αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων και κινδύνων στα νηπιαγωγεία. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της διαδικασίας χ^2 (Chi-Square test), φαίνεται ότι δεν είναι στατιστικά σημαντική αυτή η διερεύνηση ($\chi^2=11,608$, $df=8$, $p\text{-value}=0,170$), καθώς το p ισούται με 0,170, δηλαδή είναι μεγαλύτερο από το επίπεδο σημαντικότητας που έχει οριστεί ως $p=0,05$.

Το πρόσημο του συντελεστή συσχέτισης του Pearson (r) που καθορίζει το είδος της συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών, είναι σε αυτή την ερώτηση ίσο με 11,608 (θετικό πρόσημο) και κατά συνέπεια, έχουμε θετική συσχέτιση.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν από το δείγμα των νηπιαγωγών, στις αστικές περιοχές σημειώθηκε το ίδιο ποσοστό (20,2%) και στην επιλογή «Αρκετά» και στην επιλογή «Λίγο» για την ύπαρξη κατάλληλων πόρων για την αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων και κινδύνων στα νηπιαγωγεία. Πολύ κοντά ήταν και οι απαντήσεις στις ημιαστικές περιοχές με 7% να θεωρεί ότι διαθέτει κατάλληλους πόρους αρκετά και το 9,8% να πιστεύει ότι τους διαθέτει λίγο. Ακόμη, στις μη αστικές περιοχές καταγράφηκε στο «Αρκετά» ένα 7,7% για την ύπαρξη κατάλληλων πόρων και ένα 10,1% στο «Λίγο».

Case Processing Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Περιοχή σχολείου * Πόροι νηπιαγωγείου για διαχείριση κρίσεων και κινδύνων	287	100,0%	0	0,0%	287	100,0%

Πίνακας 10: Case Processing Summary 4^ο ερευνητικού ερωτήματος

Περιοχή σχολείου * Πόροι νηπιαγωγείου για διαχείριση κρίσεων και κινδύνων Crosstabulation

			Πόροι νηπιαγωγείου για διαχείριση κρίσεων και κινδύνων					Total
			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ	
Περιοχή σχολείου	Αστική	Count	32	58	58	16	0	164
		% of Total	11,1%	20,2%	20,2%	5,6%	0,0%	57,1%
	Ημιαστική	Count	5	28	20	1	1	55
		% of Total	1,7%	9,8%	7,0%	0,3%	0,3%	19,2%
	Μη αστική/ αγροτική	Count	11	29	22	5	1	68
		% of Total	3,8%	10,1%	7,7%	1,7%	0,3%	23,7%
Total	Count	48	115	100	22	2	287	
	% of Total	16,7%	40,1%	34,8%	7,7%	0,7%	100,0%	

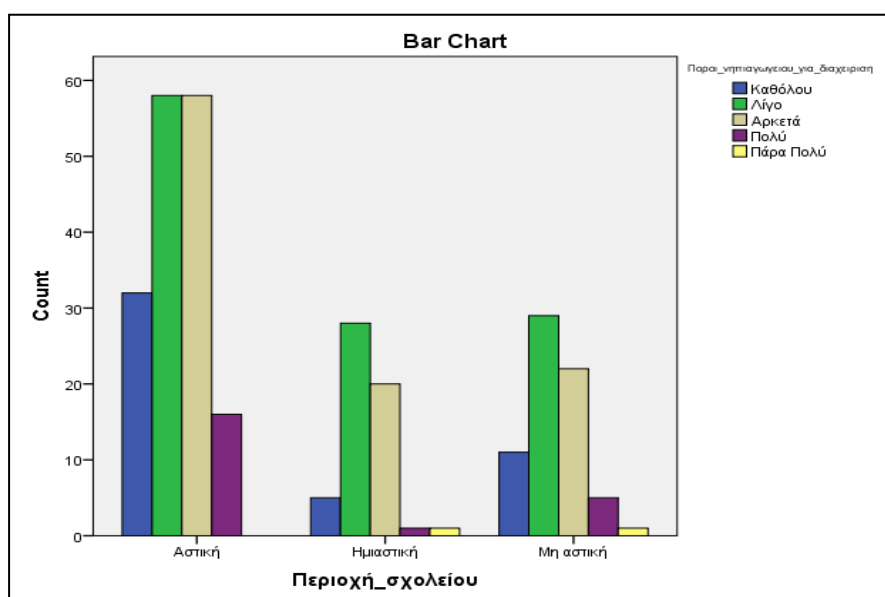
Πίνακας 11: Crosstabulation 4^{ου} ερευνητικού ερωτήματος

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,608 ^a	8	,170
Likelihood Ratio	13,582	8	,093
N of Valid Cases	287		

a. 4 cells (26,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,38.

Πίνακας 12: Chi-square tests 4^{ου} ερευνητικού ερωτήματος



Γράφημα 30: Bar chart 4^{ου} ερευνητικού ερωτήματος

3. Συμπερασματική Συζήτηση

Η συγκεκριμένη μελέτη επιχείρησε να συμβάλει στη διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των νηπιαγωγών σε σχέση με την αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων και κινδύνων στα νηπιαγωγεία της χώρας μας, θέτοντας μερικά αποτελέσματα ακόμη στη διεθνή βιβλιογραφία και στο πλήθος των μελετών που διεξάγονται τα τελευταία χρόνια γύρω από το εν λόγω θέμα. Η διαχείριση κρίσεων στα σχολικά πλαίσια αποτελεί μείζον θέμα μελέτης έπειτα από την πανδημία του SARS-CoV-2 που εκδηλώθηκε αιφνιδίως το 2019 και γι' αυτό το λόγο διερευνήθηκε εκτενώς από τους μελετητές (Harris, 2020· Leithwood et al., 2020· La Velle et al., 2020· Zhang et al., 2020· Van Lancker & Parolin, 2020· Μαζούρης, 2021· Σμιτζή, 2021· Γιαουρτοπούλου, 2022· Παπαγγελοπούλου, 2022). Παρά την αναγνωρισμένη, λοιπόν, σημασία της διαχείρισης υγειονομικών κρίσεων, κρίνεται αναγκαίο να μεγιστοποιηθούν οι έρευνες σε ένα ευρύτερο φάσμα κρίσεων. Διότι οι κρίσεις και οι κίνδυνοι αφορούν και άλλα είδη, όπως τραυματισμούς μέσα στις σχολικές μονάδες, φυσικές καταστροφές (σεισμοί, πυρκαγιές, πλημμύρες, κατολισθήσεις τυφώνες, κ.λπ.), προβλήματα ψυχικής υγείας, απειλή της ζωής ή της σωματικής ακεραιότητας, σχολικός εκφοβισμός και ενδοσχολική βία, απειθαρχία/παραβατικότητα, ρατσισμό/προβλήματα κοινωνικοποίησης, προβλήματα κτηριακών και τεχνολογικών υποδομών, διαφωνίες/συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, κ.ά. (Baldwin, 1978· Brock et al., 2005· Heath & Sheen, 2005· Γκούβρα κ.α., 2005· Μπουλούτζα, 2006· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Momani & Salmi, 2012· Brock & Jimerson, 2015· Han et al., 2017).

Στη χώρα μας αυτή η ανάγκη για περαιτέρω μελέτες αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων, ιδίως στα ελληνικά νηπιαγωγεία, φαντάζει εξαιρετικά χρήσιμη, καθώς παρατηρείται ότι οι έως τώρα μελέτες για τη διαχείριση κρίσεων ή κινδύνων σε σχολικούς χώρους διερευνούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση κρίσεων σε δημοτικά σχολεία ή σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Λαμπράκη, 2018· Μπαλιούσης, 2019· Παπαδοπούλου, 2019· Καρατζόγλη, 2020· Δούρβας, 2021· Κασουλίδης, 2021).

Συνυπολογίζοντας, λοιπόν, όλα τα παραπάνω στοιχεία, η μελέτη επιχείρησε να εμβαθύνει στην περαιτέρω κατανόηση των στάσεων των Ελλήνων νηπιαγωγών σε ζητήματα διαχείρισης κρίσεων και κινδύνων που προκύπτουν στα σχολεία. Έπειτα από τη διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας και την ανάλυση των δεδομένων με την χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS, επετεύχθη η απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που είχαν τεθεί στην αρχή της έρευνας.

Σε γενικές γραμμές από τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής είναι σημαντικό να αναφερθεί η πασιφανής συντριπτική συμμετοχή των γυναικών νηπιαγωγών στην έρευνα (98,3%) συγκριτικά με την μηδαμινή συμμετοχή του αντρικού φύλου (1,7%). Το δεδομένο αυτό θα μπορούσε αρχικά να ερμηνευτεί ως μη αντιπροσωπευτικό δείγμα. Μολοταύτα, αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα που επικρατεί στις ελληνικές σχολικές μονάδες, καθώς ο εν ενεργεία άντρας νηπιαγωγός στη χώρα μας είναι ελάχιστος. Συνακόλουθα, βάσει αναλογίας αυτό αποδεικνύεται και στους συμμετέχοντες της έρευνας.

Όσον αφορά τα ερευνητικά ερωτήματα, στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο εστιάζει στην πιθανή σχέση μεταξύ του τρόπου αντιμετώπισης προηγούμενων κρίσεων και της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για πιθανές μελλοντικές κρίσεις, εξάγεται με βάση την στατιστική ανάλυση το συμπέρασμα ότι οι νηπιαγωγοί πιστεύουν πως μπορούν να διαχειριστούν τόσο αποτελεσματικά μία κρίση ή έναν κίνδυνο στο μέλλον όσο αποτελεσματικά τα διαχειρίστηκαν και στο παρελθόν. Ειδικότερα, το 33,4% του δείγματος που διαχειρίστηκε αρκετά αποτελεσματικά μία κρίση ή έναν κίνδυνο παλαιότερα, θα διαχειριζόταν εξίσου αρκετά αποτελεσματικά μία ενδεχόμενη μελλοντική κρίση. Επιπρόσθετα, το 7,3% των νηπιαγωγών που δήλωσε ότι διαχειρίστηκε λίγο αποτελεσματικά τέτοιες καταστάσεις στο παρελθόν, θα τις διαχειριζόταν εξίσου λίγο αποτελεσματικά και στο μέλλον.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει την πιθανή εξάρτηση μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας των νηπιαγωγών και της ικανότητας και ετοιμότητας τους να διαχειριστούν αποτελεσματικά μία ενδεχόμενη μελλοντική κρίση στο χώρο του νηπιαγωγείου. Τα ευρήματα της στατιστικής ανάλυσης οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει μία στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών, αφού όσο πιο λίγα χρόνια προϋπηρεσίας είχαν οι νηπιαγωγοί τόσο πιο έτοιμοι και ικανοί έκριναν τον εαυτό τους. Συγκεκριμένα, φάνηκε η πιθανή διαφοροποίηση μεταξύ των ετών εμπειρίας των εκπαιδευτικών και της ικανότητας τους για διαχείριση. Διότι, το 19,5% των νηπιαγωγών που έχουν 0-5 έτη προϋπηρεσίας δήλωσαν ότι θα ήταν αρκετά έτοιμοι και ικανοί να αντιμετωπίσει πιθανές κρίσεις ή κινδύνους στο σχολείο του, ενώ το 7,7% που είχε πολύ περισσότερα χρόνια εμπειρίας (6-10 χρόνια) και το 1,4% με πάνω από 10 χρόνια προϋπηρεσίας δήλωσαν ότι θα τα κατάφερναν αρκετά. Ενώ θα περίμενε κανείς, ότι οι νηπιαγωγοί που εργάζονται χρόνια στα νηπιαγωγεία να νιώθουν περισσότερη αυτοπεποίθηση για τον εαυτό τους όσον αφορά την αντιμετώπιση κινδύνων και κρίσεων, οι νηπιαγωγοί με αρκετά λιγότερα έτη εμπειρίας αισθάνονται μεγαλύτερη ετοιμότητα. Αυτό θα μπορούσε ίσως να εξηγηθεί αν

αναλογιστεί κανείς ότι οι νηπιαγωγοί με λίγα χρόνια εμπειρίας συνήθως συμμετέχουν σε αντίστοιχες επιμορφώσεις. Το πόρισμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας της Παπαδοπούλου (2019), η οποία είχε εξάγει ως συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που είχαν πάνω από 21 έτη εμπειρίας είχαν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην ετοιμότητα τους.

Αναφορικά με το τρίτο προς διερεύνηση ερώτημα που μελετά τη σχέση της ετοιμότητας των προϊστάμενων/διευθυντών για αποτελεσματική διαχείριση των κρίσεων και κινδύνων στα νηπιαγωγεία και τη θέση ευθύνης (προϊστάμενος/η ή διευθυντής/διευθύντρια), συμπεραίνεται ότι υφίσταται πιθανή διαφοροποίηση μεταξύ των μεταβλητών, καθώς καταγράφηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και ως επακόλουθο, οι απόψεις αποκλίνουν. Το 30,0% των νηπιαγωγών κρίνει ότι οι προϊστάμενοι/-ες ή οι διευθυντές/-ντριες τους είναι αρκετά έτοιμοι, σε αντίθεση με το 13,6% των προϊστάμενων/διευθυντών που κρίνει το εαυτό τους αρκετά έτοιμο. Επιπλέον, το 14,3% των νηπιαγωγών πιστεύει ότι οι προϊστάμενοι/διευθυντές τους είναι πολύ έτοιμοι, ενώ μόλις το 7% των προϊστάμενων/διευθυντών πιστεύει ότι είναι πολύ έτοιμοι οι ίδιοι για τη διαχείριση μίας πιθανής κρίσης. Και στις απαντήσεις με αρνητική χροιά είναι εμφανές ότι το 17,8% των νηπιαγωγών χαρακτηρίζει τους/τις προϊστάμενους/-ες ή τους/τις διευθυντές/-ντριες τους ως λίγο έτοιμους/έτοιμες, ενώ το 2,4% των προϊστάμενων/διευθυντών κρίνει το εαυτό τους λίγο έτοιμο. Τα πορίσματα αυτά μαρτυρούν ότι οι νηπιαγωγοί και οι προϊστάμενοι/διευθυντές δεν νιώθουν τον ίδιο βαθμό ετοιμότητας και ικανότητας διαχείρισης κρίσιμων καταστάσεων από τους σχολικούς ηγέτες. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται και πάλι σε αντίθεση με παλαιότερα ευρήματα, που είχαν αποδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με διοικητικές θέσεις αισθάνονταν περισσότερο έτοιμοι σε ενδεχόμενη κρίση (Παπαδοπούλου, 2019).

Στο τέταρτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στην σχέση ανάμεσα στην περιοχή του σχολείου υπηρετήσης του δείγματος (αστική, ημιαστική, μη αστική/αγροτική) και στην ύπαρξη κατάλληλων πόρων για την αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων και κινδύνων στα νηπιαγωγεία, μέσω της στατιστικής ανάλυσης συνεπάγεται ότι δεν είναι στατιστικά σημαντική αυτή η διερεύνηση ($p\text{-value}=0,170$), διότι στις αστικές περιοχές σημειώθηκε το ίδιο ποσοστό (20,2%) και στην επιλογή «Αρκετά» και στην επιλογή «Λίγο» για την ύπαρξη κατάλληλων πόρων για την αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων και κινδύνων στα νηπιαγωγεία. Γενικότερα, δεν υπάρχουν έρευνες που να έχουν διερευνήσει το συγκεκριμένο ερώτημα. Μονάχα από την έρευνα της Λαμπράκη (2018), μπορεί να βγει κάποιο συμπέρασμα, καθώς οι

εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Ηπείρου πιστεύουν σε μεγάλο ποσοστό (83%) ότι το σχολείο τους συγκεντρώνει όλες τις προϋποθέσεις ασφαλούς εργασίας για να διαχειριστεί κρίσεις.

Μελέτες, όπως αυτή που επιχειρήθηκε, αποτελούν το εφαλτήριο για περαιτέρω προβληματισμό της εκπαιδευτικής και επιστημονικής κοινότητας πάνω σε θέματα που άπτονται της διαχείρισης κρίσεων και κινδύνων στα νηπιαγωγεία.

4. Περιορισμοί της έρευνας-Προτάσεις

Αν και τα τεκμηριωμένα και έγκυρα αποτελέσματα αποτελούν ζητούμενο κάθε ερευνητικού εγχειρήματος, πάντοτε θα προκύπτουν παράγοντες που δυσχεραίνουν την εξαγωγή τέτοιων συμπερασμάτων. Και στην προκειμένη περίπτωση έγινε μία τέτοια προσπάθεια, ούτως ώστε η έρευνα να καταλήξει σε ασφαλή συμπεράσματα αναφορικά με τις στάσεις των νηπιαγωγών σε θέματα αποτελεσματικής διαχείρισης κρίσεων και κινδύνων.

Ένας περιορισμός που παρουσιάζεται στην παρούσα έρευνα θα μπορούσε να εντοπιστεί στο μέγεθος του δείγματος. Πρόκειται για ένα δείγμα 287 ατόμων και συνακόλουθα, δεν είναι δυνατή η απόλυτη γενίκευση των ευρημάτων στον γενικότερο πληθυσμό των νηπιαγωγών της χώρας μας, καθώς το μέγεθος του δείγματος δεν είναι τόσο μεγάλο όσο οι εν ενεργεία νηπιαγωγοί της Ελλάδας για να θεωρηθεί απόλυτα αντιπροσωπευτικό. Εάν πραγματοποιηθεί έρευνα με τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών σε ένα πολύ μεγαλύτερο δείγμα, ίσως να τροποποιηθούν λίγο τα αποτελέσματα. Γι' αυτό το λόγο, μία μελλοντική έρευνα στην παρούσα θεματική με περισσότερους συμμετέχοντες θα εξασφάλιζε καλύτερα αποτελέσματα.

Πέραν του αριθμού των συμμετεχόντων, η συγκεκριμένη μελέτη θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε ένα πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα νηπιαγωγών ευρείας γεωγραφικής κλίμακας με νηπιαγωγεία όλων των πόλεων της χώρας. Διότι στην παρούσα έρευνα η διανομή των ερωτηματολογίων μέσω ηλεκτρονικής φόρμας δεν καθιστά σαφές σε ποια γεωγραφική περιοχή δραστηριοποιείται ο εκάστοτε εκπαιδευτικός. Αυτό φάνηκε και από τα ποσοστά που καταγράφηκαν στο αντίστοιχο ερώτημα για την περιοχή του νηπιαγωγείου, με το μεγαλύτερο ποσοστό να σημειώνεται σε αστικές περιοχές. Κατά συνέπεια, η διεξαγωγή μίας έρευνας πανελλαδικής εμβέλειας με αρκετά μεγαλύτερο δείγμα θα μείωνε τις πιθανότητες

σφάλματος και θα παρουσίαζε τις στάσεις των νηπιαγωγών από όλα τα μέρη της Ελλάδας.

Επιπρόσθετα, σε ένα σύνολο 287 νηπιαγωγών μόλις το 1,7% ήταν άνδρες νηπιαγωγοί, γεγονός που δεν συμβάλλει στη διαμόρφωση μίας σφαιρικής εκτίμησης για τις αντιλήψεις των αντρικού πληθυσμού, καθιστώντας επισφαλή κάθε απόπειρα γενικευμένου αποτελέσματος. Γι' αυτό το λόγο, μελλοντικές έρευνες με μεγαλύτερο ανδρικό δείγμα νηπιαγωγών θα συνέβαλαν στην καλύτερη δυνατή καταγραφή των στάσεων τους.

Εξαιρετικά πορίσματα θα μπορούσαν να εξαχθούν από μελλοντικές έρευνες που θα αφορούν αποκλειστικά τις στάσεις των προϊστάμενων ή διευθυντών/-ντριών των νηπιαγωγείων. Ίσως η διεξαγωγή μίας ποιοτικής και ποσοτικής μελέτης ενδυνάμωνε περισσότερο τα πορίσματα για το θέμα της διαχείρισης κρίσεων και κινδύνων στα νηπιαγωγεία.

Μία άλλη οπτική του θέματος θα παρουσίαζε μία συγκριτική μελέτη μεταξύ των δημόσιων και ιδιωτικών σχολικών μονάδων, καθώς μόνο το 8,7% του δείγματος εργαζόταν σε ιδιωτικό νηπιαγωγείο. Επιπλέον, η έρευνα δεν εστίασε στο αν οι νηπιαγωγοί ήταν Γενικής ή Ειδικής Αγωγής. Συνεπώς, μία συγκριτική μελέτη μεταξύ νηπιαγωγών Γενικής Και Ειδικής Αγωγής θα αποτελούσε μία ενδιαφέρουσα πρόταση για τη διαχείριση κρίσεων και κινδύνων στους δύο τύπους σχολείων.

Άξιοι αναφοράς είναι και οι μεθοδολογικοί περιορισμοί στους οποίους υπόκειται η έρευνα. Οι περιορισμοί που σχετίζονται με ζητήματα, όπως η πλήρης κατανόηση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου από τους παραλήπτες και ο βαθμός ανταπόκρισής τους, εμφανίζονται συχνά σε έρευνες που βασίζονται στην αποστολή ερωτηματολογίων μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή ηλεκτρονικής φόρμας και την συμπλήρωσή τους από τους παραλήπτες, δυσχεραίνοντας την εξαγωγή ενός πιο ασφαλούς συμπεράσματος. Καταληκτικά, συνυπολογίζοντας όλους αυτούς τους περιορισμούς, οι οποίοι κατά πάσα πιθανότητα αναστέλλουν την ορθή πορεία της έρευνας, τα συμπεράσματα μπορούν να χαρακτηριστούν επαρκώς αντικειμενικά, καθώς οι ερευνητικοί στόχοι επιτεύχθηκαν σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Γιαουρτοπούλου, Κ. (2022). *Ποιοτικά χαρακτηριστικά διευθυντών που συμβάλουν στην αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων. Η περίπτωση του Covid 19 στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής).
- Γκούβρα, Μ., Κυρίδης, Α. & Μαυρικάκη, Ε. (2005). *Αγωγή Υγείας και Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Δούρβας, Α. (2021). *Διαχείριση κρίσεων: Μια μελέτη περίπτωσης ενός δημοτικού σχολείου σε δήμο της Θεσσαλονίκης*. (Μεταπτυχιακή Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο).
- Ζεπάτου, Β., Σπυρέλλης, Ν. (2008). *Επιλογή και χρήση υλικών σε σχολικές μονάδες φιλικές προς το περιβάλλον 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Δομικών Υλικών και Στοιχείων»*. ΤΕΕ, Αθήνα, 21-23 Μαΐου. Ανακτήθηκε από: http://library.tee.gr/digital/m2316/m2316_zepatou.pdf
- Καρατζόγλη, Ε. (2020). *Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαχείριση κρίσεων στο Δημοτικό Σχολείο*. (Μεταπτυχιακή Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο).
- Κασουλίδης, Γ. (2011). *Ετοιμότητα των διευθυντών δημοσίων σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης στη διαχείριση κρίσεων: Ανάπτυξη μοντέλου λήψης απόφασης σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης*. (Διδακτορική Εργασία, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου).
- Κέντρο Έρευνας και Πρόληψης Ατυχημάτων (ΚΕΠΠΑ) Εργαστήριο Υγιεινής και Επιδημιολογίας Ιατρικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών. *Παιδικά ατυχήματα: οι αριθμητικές συνιστώσες με βάση την Πύλη Στατιστικών Δεδομένων (Injury Statistics Portal)*, Μάιος 2020 Ανακτήθηκε από: http://www.euroipn.org/cerepri/static_pages/report_on_child_injuries_CEREPR_I.pdf
- Λαμπράκη, Σ. (2018). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Η περίπτωση της περιφέρειας Ηπείρου*.

(Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου).

- Μαξούρης, Π. (2021). *Σχολική Ηγεσία Και Διαχείριση Κρίσεων: Διερεύνηση Του Αντίκτυπου Της Πανδημίας Covid-19 Στη Σχολική Πραγματικότητα Και Τρόποι Διαχείρισης Από Διευθυντές Σχολικών Μονάδων*. (Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς).
- Μπαλιούσης, Ε. (2019). *Οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία: η περίπτωση της Ανατολικής Αττικής*. (Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου).
- Μπαμπινιώτης, Γεώργιος (2002). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας* (Β' έκδοση). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας. (Α' έκδοση: 1998) .
- Μπουλουτζα, Π. (2006). «Κάθε χρόνο τραυματίζονται 75.000 μαθητές», σ. 27, Η Καθημερινή.
- Παπαδοπούλου, Μ. (2019). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την πρόληψη, τη διαχείριση κρίσεων στις εκπαιδευτικές μονάδες και τον ρόλο του διευθυντή. Ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η ανατροφοδότηση ενός σχεδίου αντιμετώπισης κρίσεων για την αποτελεσματική θωράκιση των σχολείων*. (Μεταπτυχιακή Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο).
- Παπαδόπουλος, Ι., (2015). *Περισσότερη ασφάλεια στα σχολεία*. 3 Έκδοση. Εκδόσεις Παρισιάνου Α.Ε. ISBN: 978-960-583-105-9
- Παπαγελοπούλου, Β. (2022). *Σχολική ηγεσία και διαχείριση κρίσεων: διερεύνηση τρόπων διαχείρισης της πανδημίας COVID-19 από τους διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Αχαΐας*. (Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών).
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ρακιτζή, Κ., (2015). *Ποιότητα σχολικού χώρου: Επάρκεια και καταλληλότητα υλικοτεχνικής υποδομής και εκπαιδευτικό έργο*. (Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας).
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Άννα Σαΐτη.
- Σιμιτζή, Γ. (2021). *Διαχείριση Κρίσεων σε Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Περίπτωση κρίσης λόγω του ιού Sars Cov-2*.

- (Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής).
- Σφακιανιάκης, Μ., Κ. (1998). *Διοικητική Κρίσεων*. Αθήνα: Έλλην.
- Φιλολιά, Α. Παπαγεωργίου, Η & Στεφανάτος, Σ. (2005). *Ολοκληρωμένο Σύστημα Διαχείρισης Κρίσεων & Ανθρώπινος Παράγοντας*. Αθήνα: Οικονομική Βιβλιοθήκη.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενόγλωσση

- Al Eid, N. A., & Arnout, B. A. (2020). Crisis and disaster management in the light of the Islamic approach: COVID -19 pandemic crisis as a model (a qualitative study using the grounded theory). *Journal of Public Affairs*, 20 (4).
- Allen, M., Jerome, A., White, A., Marston, S., Lamb, S., Pope, D., & Rawlins, C. (2002). The preparation of school psychologists for crisis intervention. *Psychology in the Schools*, 39, 427-439.
- Baldwin, B. A. (1978). A paradigm for the classification of emotional crises: Implications for crisis intervention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 48 (3), 538-551.
- Barton, L. (1993). *Crisis in Organizations: Managing and Communicating in the Heat of Chaos*. Ohio: South-Western, Cincinnati.
- Boin, A. (2009). The New World of Crises and Crisis Management: Implications for Policymaking and Research. *Review of Policy Research*, 26 (4), 367-377.
- Brock, S. E., Sandoval, J., & Lewis, S. (2001). *Preparing for crises in the schools: A manual for building school crisis response teams*. New York: Wiley.
- Brock, S. E., Sandoval, J., & Lewis, S. (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο: Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Brock, S. E., Nickerson, A. B., Reeves, M. A., Jimerson, S. R., Lieberman, R., & Feinberg, T. (2009). *School crisis prevention and intervention: The PREPARE Model*. Bethesda: National Association of School Psychologists.
- 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.
- Christoffersen, M. G. (2017). Risk, danger, and trust: refining the relational theory of risk. *Journal of Risk Research*, 1-15. DOI: 10.1080/13669877.2017.1301538
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13669877.2017.1301538>
- Cornell, D. G., & Mayer, M. J. (2010). Why do school order and safety matter? *Educational Researcher*, 39 (1), 7-15.
- Darling, J. R. (1994). Crisis Management in International Business. *Leadership & Organization Development Journal*, 15 (8), 3-8.
- Drennan, L. T., McConnell, A. & Stark, A. (2015). Risk and crisis management in the public sector. London: Routledge. Retrieved from:
<https://www.gbv.de/dms/zbw/798448792.pdf>
- Erickson, E., H. (1963). *Childhood and Society* (2nd ed.). New York: Norton.
- Evans, N. J. (2020). Addressing the Emotional Needs of Students in the Classroom during Crisis. *About Campus: Enriching the Student Learning Experience*, 25 (3), 11-14.
- Fink, S. (1986). *Crisis management: Planning for the inevitable*. New York: American Management Association.
- Gainey, B. S. (2009). *Crisis Management's New Role in Educational Settings*. *The Clearing House*, 82(6), 267–274. DOI:10.3200/TCHS.82.6.267-274. Retrieved from:
https://www.researchgate.net/publication/249039264_Crisis_Management's_New_Role_in_Educational_Settings
- González-Herrero, A., & Pratt, C. B. (1995). How to manage a crisis before-or whenever-it hits. *Public Relations Quarterly*, 40 (1), 25.
- González-Herrero, A., & Pratt, C. B. (1996). An integrated symmetrical model for crisis-communications management. *Journal of Public Relations Research*, 8 (2), 79-105.
- González-Herrero, A., & Smith, S. (2008). Crisis communications management on the web: how internet-based technologies are changing the way public relations professionals handle business crises. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 16 (3), 143-153.

- González-Herrero, A., & Smith, S. (2010). Crisis Communications Management 2.0: Organizational Principles to Manage Crisis in an Online World. *Organization Development Journal*, 28 (1).
- Graham, J., Shirm, S., Liggin, R., Aitken, M. E., & Dick, R. (2006). Mass-casualty events at schools: A national preparedness survey. *Pediatrics*, 117, 8-15.
- Han, Z., Zhang, G., & Zhang, H. (2017). School Bullying in Urban China: Prevalence and Correlation with School Climate. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14 (10), 1116.
- Harris, A. (2020). COVID-19 – school leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community*. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13632434.2020.1811479?needAccess=true>
- Heath, M., A. & Sheen, D. (2005). *School-based crisis intervention: Preparing all personnel to assist*. New York: Guilford Press.
- 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. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0143034305055974>
- Johnson, K. (2000). *School crisis management: A hands-on guide to training crisis response teams*. Alameda: Hunter House Publishing.
- Joshi, A., Kale, S., Chandel, S. & Pal, D. K. (2015). Likert Scale: Explored and Explained. *British Journal of Applied Science & Technology*, 7(4), 396-403. doi: 10.9734/BJAST/2015/14975
- La Velle, L., Newman, S., Montgomery, C., & Hyatt, D. (2020). Initial teacher education in England and the Covid-19 pandemic: challenges and opportunities. *Journal of Education for Teaching*, 1–13.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40 (1), 5-22. DOI: 10.1080/13632434.2019.1596077
- 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.
- Llorent-Bedmar, V., Cobano-Delgado, V., & Navarro-Granados, M. (2017). School leadership in disadvantaged contexts in Spain. *Educational Management Administration & Leadership*, 47 (1), 147-164.
- Momani, N. M., & Salmi, A. (2012). Preparedness of schools in the Province of Jeddah to deal with earthquakes risks. *Disaster Prevention and Management: An International Journal*, 21(4), 463-473.
- Nekoei-Moghadam, M., Amiresmaili, M., & Aradoei, Z. (2016). Investigation of obstacles against effective crisis management in earthquake. *Journal of Acute Disease*, 5 (2), 91-95.
- Nickerson, A. B., Brock, S. E., & Reeves, M. A. (2006). School Crisis Teams within an Incident Command System. *The California School Psychologist*, 11(1), 63-72. [ERIC - EJ902519 - School Crisis Teams within an Incident Command System, California School Psychologist, 2006 \(ed.gov\)](#)
- Nickerson, A. B., & Zhe, E. J. (2004). Crisis prevention and intervention: A survey of school psychologists. *Psychology in the Schools*, 41, 777-788.
- Nicomedes, C. J. C., & Avila, R. M. A. (2020). An Analysis on the Panic During COVID-19 Pandemic Through An Online Form. *Journal of Affective Disorders*, 276, 14-22. Available at: [Nicomedes, C. J., & Avila, R. M. \(2020\). An Analysis of the Panic during the COVID-19 Pandemic through an Online Form. Journal of Affective Disorders, 276, 14-22. - References - Scientific Research Publishing \(scirp.org\)](#)
- Pagliocca, P., M. & Nickerson, A., B. (2001). Legislating school crisis response: Good policy or just good politics. *Law & Policy*, 23, 373-407. Available at: [\(PDF\) Legislating School Crisis Response: Good Policy or Just Good Politics? \(researchgate.net\)](#)
- 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.
- Pitcher, G., D. & Poland, S. (1992). *Crisis intervention in the schools*. New York: Guilford Press.

- Poal, P. (1990). Introduction to the theory and practice of crisis intervention. *Quaderns de psicologia. International journal of psychology*, 10, 121-140. Available at: [\[PDF\] Introduction to the theory and practice of crisis intervention | Semantic Scholar](#)
- Podolak, A. (2002). Crisis management teams. (Creating). *Risk Management*, 49 (9).
- Poland, S., Pitcher, G., & Lazarus, P. M. (2002). Best practices in crisis prevention and management. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (pp. 1057-1079). Bethesda: National Association of School Psychologists.
- Pynoos, R., S., Frederick, D., Nader, K., Steinberg, A., Eth, S., Nune, F. & Fairbanks, L. (1994). 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.
- Rosenthal, U., & Pijnenburg, B. (1991). Simulation – oriented scenarios. In U. Rosenthal & B. Pijnenburg, (Eds), *Crisis Management and Decision Making: Simulation Oriented Scenarios* (pp.1-6). Dordrecht: Kluwer.
- Saitis, C., & Saiti, A. (2018). *Initiation of educators into educational management secrets*. Basel, Switzerland: Springer International Publishing.
- Sandoval, J., H. (2001). *Handbook of crisis counseling, intervention, and prevention in the schools*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Inc., Publishers.
- Sohn, Y. J., & Lariscy, R. W. (2013). Understanding Reputational Crisis: Definition, Properties, and Consequences. *Journal of Public Relations Research*, 26 (1), 23-43.
- Spillan, J., & Hough, M. (2003). Crisis Planning in Small Businesses: *European Management Journal*, 21 (3), 398-407.
- Thompson, R., A. (1990). Strategies for crisis management in the schools. *NASSP Bulletin*, 74, 54-58.
- Van Lancker, W., & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, 5 (5), 243-244.
- Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, C. (2020). Suspending Classes Without

Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-19 Outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13 (3), 55.

Young, M. (1998). *The Community Crisis Response Team Training Manual*, 2nd edn. Washington, DC: National Organization for Victim Assistance

Ιστοσελίδες

<https://www.britannica.com/dictionary/danger> (Προσπελάστηκε στις 12/10/2022)

<https://el.wikipedia.org/wiki/Κίνδυνος> (Προσπελάστηκε στις 12/10/2022)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο «Στάσεις και αντιλήψεις νηπιαγωγών για την αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων και κινδύνων στα νηπιαγωγεία», που εντάσσεται στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τμήματος Οικονομικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Πειραιώς με τίτλο «Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων», διανέμεται το παρόν ερωτηματολόγιο. Αποτελεί το εργαλείο της έρευνάς μου που αποσκοπεί στη διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων των νηπιαγωγών σχετικά με ζητήματα που σχετίζονται με την αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων και κινδύνων στις σχολικές τους μονάδες. Τα δημογραφικά στοιχεία και όλες οι πληροφορίες που θα καταγραφούν είναι απόρρητα και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Επειδή τα ζητήματα στα οποία καλείστε να απαντήσετε είναι ιδιαίτερα σημαντικά για τη διαμόρφωση μίας σφαιρικής άποψης, παρακαλώ να συμπληρωθούν, εάν είναι εφικτό, όλα τα πεδία.

Ευχαριστώ θερμά για το χρόνο σας.

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Τζιώτα Μαρία

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: κ. Σαΐτη Άννα

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ-ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

1. Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία

- 21-25
- 26-35
- 36-45
- 46-55
- 56-65
- 65+

3. Μορφωτικό επίπεδο

- Προπτυχιακές Σπουδές

- Μεταπτυχιακές Σπουδές
- Διδακτορικές Σπουδές

4. Έτη προϋπηρεσίας

- 0-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 21-25
- 26-30
- Πάνω από 30 έτη

5. Υπηρετείτε σε σχολείο

- ως μόνιμος/-η
- ως αναπληρωτής/αναπληρώτρια

6. Κατέχετε θέση Προϊσταμένου/-ης ή Διευθυντή/-ντριας στο νηπιαγωγείο που υπηρετείτε

- Ναι
- Όχι

7. Περιοχή σχολείου υπηρετήσεως

- Αστική
- Ημιαστική
- Μη αστική/Αγροτική

8. Οργανισμός Εκπαίδευσης

- Δημόσιος
- Ιδιωτικός

**Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΚΡΙΣΕΩΝ ΚΑΙ ΚΙΝΔΥΝΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ**

9. Τι είδους κρίσεις και κινδύνους αντιμετωπίζετε συχνότερα στον χώρο του νηπιαγωγείου; (Επιλογή έως 3 απαντήσεις ιεραρχημένες)

- Φυσικές καταστροφές (σεισμοί, πυρκαγιές, πλημμύρες, κατολισθήσεις τυφώνες, κ.λπ.)
- Υγειονομική κρίση (Πανδημίες/Επιδημίες, κ.λπ.)
- Βιομηχανικά ατυχήματα που οφείλονται στον ανθρώπινο παράγοντα (πυρηνικά ατυχήματα, τοξικά απόβλητα, εκρήξεις σε βιομηχανικές μονάδες)
- Προβλήματα ψυχικής υγείας (κρίσεις πανικού, κ.ά.)
- Απειλή της ζωής ή της σωματικής ακεραιότητας (ληστεία, απαγωγή, κακοποίηση)
- Κρίσεις πολεμικής φύσης (πόλεμος, εισβολή, τρομοκρατική επίθεση, αεροπειρατείες)
- Τραυματισμοί/θάνατοι μαθητών
- Σχολικός εκφοβισμός και ενδοσχολική βία και επιθετικότητα
- Απειθαρχία/Παραβατικότητα
- Ρατσισμός/Προβλήματα κοινωνικοποίησης
- Προβλήματα κτηριακών και τεχνολογικών υποδομών εσωτερικού και εξωτερικού χώρου
- Θέματα καθαριότητας
- Έλλειψη προσωπικού
- Ανεπάρκεια εκπαιδευτικών υλικών
- Αναποτελεσματικός τρόπος διοίκησης του προϊστάμενου/-ης και αδυναμία λήψης αποφάσεων
- Διαφωνίες/Συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και έλλειψη συνεργασίας
- Παρεμβάσεις από σύλλογο γονέων και εξωσχολικούς φορείς

10. Πόσο αποτελεσματικά πιστεύετε ότι έχετε διαχειριστεί ως σήμερα έστω και μία από τις παραπάνω κρίσεις ή έναν από τους κινδύνους που προκύπτουν στον χώρο του νηπιαγωγείου;

- Καθόλου

- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

12. Ποια αντίδραση από τις παρακάτω πιστεύετε ότι θα περιέγραφε καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο προσπαθείτε να διαχειριστείτε κρίσεις ή κινδύνους που προκύπτουν στο χώρο του νηπιαγωγείου σας; (Επιλογή έως 3 απαντήσεις ιεραρχημένες)

- Θλίψη
- Φόβος
- Αρνητικές σκέψεις
- Άγχος
- Πανικός
- Σοκ
- Κοινωνική απόσταση
- Ανησυχία για τους άλλους
- Ανάγκη για προστασία και ευσυνειδησία
- Ψυχραιμία και αισιοδοξία
- Απάθεια

13. Ποιο αποτέλεσμα που επιφέρει μία κρίση ή ένας κίνδυνος στο νηπιαγωγείο θεωρείτε πιο σημαντικό;

- Απώλεια ασφαλείας και προστασίας (ανησυχία, ανασφάλεια, αποδιοργάνωση)
- Απώλεια σταθερότητας (διακοπή ρουτίνας)
- Απώλεια ελέγχου (διατάραξη ψυχολογικής ισορροπίας, ψυχική και συναισθηματική αναστάτωση)
- Αρνητική επίδοση

14. Ποια τακτική θεωρείτε ως την πιο αποτελεσματική για τη διαχείριση κρίσεων και κινδύνων στο νηπιαγωγείο; (Επιλογή έως 3 απαντήσεις ιεραρχημένες)

- Εντοπισμός κινδύνων και ενέργειες πρόληψης και αποφυγής κρίσεων

- Σχέδιο Διαχείρισης Κρίσεων και Σύσταση Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων
- Διασφάλιση επιπέδων ασφάλειας (εξοπλισμένο φαρμακείο σχολείου, τοποθέτηση πυροσβεστήρων, σχέδιο εξόδου ή εκκένωσης, κ.λπ.)
- Επαρκής ενημέρωση για το είδος της κρίσης από τον προϊστάμενο/-η/διευθυντή/-ντρια του σχολείου
- Επιμόρφωση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων και κινδύνων
- Εκπαίδευση μαθητών για την αντιμετώπιση κρίσεων και κινδύνων
- Ενημέρωση γονέων και συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων
- Επικοινωνία με αρμόδιους φορείς ανάλογα με το είδος της κρίσης και του κινδύνου (αστυνομικές αρχές, πυροσβεστική, ασθενοφόρο νοσοκομείου, κ.λπ.)
- Παροχή ψυχολογικής υποστήριξης για την αντιμετώπιση μίας κρίσης ή ενός κινδύνου από τους ψυχολόγους/κοινωνικούς λειτουργούς του σχολείου
- Ηγετική ικανότητα προϊστάμενων/διευθυντών
- Απολογισμός (η διασφάλιση ότι όλα τα εμπλεκόμενα μέρη επανέρχονται με επιτυχία στην κατάσταση που επικρατούσε πριν το ξέσπασμα της κρίσης)
- Αποφυγή διαχείρισης κρίσεων και κινδύνων

15. Έχει συσταθεί στο νηπιαγωγείο που υπηρετείτε Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων, στα μέλη της οποίας έχουν μοιραστεί καθήκοντα και αρμοδιότητες για την αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων και κινδύνων;

- Ναι
- Όχι

16. Υπάρχει αυτή την περίοδο στο νηπιαγωγείο που υπηρετείτε ένα καταρτισμένο Σχέδιο Διαχείρισης Κρίσεων;

- Ναι
- Όχι

17. Εφόσον υπάρχει καταρτισμένο Σχέδιο Διαχείρισης Κρίσεων, κάνετε επικαιροποίηση των Σχεδίων Διαχείρισης Κρίσεων όταν αυτή χρειάζεται;

- Καθόλου

- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

18. Επιμορφώνεστε σχετικά με την αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων και κινδύνων στα σχολεία;

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

19. Με ποιον τρόπο επιμορφώνεστε σχετικά με την αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων και κινδύνων στα σχολεία; (Επιλογή πάνω από 1 απαντήσεις)

- Εκπαίδευση μόνο κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών
- Μετέπειτα σπουδές και σεμινάρια
- Συμμετοχή σε επιμορφώσεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
- Ασκήσεις ετοιμότητας και προσομοίωσης, γνώση πρώτων βοηθειών, σχέδια έκτακτης ανάγκης κ.λπ.
- Προσωπική ενημέρωση και μελέτη
- Κανένα

20. Πιστεύετε ότι ως εκπαιδευτικοί είστε ικανοί και έτοιμοι να διαχειριστείτε αποτελεσματικά μία ενδεχόμενη μελλοντική κρίση στο χώρο του νηπιαγωγείου σας;

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

21. Πιστεύετε ότι το νηπιαγωγείο στο οποίο υπηρετείτε διαθέτει τους κατάλληλους πόρους για την αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων και κινδύνων;

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

22. Ποιες ικανότητες/γνωρίσματα πιστεύετε ότι πρέπει να διαθέτουν οι προϊστάμενοι/διευθυντές των νηπιαγωγείων για να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις σχολικές κρίσεις και τους κινδύνους; (Επιλογή έως 3 απαντήσεις ιεραρχημένες)

- Ηγετικές ικανότητες
- Επικοινωνιακές ικανότητες
- Συμβουλευτικές ικανότητες και καθοδήγηση
- Διοικητικές ικανότητες
- Γνωστικές ικανότητες (επιστημονικό υπόβαθρο)
- Κοινωνικές ικανότητες (ευσυνειδησία, ενσυναίσθηση)
- Ψυχολογικά γνωρίσματα (αισιοδοξία, αντοχή, ευελιξία, θάρρος, αποφασιστικότητα, προορατικότητα)
- Εμπειρία
- Ανοιχτό πνεύμα
- Άλλο

23. Πιστεύετε ότι ο/η προϊστάμενος/-η/διευθυντής/-τρια του νηπιαγωγείου σας φέρει τη μεγαλύτερη ευθύνη για την διαχείριση των κρίσεων και κινδύνων που προκύπτουν στο σχολείο σας;

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

24. Πιστεύετε ότι ο/η προϊστάμενος/-η/διευθυντής/-ντρια του νηπιαγωγείου σας είναι ικανός/-η στην παρούσα φάση να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά μία ενδεχόμενη μελλοντική κρίση στο χώρο του νηπιαγωγείου;

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

25. Πιστεύετε ότι ο/η προϊστάμενος/-η/διευθυντής/-ντρια του νηπιαγωγείου σας είναι καταρτισμένος/-η στην παρούσα φάση να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά μία ενδεχόμενη μελλοντική κρίση στο χώρο του νηπιαγωγείου;

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

26. Λαμβάνοντας υπόψη τη συμβολή του εξειδικευμένου επιστημονικού προσωπικού (π.χ. ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός, νοσηλεύτης, κ.ά.) στην αντιμετώπιση των επιπτώσεων των κρίσεων, υπηρετεί αυτή τη στιγμή κάποια τέτοια ειδικότητα στο νηπιαγωγείο σας;

- Ναι
- Όχι