



# ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

## «ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ»

του

**ΚΩΣΤΗ ΓΕΩΡΓΙΟΥ**

Επιβλέπων Καθηγητής

**Κιλιπίρης Φώτης**

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης  
στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Νοέμβριος 2018



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- **Μοιραστείτε:** αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- **Προσαρμόστε:** αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- **Αναφορά Δημιουργού:** Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- **Μη Εμπορική Χρήση:** Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- **Παρόμοια Διανομή:** Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια Creative Commons όπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

## Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 14 Νοεμβρίου 2018

Ο Δηλών: Γεώργιος Κωστής

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματεύεται τις έννοιες της Κρίσης (με τα χαρακτηριστικά της) και της Διαχείρισής της στο σχολικό περιβάλλον, δηλαδή το σχεδιασμό ετοιμότητας για την παρέμβαση και τις μεθόδους που πρέπει να χρησιμοποιηθούν για την αντιμετώπιση μιας ξαφνικής και μη αναμενόμενης εμφάνισης ενός γεγονότος, το οποίο δημιουργεί δυσάρεστες καταστάσεις και είναι ικανό να προκαλέσει μεγάλη αναστάτωση στο σχολείο. Κρίσεις όπως πλημμύρες, πυρκαγιές, σεισμοί, θεομηνίες, βία ανάμεσα σε μαθητές, ατυχήματα στο χώρο του σχολείου, βανδαλισμοί, σχολικός εκφοβισμός. Αναλύονται επίσης σημαντικά ζητήματα που σχετίζονται με τη διαχείριση τέτοιων καταστάσεων, όπως η ανάδειξη των κινδύνων πρόκλησης κρίσεων και του επιπέδου λήψης προληπτικών μέτρων σε περιπτώσεις κρίσεων, η κατάρτιση σχεδίου διαχείρισης της κρίσης, η λήψη αποφάσεων, η επικοινωνία, οι Ομάδες Διαχείρισης Κρίσεων και η ανάγκη επιμόρφωσης αλλά και η αξιολόγηση του βαθμού εκπαίδευσης των μελών της.

Σκοπός αυτής της έρευνας είναι, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, να παρουσιάσει το πώς ορίζουν τις έννοιες της «Κρίσης στο σχολείο» και της διαχείρισής της, όπως και ποιες είναι οι γνώσεις τους σχετικά με την Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων και να αναδειχθεί η στάση τους σε θέματα ευαισθητοποίησης για την επίλυση των κρίσιμων καταστάσεων και την ενεργή συμμετοχής τους στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων. Επιπρόσθετα ερευνήθηκε και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για αντίστοιχη επιμόρφωση και εκπαίδευση, ώστε να έχουν τη βέλτιστη απόδοση στην προσπάθειά τους να αποσοβηθεί η κρίσιμη κατάσταση με τις όσο το δυνατόν λιγότερες επιπτώσεις για τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 100 εκπαιδευτικών από έξι Γενικά Λύκεια του Δήμου Καβάλας. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ερωτηματολόγιο κατάλληλα προσαρμοσμένο σε ελληνικό πληθυσμό και ελέγχθηκε η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του.

Λέξεις Κλειδιά: εκπαιδευτικός, σχολικό περιβάλλον, διαχείριση κρίσεων, πρόληψη, λήψη απόφασης, επικοινωνία, ευαισθητοποίηση, επιμόρφωση



## **ABSTRACT**

The present thesis is about the meaning of crisis and its management within a school environment. Namely the readiness plan for intervention and methods necessary for the confrontation of a sudden and unexpected appearance of an event, which may cause disturbing situations and is capable of causing considerable agitation at school. Crisis such as floods, fire, earthquake and other natural disasters or even violence amongst pupils, accidents in the school venue, vandalism and bullying. Moreover, what is also analyzed in this thesis are important issues that rise when handling such situations, as the prominence of dangers causing crisis and the measures of precautions to be taken in such crisis states. Other important matters are the establishment of a disaster recovery plan, decision making, communication, crisis management group and lastly, the need for staff training and their assessment.

The aim of the survey is firstly to present, based on the educators' stance, how they perceive the meaning of 'crisis at school' and its management. Secondly, to present their knowledge on the crisis management group and finally to highlight their attitude on awareness issues for the resolution of serious conditions and their active participation on crisis management groups. What was also researched, was the educators' interest for the equivalent training and education to ensure optimal performance in their effort to prevent a crisis having the least possible implications on school community members.

The survey was carried out by 100 educators in six different Greek Lyceums in the municipality of Kavala. As a research method a questionnaire was appropriately adopted to the Greek population and checked for its validity and credibility.

Key words: Educator, School Environment, Crisis Management, Prevention, Decision Making, Communication, Awareness, Education.

## Πίνακας Περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ABSTRACT.....	5
Πίνακας Πινάκων.....	9
Πίνακας Σχημάτων.....	12
Ευχαριστίες.....	13
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	14
Εννοιολογικός προσδιορισμός της Κρίσης - Η Κρίση στο σχολείο.....	14
Διαχείριση Κρίσεων.....	14
Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων στο Σχολικό Περιβάλλον – Επιμόρφωση των μελών της Ομάδας.....	15
Σκοπιμότητα και ορισμός του προβλήματος της έρευνας.....	16
Ερευνητικά ερωτήματα.....	17
Μεθοδολογία έρευνας.....	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....	20
1.1 Έννοια και περιεχόμενο των όρων «Κρίση» και «Κρίση στο Σχολικό περιβάλλον».....	20
1.2 «Κίνδυνος» και «ατύχημα»: εννοιολογική αποσαφήνιση.....	23
1.3 Κατηγορίες των Κρίσεων.....	24
1.4 Χαρακτηριστικά της Κρίσης.....	28
1.5 Κύκλος ζωής μιας κρίσης.....	30
1.6 Αντιδράσεις των μαθητών απέναντι στις Κρίσεις.....	31
1.7 Η κρίση στο σχολικό περιβάλλον.....	32
1.8 Ανακεφαλαίωση.....	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	36
2.1 Διαχείριση Κρίσης στο Σχολικό Περιβάλλον.....	36

2.2 Διαχείριση Κρίσεων στη Σχολική Κοινότητα και ο ρόλος των εκπαιδευτικών.....	37
2.3 Συμβολή του καλού σχολικού κλίματος στη διαχείριση κρίσεων.....	39
2.4 Σημασία της προετοιμασίας, ετοιμότητας και πρόληψης για την αντιμετώπιση και διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον.....	41
2.5 Κατάρτιση σχεδίου διαχείρισης κρίσης.....	43
2.6 Προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή του Σ.Δ.Κ.....	45
2.7 Φάσεις Διαχείρισης Κρίσεων.....	46
2.8 Ανακεφαλαίωση για τη Διαχείριση των Κρίσεων.....	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.....	52
3.1 Λήψη Αποφάσεων στη Διαχείριση Κρίσεων.....	52
3.2 Επικοινωνία.....	55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.....	62
4.1 Ομάδα Διαχείρισης Κρίσης Σχολικής Μονάδας.....	62
4.2 Επιμόρφωση μελών της Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων της Σχολικής Μονάδας.....	67
4.3 Ανακεφαλαίωση.....	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.....	70
5.1 Ερευνητική Μεθοδολογία.....	70
5.2 Ερωτηματολόγια και κλίμακες μέτρησης.....	70
5.3 Αξιοπιστία.....	72
5.4 Το ερωτηματολόγιο της έρευνας.....	74
5.5 Πιλοτικό Ερωτηματολόγιο.....	75
5.6 Η έρευνα.....	76
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6.....	78
6.1 Περιγραφική στατιστική ανάλυση για τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών.....	78
6.2 Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων.....	79



6.3 Περιγραφικά στοιχεία για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα και ειδικότερα στη Σχολική Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων.....	84
6.4 Έλεγχοι Ανεξαρτησίας.....	87
6.5 Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα.....	97
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7.....	107
7.1 Συμπεράσματα έρευνας.....	107
7.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	110
Βιβλιογραφική αναφορά.....	112
Ελληνόγλωσση.....	112
Ξενόγλωσση.....	114
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	123
Ερωτηματολόγιο της έρευνας.....	123

Πίνακας Πινάκω

<b>Πίνακας 1</b> Ηλικία ερωτώμενων εκπαιδευτικών.....	78
<b>Πίνακας 2</b> Έτη Υπηρεσίας ερωτώμενων εκπαιδευτικών.....	79
<b>Πίνακας 3</b> Κατοχή δεύτερου τίτλου σπουδών.....	79
<b>Πίνακας 4</b> Πόσο πιστεύετε ότι μία κρίση μπορεί να επηρεάσει τη σχολική κοινότητα;.....	80
<b>Πίνακας 5</b> Έχετε αντιμετωπίσει ποτέ μία κρίση στο σχολείο σας;.....	80
<b>Πίνακας 6</b> Τι είδους κρίση έχετε αντιμετωπίσει στο σχολείο σας;.....	81
<b>Πίνακας 7</b> Ποιος πρέπει να αντιμετωπίζει τα κρίσιμα γεγονότα στο σχολείο;.....	82
<b>Πίνακας 8</b> Γνωρίζετε την «Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων στη Σχολική Μονάδα»;.....	82
<b>Πίνακας 9</b> Έχει δημιουργηθεί στο σχολείο σας «Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων»;.....	83
<b>Πίνακας 10</b> Πόσο σημαντική πιστεύετε ότι είναι η εμπλοκή του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στο σχεδιασμό και την αντιμετώπιση μιας κρίσης στο σχολικό περιβάλλον;.....	83
<b>Πίνακας 11</b> Θα επιθυμούσατε να συμμετέχετε στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων του σχολείου σας;.....	84
<b>Πίνακας 12</b> Πόσο σημαντική πιστεύετε ότι είναι η επιμόρφωση σε ζητήματα διαχείρισης κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον;.....	84
<b>Πίνακας 13</b> Συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα αντιμετώπισης κρίσεων στη σχολική μονάδα.....	85
<b>Πίνακας 14</b> Είστε ικανοποιημένοι από τα επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων σε κάποια σχολική μονάδα;.....	85
<b>Πίνακας 15</b> Ποια από τις παρακάτω μορφές επιμόρφωσης θα προτιμούσατε για τη διαχείριση κρίσεων;.....	86
<b>Πίνακας 16</b> Ποιος θα προτιμούσατε να διεξάγει τις ενδοσχολικές επιμορφώσεις για θέματα διαχείρισης κρίσεων;.....	86
<b>Πίνακας 17</b> Πόσο αποτελεσματική πιστεύετε ότι είναι η επικοινωνία με τα Μ.Μ.Ε. για να κρατούν ενήμερη την κοινή γνώμη ή να συμβάλουν στη διαχείριση της κρίσης;.....	87

<b>Πίνακας 18</b> Πίνακας συνάφειας για τις μεταβλητές «Αντιμετώπιση Κρίσης» και «Επίδραση στη σχολική κοινότητα».....	88
<b>Πίνακας 19</b> Πίνακας συνάφειας για τις μεταβλητές «Είδος Κρίσης» και «Επίδραση στη σχολική κοινότητα».....	90
<b>Πίνακας 20</b> Πίνακας συνάφειας για τις μεταβλητές «Αντιμετώπιση Κρίσης» και «Επιθυμία Συμμετοχής στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων».....	91
<b>Πίνακας 21</b> Πίνακας συνάφειας για τις μεταβλητές «Επιμόρφωση» και «Επιθυμία Συμμετοχής στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων».....	92
<b>Πίνακας 22</b> Πίνακας συνάφειας για τις μεταβλητές «Ικανοποίηση Επιμόρφωσης» και «Επιθυμία Συμμετοχής στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων».....	93
<b>Πίνακας 23</b> Πίνακας συνάφειας για τις μεταβλητές «Χρόνια Υπηρεσίας» και «Επιθυμία Συμμετοχής στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων».....	94
<b>Πίνακας 24</b> Πίνακας συνάφειας για τις μεταβλητές «Δεύτερος Τίτλος Σπουδών» και «Επιθυμία Συμμετοχής στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων».....	95
<b>Πίνακας 25</b> Πίνακας συνάφειας για τις μεταβλητές «Ηλικία Εκπαιδευτικού» και «Επιθυμία Συμμετοχής στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων».....	96
<b>Πίνακας 26</b> Πίνακας συνάφειας για τις μεταβλητές «Δημιουργία Ομάδας Διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο» και «Επιθυμία Συμμετοχής στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων».....	97
<b>Πίνακας 27</b> Για την αντιμετώπιση κρίσιμων γεγονότων θεωρείτε σημαντικό να υπάρχει πλήρες και προσεκτικά καταρτισμένο σχέδιο διαχείρισης κρίσεων;.....	98
<b>Πίνακας 28</b> Για την αντιμετώπιση κρίσιμων γεγονότων θεωρείτε σημαντικό να υπάρχει Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων από εκπαιδευτικούς;.....	98
<b>Πίνακας 29</b> Για την αντιμετώπιση κρίσιμων γεγονότων θεωρείτε σημαντικό να υπάρχει Προγραμματισμός Ασκήσεων ετοιμότητας κατά τη διάρκεια του έτους;.....	99
<b>Πίνακας 30</b> Για την αντιμετώπιση κρίσιμων γεγονότων θεωρείτε σημαντικό να υπάρχει Αγαστή Συνεργασία με τους εμπλεκόμενους δημόσιους ή μη Φορείς;.....	99
<b>Πίνακας 31</b> Αποτελέσματα ANOVA για την Ερώτηση 13.....	100
<b>Πίνακας 32</b> Πολλαπλές συγκρίσεις Duncan μεταξύ των τεσσάρων απαντήσεων.....	101

<b>Πίνακας 33</b> Δειγματικές μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για τον παράγοντα «Βαθμός σημαντικότητας» ανά απάντηση.....	102
<b>Πίνακας 34</b> Πόσο απαραίτητη πιστεύετε ότι είναι η συνεργασία με την Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας;.....	102
<b>Πίνακας 35</b> Πόσο απαραίτητη πιστεύετε ότι είναι η συνεργασία με τις Πυροσβεστικές ή Αστυνομικές Αρχές.....	103
<b>Πίνακας 36</b> Πόσο απαραίτητη πιστεύετε ότι είναι η συνεργασία με τις Αυτοδιοικητικές Υπηρεσίες;.....	103
<b>Πίνακας 37</b> Πόσο απαραίτητη πιστεύετε ότι είναι η συνεργασία με μη κρατικούς φορείς;. 104	
<b>Πίνακας 38</b> Αποτελέσματα ANOVA για την Ερώτηση 15.....	105
<b>Πίνακας 39</b> Πολλαπλές συγκρίσεις Duncan μεταξύ των τεσσάρων φορέων.....	105
<b>Πίνακας 40</b> Δειγματικές μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για τον παράγοντα «Βαθμός σημαντικότητας» ανά αρμόδιο φορέα.....	106

## Πίνακας Σχημάτων

Σχήμα 1 Βαθμός που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντική την κάθε μία από τις τέσσερις απαντήσεις.....101

Σχήμα 2 Βαθμός που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντική τη συνεργασία με καθέναν από τους τέσσερις αρμόδιους φορείς.....106



## Ευχαριστίες

Όταν φθάνει η στιγμή της ολοκλήρωσης ενός πονήματος, που είναι αποτέλεσμα μιας πολύμηνης έντονης προσωπικής προσπάθειας, σε σημείο να γίνει αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας, έρχεται η ώρα του απολογισμού. Και το πρώτο που ανακαλείται στη μνήμη είναι οι άνθρωποι που υπέμειναν, καθοδήγησαν, βοήθησαν, στήριξαν όλη αυτήν την προσπάθεια. Πρώτον από όλους θα ήθελα από βάθους καρδιάς να ευχαριστήσω τον καθηγητή μου κο Κιλίπρη Φώτιο, τον επιβλέποντα αυτής της Διπλωματικής Εργασίας, για την πολύτιμη βοήθεια και υποστήριξη που μου παρείχε κατά τη διάρκεια της εκπόνησής της. Θα ήταν παράλειψη να μην ευχαριστήσω την υπεύθυνη συντονίστρια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» αναπληρώτρια καθηγήτρια κα Χατζηγεωργίου Χρυσούλα, που, όποτε χρειάστηκε, ήταν πάντοτε παρούσα. Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στους διευθυντές και εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην πραγματοποίηση της έρευνάς μου, καθώς και τους συναδέλφους που με τις πολύτιμες γνώσεις και την εμπειρία τους με βοήθησαν στην ολοκλήρωση της παρούσης ερευνητικής εργασίας, με προεξάρχοντα τον καλό μου φίλο, συνοδοιπόρο και συνάδελφο Δανιήλ Εμμανουηλίδη. Πάντα, τους αγαπημένους μας τους αφήνουμε τελευταίους. Ό, τι και να πω, δύσκολα θα περιγράψει τα συναισθήματα ευγνωμοσύνης που νιώθω για την οικογένειά μου. Ιδιαίτερα δε τη σύζυγό μου Κατερίνα για την αμέριστη και συνεχή στήριξή της, την υπομονή της στις ατέλειωτες ώρες μοναξιάς, όταν αφοσιωνόμουν αποκλειστικά στην εκπόνηση της παρούσης εργασίας. Τέλος, αφιερώνω τη Διπλωματική Εργασία ως ελάχιστο δώρο αγάπης στους αγαπημένους μου γιους Γιάννη και Οδυσσέα.

# ΕΙΣΑΓΩΓΗ

## Εννοιολογικός προσδιορισμός της Κρίσης - Η Κρίση στο σχολείο

Στην καθημερινή μας ζωή ακούμε συχνά τη λέξη «κρίση». Πρόκειται για μια κατάσταση, την οποία μπορεί κάποια στιγμή να αντιμετωπίσουμε, άρα πρέπει να γνωρίζουμε το περιεχόμενο της για να μπορέσουμε να ανταποκριθούμε τη στιγμή που θα χρειαστεί.

Η κατάσταση αυτή μπορεί να εμφανισθεί σε διάφορους τομείς, ένας από τους οποίους είναι ο τομέας της εκπαίδευσης, που είναι και αυτός που μας ενδιαφέρει και με τον οποίο θα ασχοληθούμε στη συνέχεια.

Πρακτικοί και θεωρητικοί επισημαίνουν την ύπαρξη πιο συγκεκριμένων ή ευρύτερων εκδοχών της κρίσης. Πρόκειται για μεγάλα και απρόβλεπτα γεγονότα, που απειλούν να βλάψουν έναν οργανισμό και τους εμπλεκόμενους φορείς. Οι επιπτώσεις είναι σημαντικές και ο χρόνος αντίδρασης και λήψης αποφάσεων για την αντιμετώπισή τους είναι ελάχιστος, για να έχουν το αναμενόμενο αποτέλεσμα. Πολλές φορές δεν υπάρχει η κατάλληλη προετοιμασία για παρέμβαση στην κρίση.

Η έννοια της κρίσης, όπως θα φανεί κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση στο *πρώτο κεφάλαιο*, είναι ευρεία. Σίγουρα όμως είναι ένα θέμα που χρειάζεται μελέτη γενικότερα, γιατί είναι σε εξέλιξη και σημαντικότερο για την εκπαίδευση και την αγωγή των νέων. Επίσης για τους εκπαιδευτικούς είναι εξ ίσου σημαντικό, γιατί τους αναγκάζει να επαναπροσδιορίσουν το ρόλο τους και να επαναδιατυπώσουν τη βούληση τους τόσο για να υπηρετούν την εκπαίδευση, όσο και, σε πρακτικό επίπεδο, να διαμορφώσουν ασφαλή εργασιακό χώρο.

## Διαχείριση Κρίσεων

Διαχείριση Κρίσεων είναι η συστηματική προσπάθεια για την αποφυγή ή την πρόληψη των κρίσεων, που μπορούν να εμφανιστούν σε έναν οργανισμό ή αντίστοιχα μια Σχολική Μονάδα, αλλά και η προετοιμασία για την αντιμετώπισή τους και την αποτροπή των αποτελεσμάτων που θα φέρει η εμφάνισή κρίσιμων περιστατικών, αν αυτές δεν αποφευχθούν. Αυτό συνεπάγεται ανάγκη για γρήγορα αντανακλαστικά και αποτελεσματική αντίδραση απέναντι σε απρόβλεπτα και ξαφνικά γεγονότα που απειλούν τη εύρυθμη λειτουργία ενός οργανισμού, πιθανώς και μη αναστρέψιμες βλάβες στο προφίλ του οργανισμού. Η Διαχείριση



Κρίσεων περιλαμβάνει τρεις φάσεις, ανάλογα με τη χρονική στιγμή που πραγματοποιείται: Πριν την κρίση, κατά τη διάρκεια εμφάνισης του κρίσιμου γεγονότος και μετά από αυτό. Η κατάρτιση ενός σχεδίου παρέμβασης στην κρίση και τα καταστρεπτικά της αποτελέσματα είναι το πρώτο μέλημα για τους υπεύθυνους αντιμετώπισης των κρίσιμων περιστατικών, λαμβάνοντας υπ' όψη τις ιδιαίτερες συνθήκες του περιβάλλοντος, αλλά και το είδος της κρίσης. Επίσης, μαζί με τα παραπάνω, στο *δεύτερο Κεφάλαιο* παρουσιάζονται η προετοιμασία για τη διαχείριση κρίσεων στο σχολείο, όπως επίσης τα προβλήματα και τα εμπόδια κατά την εφαρμογή της.

Πολύ σημαντικό ρόλο στη Διαχείριση των Κρίσεων παίζει η σωστή Λήψη Απόφασης πριν, και κατά τη διάρκεια της κρίσης αλλά και η επικοινωνία, που θα αναφερθούν και θα αναλυθούν στο *τρίτο κεφάλαιο*. Το κρίσιμο στοιχείο της Λήψης Απόφασης είναι η πίεση του χρόνου που έχουν στη διάθεσή τους οι διαχειριστές, καθώς επίσης τα χρήσιμα εργαλεία και οι συνεργάτες. Ωστόσο, το σημαντικότερο εργαλείο της Διαχείρισης Κρίσεων είναι η επικοινωνία. Οι διαχειριστές πρέπει να παρακολουθούν τα συστήματα και τις λειτουργίες που επηρεάζονται από το κρίσιμο γεγονός, να κάνουν προσεκτικές και εύστοχες κινήσεις και να έχουν πλήρη ανατροφοδότηση και πληροφόρηση. Η αποτελεσματική Διαχείριση Κρίσης βασίζεται στην ανταλλαγή των πληροφοριών και στην ικανότητα των υπευθύνων να αξιοποιούν τις υπάρχουσες πληροφορίες, για τη λήψη σημαντικών αποφάσεων σχετικά με τις δράσεις για την αντιμετώπιση της Κρίσης.

## **Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων στο Σχολικό Περιβάλλον – Επιμόρφωση των μελών της Ομάδας**

Η διαχείριση κρίσιμων γεγονότων και η αντιμετώπισή τους επιβάλλουν τη δημιουργία μιας Ομάδας για τη Διαχείριση των Κρίσεων (Ο.Δ.Κ.), η σύνθεση της οποίας πρέπει να ανταποκρίνεται στη φύση της κρίσης. Έτσι, το προσωπικό του σχολείου (εκπαιδευτικό και διοικητικό), λόγω του ότι ζει και λειτουργεί μέσα στο σχολικό περιβάλλον, αποκτώντας έτσι την οικειότητα που συνδέει τα πρόσωπα της σχολικής ζωής και την εμπιστοσύνη που αναπτύσσεται μεταξύ του προσωπικού του σχολείου και των μαθητών, είναι η πηγή από όπου επιλέγονται τα μέλη της Ο.Δ.Κ. της σχολικής μονάδας.

Η επιλογή των μελών της Ο.Δ.Κ. γίνεται μετά από την εκδήλωση ενδιαφέροντος από άτομα του προσωπικού του σχολείου, αλλά και λαμβάνοντας υπ' όψη τα συγκεκριμένα

χαρακτηριστικά προσόντα που επιβάλλεται να έχουν τα μέλη της Ο.Δ.Κ., από τη διεύθυνση του σχολείου και το σύλλογο διδασκόντων.

Η ευαισθητοποίηση των μελών, η ανάληψη ρόλων και πρωτοβουλιών και η γνωστοποίηση των σκοπών και των στόχων της ομάδας αποτελεί ένα σπουδαίο εγχείρημα, αλλά χωρίς την επιμόρφωση των συμμετεχόντων σε αυτήν καθίσταται αναποτελεσματικό κατά την παρέμβαση στην κρίση.

Στο *τέταρτο κεφάλαιο* λοιπόν αναλύεται η χρησιμότητα της Ο.Δ.Κ., τα προσόντα που πρέπει να διαθέτουν τα μέλη της, τις δράσεις της και την απαραίτητη επιμόρφωσή και εκπαίδευσή τους.

## **Σκοπιμότητα και ορισμός του προβλήματος της έρευνας**

Η εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου είναι ένας ζωντανός οργανισμός που οφείλει να είναι πάντα υγιής και σε ισορροπία. Παράλληλα όμως το σχολείο είναι ένα πολυπρισματικό πεδίο, όπου συνεπιδρούν θεσμοί, πρόσωπα, ιστορική συγκυρία, γνώσεις και επίπεδο εκπαίδευσης, κοινωνικές τάξεις, προσωπικά και συλλογικά συμφέροντα. Στο σύνθετο αυτό και ευαίσθητο σχολικό περιβάλλον καλούνται οι εκπαιδευτικοί να παράγουν παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό έργο. Ένα τέτοιο περιβάλλον είναι ευάλωτο σε *κρίσεις*. Στην εμφάνιση δηλαδή γεγονότων – περιστατικών, κατά το πλείστον μη αναμενόμενων, που οδηγούν σε καταστάσεις ανεξέλεγκτες είτε μέσα, είτε έξω από το σχολικό χώρο (όπως σεισμός, πυρκαγιά, τραυματισμός, θάνατος - πένθος, καταλήψεις, ενδοσχολική βία κ.ά.). Εκτός από τις άμεσες επιδράσεις αυτών των κρίσιμων γεγονότων που είναι εξαιρετικά σημαντικές, υπάρχουν και οι έμμεσες, αυτό που οι επιστήμονες αναφέρουν ως μετατραυματικό στρες ( Cahill & Foa, 2004), που μπορεί να είναι καταστροφικές. Αυτά τα περιστατικά, οι κρίσεις, δημιουργούν την ανάγκη αποτελεσματικής αντιμετώπισής τους, τη *Διαχείριση Κρίσεων στο Σχολικό Περιβάλλον*. Η διαχείριση – παρέμβαση αυτή πρέπει να γίνεται μέσα στο σχολείο και από εκείνους που είναι συνδεδεμένοι με αυτό, δηλαδή το εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό του σχολείου, με τη δημιουργία *Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων στη Σχολική Μονάδα*. Τα μέλη της Ομάδας πρέπει να επιμορφωθούν για να αναγνωρίζουν και αντιμετωπίζουν την εμφάνιση τυχούσας κρίσης στο σχολείο με τα καλύτερα αποτελέσματα, γιατί, κατά την παρέμβαση στην κρίσιμη κατάσταση, η μεγάλη δυσκολία έγκειται στην πλήρη ανάκαμψη από ένα τραυματικό γεγονός ή μια φυσική καταστροφή, η αδυναμία επίτευξης της οποίας μπορεί να επιφέρει τραγικές συνέπειες στη ζωή των μαθητών.

Το γεγονός ότι στην ελληνική πραγματικότητα η έρευνα για τις μεθόδους Διαχείρισης Κρίσεων στη σχολική κοινότητα, πόσο μάλλον ο προγραμματισμός και η εφαρμογή της στα σχολεία, είναι ακόμη σε πολύ πρώιμο στάδιο, καθιστά απαραίτητη τη διερεύνηση της γνώμης αλλά και της γνώσης των εκπαιδευτικών για την παρέμβαση στην εμφάνιση κρίσιμων γεγονότων στο σχολικό περιβάλλον. Μεγάλη σημασία έχει η γνώμη τους για την προσωπική τους εμπλοκή στην αντιμετώπιση μιας κρίσης στον εργασιακό τους χώρο, η διάθεση για συμμετοχή τους στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσης της σχολικής τους μονάδας και κατά πόσο θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωσή τους για τις μεθόδους, το σχεδιασμό, τους ρόλους και τις αρμοδιότητες που μπορούν να αναλάβουν συμμετέχοντας σε αυτήν την ομάδα.

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει την άποψη των εκπαιδευτικών για τα παρακάτω:

1. Κατά πόσο είναι ενημερωμένοι και ευαισθητοποιημένοι για τις κρίσεις που εμφανίζονται στο σχολικό περιβάλλον.
2. Αν γνωρίζουν τη σπουδαιότητα της Διαχείρισης Κρίσεων και της παρέμβασης στο κρίσιμο γεγονός.
3. Τι γνωρίζουν για τη σημασία της συμβολής της Λήψης Απόφασης, αλλά και της Επικοινωνίας (εσωτερικής και εξωτερικής) στην επιτυχή έκβαση της αντιμετώπισης της κρίσιμης κατάστασης.
4. Ποιες οι γνώσεις τους για την Ομάδα Διαχείρισης Κρίσης του σχολείου, τους σκοπούς και τη λειτουργία της και ποια η γνώμη τους για τη συμμετοχή τους σε αυτήν.
5. Ποια η θέση τους για την επιμόρφωσή τους στη Διαχείριση Κρίσεων στο σχολείο και για την Ομάδα αντιμετώπισής τους.
6. Ποιες μέθοδοι και ποιος φορέας επιμόρφωσης είναι οι καταλληλότεροι και ενδεδειγμένοι για την πραγματοποίησή της.

## **Ερευνητικά ερωτήματα**

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από τα προηγούμενα είναι τα εξής:

- Γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί την έννοια της κρίσης στο σχολικό περιβάλλον, τις κατηγορίες των κρίσεων, τη σημασία τους και πώς μπορούν να επηρεάσουν τη σχολική κοινότητα;

- Γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί την έννοια της Διαχείρισης Κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον, ποια η οργάνωση και η δομή της στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και ποιος ο σχεδιασμός παρέμβασης στην Κρίση; Κατά πόσο είναι ευαισθητοποιημένοι στην αντιμετώπισή της;
- Είναι ενημερωμένοι οι εκπαιδευτικοί για τη Σχολική Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων στο σχολείο, την αναγκαιότητά της και τη λειτουργία της; Υπάρχει Ομάδα στα σχολεία τους, πιστεύουν στην ύπαρξή της στις σχολικές τους μονάδες και κατά πόσο επιθυμούν να συμμετέχουν σε αυτήν;
- Πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι απαραίτητη η επιμόρφωσή τους στη Διαχείριση Κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον σαν γενική γνώση, αλλά και για τη συμμετοχή τους στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσης των σχολείων τους;\_

## **Μεθοδολογία έρευνας**

Η έρευνα που πραγματοποιείται είναι δευτερογενής και πρωτογενής. Στην πρώτη περίπτωση, τη δευτερογενή δηλαδή, έγινε μια βιβλιογραφική επισκόπηση, όπου παρατίθενται γνώμες, κριτικές και αποτελέσματα ερευνών ειδικών ερευνητών που ασχολήθηκαν με τα αντικείμενα των εννοιών της Κρίσης (κατηγοριοποίηση, χαρακτηριστικά, αντιδράσεις των μαθητών σε κρίσιμες καταστάσεις,) και της Διαχείρισης και αντιμετώπισής της (φάσεις και στάδια Διαχείρισης Κρίσεων, κατάρτιση σχεδίου παρέμβασης στην κρίση), όπως και για τη σημασία της Λήψης Αποφάσεων και της Επικοινωνίας (εσωτερικής και εξωτερικής) στην παρέμβαση στα κρίσιμα γεγονότα. Αναλύθηκε η σπουδαιότητα της δημιουργίας Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων στη Σχολική Μονάδα, η μεγάλη σημασία της συμβολής των εκπαιδευτικών του σχολείου και η συμμετοχή τους σε αυτήν, τα προσόντα που οφείλουν να έχουν τα μέλη της, και, τέλος, η απόλυτη ανάγκη επιμόρφωσης και εκπαίδευσης αυτής της Ομάδας.

Το ερευνητικό πεδίο της ανάλυσης της Κρίσης αλλά και της Διαχείρισης Κρίσεων είναι σχετικά νέο. Η αναφορά και η έρευνα σε αυτό το αντικείμενο ξεκίνησε τη δεκαετία του '70 για τις επιχειρήσεις και τους οργανισμούς και επεκτάθηκε στις Σχολικές Μονάδες στα τέλη της δεκαετίας του '90. Οι περισσότερες βιβλιογραφικές αναφορές μας αφορούν τα τελευταία τριάντα χρόνια. Η βιβλιογραφία είναι ελληνική και αγγλική και η γεωγραφική περιοχή έρευνας είναι η Ευρώπη και η Αμερική και σε μικρότερο ποσοστό η Ελλάδα, μιας και το ερευνώμενο αντικείμενο είναι ακόμη σε πολύ πρώιμο στάδιο στη χώρα μας.

Ο Τομέας της έρευνας είναι οι εκπαιδευτικές μονάδες, ωστόσο, λόγω της συνάφειας του αντικειμένου, παρατίθενται και γενικότερες ερευνητικές αναφορές, που αφορούν οργανισμούς του ευρύτερου Δημόσιου και Ιδιωτικού Τομέα.

Σε ό,τι αφορά την πρωτογενή έρευνα, εκπονήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με 22 ερωτήσεις, που αναφέρεται σε τρεις άξονες. Πρώτος, η γνώση των εκπαιδευτικών για τις έννοιες που αφορούν τις κρίσεις στο σχολικό περιβάλλον και τη διαχείριση κρίσεων και η ευαισθητοποίησή τους σε αυτές. Δεύτερος, η Σχολική Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων και η επιθυμία συμμετοχής τους σε αυτήν. Και τρίτος, η ανάγκη επιμόρφωσης και εκπαίδευσης των μελών της θεωρητικά και βιωματικά. Αφού συμπληρώθηκαν από 100 εκπαιδευτικούς, διενεργήθηκε η επεξεργασία και ανάλυση των στοιχείων που συλλέχθηκαν, με χρήση του προγράμματος ανάλυσης δεδομένων SPSS έκδοση 25. Στο *πέμπτο κεφάλαιο* περιγράφεται όλη η παραπάνω διαδικασία, τα δε αποτελέσματα της πρωτογενούς έρευνας παρουσιάζονται με τη βοήθεια πινάκων και σχημάτων στο *έκτο κεφάλαιο*. Στο τελευταίο *έβδομο κεφάλαιο* παρατίθενται τα συμπεράσματα από τα αποτελέσματα της έρευνας, γίνεται σύγκριση με συμπεράσματα άλλων ερευνών και υπογραμμίζονται εκείνα που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Επίσης, προτείνονται ιδέες για μελλοντική έρευνα.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

## 1.1 Έννοια και περιεχόμενο των όρων «Κρίση» και «Κρίση στο Σχολικό περιβάλλον»

Στην καθημερινή χρήση η λέξη «κρίση» χρησιμοποιείται με πολλές έννοιες. Σύμφωνα με το Σαΐτη (2008, σελ. 106), χρησιμοποιείται είτε για να περιγράψει προβλήματα εκπαιδευτικού, οικονομικού, περιβαλλοντικού περιεχομένου είτε για να δηλώσει συναισθηματικά τραύματα. Η «κατάσταση κρίσης» σημαίνει ψυχική αναστάτωση, άγχος, ένταση και γενικά μια ψυχοσυναισθηματική ανισορροπία μέχρι την εξεύρεση στρατηγικής επίλυσης του προβλήματος, οπότε και θα επέλθει η ηρεμία. Η «κατάσταση κρίσης» απορρέει συνήθως από ένα απροσδόκητο αγχογόνο ή επικίνδυνο γεγονός (Roberts, 2000). Αλλά τι είναι «κρίση»;

Συγγραφείς όπως ο Carlan (1964, σελ. 53), ένας από τους πρώτους θεωρητικούς παρέμβασης στην κρίση, θεωρεί την κρίση «μια κατάσταση ψυχολογικής αποσταθεροποίησης του ατόμου, όταν έρχεται αντιμέτωπο με μια απειλητική κατάσταση, την οποία αντιλαμβάνεται ως σημαντικό πρόβλημα που εκείνη τουλάχιστον τη στιγμή δεν μπορεί να αποφύγει ούτε να επιλύσει με τις συνήθεις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων που μπορεί να διαθέτει». Η κρίση δηλαδή είναι μια κατάσταση που μπορεί να οδηγήσει τους εμπλεκόμενους σε γνωστική και συναισθηματική απομόνωση (περιθωριοποίηση, ψυχοπαθολογικές κρίσεις κ.ά.), γεγονός το οποίο εμποδίζει το άτομο να την αντιμετωπίσει και να τη λύσει. Η αναστάτωση αυτή και αδυναμία διατήρησης μιας συναισθηματικής κατάστασης βασίζεται στην έννοια της «ομοιόστασης», που εισήγαγε ο Carlan. Σύμφωνα με αυτήν, οι άνθρωποι χρησιμοποιούν διάφορους μεθόδους, ώστε να επιλύουν προβλήματα και να διατηρούν μια κατάσταση συναισθηματικής ισορροπίας, η έλλειψη της οποίας, οδηγεί σε έλλειψη συναισθηματικού ελέγχου, την οποία βιώνει το θύμα (Brock, Sandoval & Lewis, 2005).

Σύμφωνα με τους Rosenthal and Pijnenburg (1991, σελ.3), η έννοια της κρίσης σχετίζεται «με τις καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από σοβαρή απειλή, αβεβαιότητα και την αίσθηση του επείγοντος».

Επιπρόσθετα, οι Pitcher και Poland (1992, σελ. 30) ορίζουν την κρίση ως «ένα σημαντικό και φαινομενικά άλυτο πρόβλημα, το οποίο, όσοι εμπλέκονται, αισθάνονται ανίκανοι να αντιμετωπίσουν».

Κατά μια άλλη άποψη ο Barton (1993, σελ. 2) ορίζει την κρίση ως «ένα μεγάλο, ξαφνικό γεγονός, το οποίο πιθανώς έχει αρνητικά αποτελέσματα. Το γεγονός και οι συνέπειές του μπορούν να βλάψουν σοβαρά έναν οργανισμό και τους υπαλλήλους του, καθώς και τα προϊόντα και τις υπηρεσίες, την οικονομική κατάσταση και την υπόληψη». Σύμφωνα με αυτήν τη προσέγγιση, ενισχύεται η ανάγκη για διαχείριση της επικοινωνίας και της εικόνας του οργανισμού.

Κατά τους Φιλολιά, Παπαγεωργίου και Στεφανάτο (2005, σελ. 35) «κρίση είναι η κατάσταση η οποία διαταράσσει τις συνήθεις διαδικασίες και απαιτεί άμεσες ενέργειες και παρεμβάσεις, προκειμένου να περιοριστούν οι βλάβες που ενδέχεται να προκληθούν σε πρόσωπα, περιουσία και περιβάλλον. Έχει το χαρακτήρα της εξάπλωσης και πιθανότατα να γενικευθεί, έχει αντίκτυπο στο κοινό αίσθημα και προκαλεί την αίσθηση της ανεπάρκειας, της ακαταλληλότητας και του γενικευμένου κινδύνου».

Κατά μια άλλη θεωρία, η κρίση είναι μια ανεπιθύμητη, ασυνήθιστη, συχνά απροσδόκητη και χρονικά περιορισμένη διαδικασία με αμφίσημες πιθανότητες ανάπτυξης. Απαιτεί άμεσες αποφάσεις και λήψη αντίμετρων με σκοπό να επηρεαστεί ξανά θετικά ο οργανισμός, περιορίζοντας τις αρνητικές συνέπειες όσο το δυνατόν περισσότερο. Μια κατάσταση κρίσης προσδιορίζεται από την αξιολόγηση της σοβαρότητας των αρνητικών σε εξέλιξη γεγονότων, που απειλούν, αποδυναμώνουν ή καταστρέφουν τα ανταγωνιστικά πλεονεκτήματα ή σημαντικούς στόχους του οργανισμού (Glaesser, 2006)

Συνοψίζοντας τις θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί για την κρίση, θα λέγαμε ότι η κρίση ορίζεται σύμφωνα με τον ορισμό του Slaikeu (1990, σελ. 15), που είναι αποδεκτή από τους περισσότερους θεωρητικούς. Αυτός ορίζει ως κατάσταση της κρίσης «μια προσωρινή κατάσταση αναστάτωσης και αποδιοργάνωσης, χαρακτηριζόμενη αρχικά από την αδυναμία αντιμετώπισης εκ μέρους του ατόμου μιας συγκεκριμένης κατάστασης μέσω της χρήσης συνήθων μεθόδων επίλυσης προβλημάτων, αλλά και την πιθανότητα μιας ριζικά θετικής ή αρνητικής έκβασης». Άρα μια προσωρινή κατάσταση που οδηγεί το άτομο να αισθάνεται ανημποριά, εξάντληση, ανεπάρκεια, σύγχυση, άγχος και σωματικά συμπτώματα που προέρχονται από όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής (οικογενειακές, κοινωνικές, εργασιακές) και που αποφέρουν μείωση της ετοιμότητας για δράση. Δημιουργείται μια αδυναμία αντιμετώπισης του γεγονότος εξαιτίας της απρόσμενης και καταγιστικής εμφάνισής του, ώστε να μην μπορούν να εφαρμοστούν οι συνήθεις αλλά και οι εναλλακτικές στρατηγικές αντιμετώπισης του προβλήματος. Έτσι μειώνεται η αυτοεκτίμηση του ατόμου, καθιστώντας το ανίκανο για την επίτευξη μιας νέας θετικής προσαρμογής. Πολύ δε

περισσότερο συμβαίνει στους μαθητές, που εξαιτίας της έλλειψης διανοητικής τους ευρύτητας εγκλωβίζονται στο μικρόκοσμό τους, μην μπορώντας να αντιμετωπίσουν την κρίση. Τέλος, υπάρχει η πιθανότητα μιας ριζικά θετικής ή αρνητικής έκβασης σαν αποτέλεσμα της δραστηριοποίησης του ατόμου. Έτσι, τα άτομα που ανταπεξέρχονται με επιτυχία σε μια κρίση, έχοντας ξεπεράσει την αναστάτωση και την αποδιοργάνωση, έχουν αναπτύξει νέους τρόπους αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων (Καραθάνος, 2006). Απ' την άλλη πλευρά, εκείνοι που αδυνατούν να παρέμβουν στην κρίση καταλυτικά, μπορεί να διαπιστώσουν ότι χρειάζεται να αποσυρθούν από πολλές πτυχές της ζωής τους (Caplan, 1964).

Όσον αφορά το χώρο της εκπαίδευσης, η «κρίση» στα πλαίσια του σχολείου έχει μοναδικά χαρακτηριστικά, γιατί η κοινωνική δομή και η αίσθηση της κοινότητας που αποπνέει διακρίνουν το ίδιο το σχολείο (Φώτου, 2017). Έτσι ο Johnson (2000, σελ. 15, 3) ορίζει πώς μια κρίση στο σχολικό περιβάλλον «φέρνει χάος, το οποίο υπονομεύει την ασφάλεια και τη σταθερότητα ολόκληρου του σχολείου» και εκθέτει τα παιδιά και το εκπαιδευτικό προσωπικό σε «απειλή, απώλεια, τραυματικά ερεθίσματα και υπονομεύει την ασφάλεια και την αίσθηση δύναμης». Παρόμοια είναι και η θεώρηση των Brock et al. (2005, σελ. 57), όπου ως κρίση εκλαμβάνεται «ένα ξαφνικό και απροσδόκητο γεγονός, που έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει ένα μεγάλο αριθμό μαθητών και προσωπικού, θα μπορούσε να επηρεάσει την υγεία, την ασφάλεια και τη θετική κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών».

Ο ορισμός αυτός μας βοηθάει να εντοπίσουμε και να προσδιορίσουμε κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κρίσης στο σχολικό περιβάλλον, κάτι που θα μας βοηθήσει στην κατανόηση του προβλήματος, για να φθάσουμε στην επίλυσή του. Πρώτα είναι σημαντικό να τονισθεί ότι η κρίση είναι ένα **ξαφνικό και απροσδόκητο** γεγονός. Δηλαδή ένα γεγονός που δεν το αναμένουμε και δεν ξέρουμε πότε μπορεί να συμβεί, άρα ο χρόνος για αντίδραση και λήψη αποφάσεων είναι ελάχιστος και πολλές φορές δεν υπάρχει η κατάλληλη προετοιμασία για την αντιμετώπισή του. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί να συμβεί πριν, κατά τη διάρκεια ή και μετά το σχολικό ωράριο, ακόμη και εκτός του σχολικού χώρου. Επιπλέον είναι πολύ μεγάλης σημασίας το γεγονός ότι επηρεάζει αρνητικά πολύ μεγάλο αριθμό μαθητών αλλά και προσωπικού, καθώς είναι ένα μη προβλέψιμο γεγονός, που αναστατώνει και διαταράσσει την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Τέλος, πρέπει να τονιστεί ότι επηρεάζει τόσο τη σωματική ακεραιότητα των μαθητών, όσο και την ψυχική και πνευματική τους υγεία, καθώς εμποδίζει την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη, γεγονός που αποτελεί εμπόδιο στην



ομαλή ένταξη των μαθητών στην κοινωνία, αλλά και στην επικοινωνία με τον κοινωνικό τους περίγυρο (Μεγαρίτης, 2015).

Ο ορισμός της κρίσης αναφέρεται σε πολλά περιεχόμενα. Η Αλεξοπούλου (2012) κατατάσσει την έννοια σε τρεις βαθμούς, ως εξής:

- Βαθμός κρίσης 1. Συμπεριλαμβάνει καταστάσεις απειλητικών για τη ζωή, όπως φωτιά, φυσική καταστροφή, οπλισμένος άνθρωπος κ.ά.
- Βαθμός κρίσης 2. Χρειάζεται επίλυση συγκρούσεων και ανάληψη δράσης για ασφάλεια: βία, κακοποίηση, παραβατική συμπεριφορά, εκφοβισμός, θάνατος κ.ά.
- Βαθμός κρίσης 3. Αφορά τραγικά γεγονότα για τα άτομα της σχολικής κοινότητας, που συμβαίνουν μακριά από το σχολείο: απόπειρα αυτοκτονίας, ατυχήματα, δυστυχήματα κ.ά.

## **1.2 «Κίνδυνος» και «ατύχημα»: εννοιολογική αποσαφήνιση**

Μετά την αναφορά σε θεωρίες, αλλά και την ανάλυση που έγινε στο προηγούμενο κεφάλαιο για την έννοια της «κρίσης», τόσο γενικά όσο και εξειδικευμένα στο σχολικό περιβάλλον, πολύ σημαντική είναι και η αποσαφήνιση των όρων «κίνδυνος» και «ατύχημα», που είναι άμεσα συνδεδεμένοι με την κρίση.

Αναφορικά με τον όρο «κίνδυνος», ο Hunter (1980, σελ. 1) ισχυρίζεται πως κίνδυνος είναι «μια επείγουσα κατάσταση που εμφανίζεται συνήθως ξαφνικά, μπορεί να προκαλέσει μεγάλων διαστάσεων καταστροφές και να ακυρώσει τις διαδικασίες ελέγχου του ιδρύματος». Κατά το Ζαβλανό (1999, σελ. 407) κίνδυνος είναι «η συνάρτηση της πιθανότητας να συμβεί ένα ανεπιθύμητο γεγονός και της σοβαρότητας των συνεπειών που μπορεί να προκύψουν από αυτό το γεγονός». Η Λυρατζή (2009, σελ. 12) υποστηρίζει ότι «σοβαροί κίνδυνοι προέρχονται από φυσικά αίτια όπως: φωτιές, πλημμύρες, σεισμοί, τσουνάμι, τυφώνες κλπ, ανθρωπογενή αίτια όπως: αμέλεια, ατυχήματα, τρομοκρατικές ενέργειες, κοινωνικές αναταραχές και αίτια από ανεπαρκή λειτουργία των εγκαταστάσεων και υπηρεσιών των κτηρίων». Περαιτέρω, οι συνέπειες που μπορούν να προκύψουν από την πραγματοποίηση του κινδύνου είναι: οικονομικές, ψυχολογικές, φυσικές, κοινωνικές κ.ά. (Βουδούρη, 1998).

Τέλος, σχετική με τον όρο «κίνδυνος» είναι και η λέξη «απειλή», η οποία, σύμφωνα με τον Heath (2005, σελ. 24), χρησιμοποιείται για να δηλώσει τον τρόπο με τον οποίο «οι άνθρωποι

διακρίνουν τις καταστάσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να απειλήσουν την ασφάλεια και την ύπαρξή τους».

Όσον αφορά την έννοια «ατύχημα», η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στο σχολικό περιβάλλον, σύμφωνα με το λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας του Μπαμπινιώτη (2002, σελ. 312), ατύχημα είναι «κάθε τυχαίο συμβάν που προκαλεί τραυματισμό, θάνατο ή ζημιά». Ο Μπενέκος (1989, σελ. 863), ορίζει ατύχημα «κάθε απροσδόκητη και συγκεκριμένη αιτία και χωρίς πρόθεση υλικής, σωματικής ή ψυχικής βλάβης στον ανθρώπινο οργανισμό, που έχει συνέπεια την ολική ή μερική, μόνιμη ή προσωρινή αναπηρία ή το θάνατο». Επίσης, το ατύχημα έχει χαρακτήρα απρόβλεπτο, αφού συμβαίνει οπουδήποτε (στο σπίτι, στο γραφείο, στο σχολείο, στον περιβάλλοντα εξωτερικό ή εσωτερικό χώρο) και σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή και επηρεάζει οικονομικά και κοινωνικά τον παθόντα (μαθητή, δάσκαλο), τον οργανισμό και το κράτος (Σαΐτη & Σαΐτης 2012).

Σε ό,τι αφορά το ελληνικό σχολείο, η Μπουλούτζα (2006, σελ. 27) υποστηρίζει ότι «μέσα στα σχολικά συγκροτήματα αλλά και γύρω από αυτά συμβαίνουν κάθε χρόνο 50000 τραυματισμοί διαφόρων μορφών. Ως αιτίες τραυματισμού στις αυλές των σχολείων αναδεικνύονται ο μεγάλος αριθμός των παιδιών σε περιορισμένο χώρο, η αδυναμία σωστής επιτήρησής τους λόγω του μικρού αριθμού των εκπαιδευτικών και η ύπαρξη ακατάλληλων γηπέδων».

### **1.3 Κατηγορίες των Κρίσεων**

Παρατηρούμε ότι ο όρος κρίση παρουσιάζει ποικίλες έννοιες και συνδηλώσεις στην κοινωνία μας (Pitcher and Poland, 1992), δηλαδή μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την περιγραφή διαφόρων προβλημάτων οικονομικής, περιβαλλοντικής και εκπαιδευτικής φύσης, καθώς και συναισθηματικά τραύματα που αφορούν ένα πρόσωπο. Μελετητές έχουν κατηγοριοποιήσει τις κρίσεις ανάλογα με χαρακτηριστικά, που αυτοί καθορίζουν π.χ. τη διάρκειά τους (μικρής, μεγάλης διάρκειας), τη γεωγραφική τους κάλυψη (τοπική, περιφερειακή, εθνική ή διεθνείς), το ποιος ζημιώνεται, το βαθμό του απροσδόκητου των κρίσεων, το βαθμό ζημιάς που προκαλούν, τα γεγονότα που οδηγούν στην κρίση κ.ά.

Στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, μια πρώτη βασική διάκριση που γίνεται από τους θεωρητικούς, οι οποίοι έχουν μελετήσει και ασχοληθεί με την κρίση (Parad, 1965, Mitchell & Resnik, 1981, Slaikeu, 1990, Smith, 1990, Aguilera 1998, Brock et al., 2005), είναι οι

εξελικτικές και οι περιστασιακές ή τυχαίες κρίσεις, ένας διαχωρισμός που στηρίζεται στο μοντέλο του Erikson (1963).

Οι εξελικτικές κρίσεις συνδέονται με γεγονότα που σχετίζονται με τη μετάβαση του παιδιού από το ένα εξελικτικό στάδιο της ωρίμανσής τους στο επόμενο (π.χ. είσοδος στην εφηβεία, ενηλικίωση) ή από τη μια φάση της ζωής τους στην άλλη (π.χ. από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, από το δημοτικό στο γυμνάσιο). Γεγονότα, δηλαδή, που συμβαίνουν σε περιόδους της ζωής που το παιδί βιώνει και πρέπει να αφομοιώσει πολλές νέες καταστάσεις, αλλά και καινούργιες γνωριμίες και εμπειρίες, που το επηρεάζουν και το μεταβάλλουν τόσο γνωστικά, όσο και ψυχοσυναισθηματικά. Και όλα αυτά σε ένα νέο και διαφορετικό κοινωνικό πλαίσιο που διαδραματίζονται τα νέα δεδομένα. Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008, σελ. 172) «πρόκειται, γενικά, για καταστάσεις σχετικά προβλέψιμες, οι οποίες επιδεινώνονται από σύγχρονα φαινόμενα, όπως είναι η διάλυση του κοινωνικού ιστού, η υποβάθμιση της παραδοσιακής οικογένειας και η ανάδυση νέων μορφών της, ο σύγχρονος τρόπος ζωής, οι κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες, η έλλειψη ανοχής στη διαφορετικότητα, η επικράτηση του ατομικισμού και του σκληρού ανταγωνισμού».

Οι περιστασιακές ή τυχαίες κρίσεις συνδέονται με γεγονότα τα οποία χαρακτηρίζονται από την απροσδόκητη και μη τυχαία φύση τους και που μπορούν να επηρεάσουν ολόκληρη τη σχολική κοινότητα, αλλά και την κοινωνία ευρύτερα. Τα πιθανά γεγονότα που οδηγούν σε περιστασιακές κρίσεις μπορούν να χωριστούν σε έξι κατηγορίες: α) απειλητική για τη ζωή ασθένεια ή τραυματισμός, β) βίαιος ή/και απροσδόκητος θάνατος, γ) επαπειλούμενος θάνατος ή τραυματισμός, δ) πράξεις πολέμου ή τρομοκρατίας, ε) φυσικές καταστροφές, στ) προκαλούμενες από τον άνθρωπο βιομηχανικές καταστροφές (Brock et al., 2005). Με τέτοιες κρίσεις έρχεται αντιμέτωπη όλο και πιο συχνά η ελληνική κοινωνία: εμφάνιση ακραίας ενδοσχολικής βίας (εξαφάνιση Άλεξ στη Βέροια), επαπειλούμενες επιδημίες (γρίπη των πουλερικών), δυστυχήματα όπου έχασαν τη ζωή τους μαθητές, φονικοί σεισμοί και πυρκαγιές (Κατσαρός, 2008).

Επομένως, οι περιστασιακές κρίσεις είναι δυσκολότερες, γιατί αναφερόμαστε σε γεγονότα έκτακτης ανάγκης, με μεγάλο βαθμό δυσκολίας στην αντιμετώπισή τους καθώς είναι απρόβλεπτα και ξαφνικά και χρήζουν άμεσης αντίδρασης, άρα η λήψη αποφάσεων γίνεται κάτω από μεγάλη πίεση. Η εμφάνισή τους είναι ξαφνική και απρόβλεπτη και οι διαχειριστές τέτοιου είδους κρίσεων δεν διαθέτουν πάντοτε τις κατάλληλες στρατηγικές, τη γνώση, αλλά και την εμπειρία για την αντιμετώπισή τους. Σύμφωνα με το Σαΐτη (2008), αν δεχθούμε ότι τα αποτελέσματα μιας περιστασιακής κρίσης δεν είναι μόνο ψυχικά, αλλά και σωματικά (π.χ.

σωματικές βλάβες από κάποια φυσική καταστροφή), μπορούμε να αντιληφθούμε ότι η παρέμβαση στην κρίση είναι μια διπλή διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει την παροχή βοήθειας τόσο για ψυχικά, όσο και για σωματικά τραύματα. Η επισήμανση αυτή είναι σημαντική, αφού οι σχεδιαστές κρίσεων στην εκπαίδευση βοηθούνται στο να εκπονήσουν κατάλληλα σχέδια διαχείρισης κρίσεων και να τοποθετήσουν τα μέλη της ομάδας διαχείρισης κρίσεων του σχολείου τους σε συγκεκριμένους ρόλους, στους οποίους να μπορούν να ανταπεξέλθουν.

Ωστόσο και τα δύο είδη κρίσεων (εξελικτικές και περιστασιακές) είναι εξίσου σημαντικά, γιατί περιέχουν μια προβληματική κατάσταση και γιατί είναι κομμάτι της ζωής, που όλοι, αργά ή γρήγορα, θα κληθούμε να αντιμετωπίσουμε. Παρόλα αυτά, οι απρόβλεπτες περιστασιακές κρίσεις είναι πολύ πιο δύσκολες στην αντιμετώπισή τους, ενώ οι εξελικτικές, που είναι συνδεδεμένες με τη φυσική διαδικασία ωρίμανσης είναι σχετικά πιο εύκολο να αντιμετωπισθούν (Μεγαρίτης, 2015).

Ο Roal (1990, σελ. 128) παρουσιάζει μια άλλη ταξινόμηση των κρίσεων: τις προβλέψιμες-βραχυπρόθεσμες, που είναι μέρος των αναμενόμενων διαδικασιών της ζωής και τις απρόβλεπτες-βραχυπρόθεσμες, όπως είναι οι φυσικές καταστροφές, οι ξαφνικές απώλειες ή σοβαρές ασθένειες, τα ατυχήματα.

Μια άλλη διάκριση των κρίσεων είναι, σύμφωνα με το Metzgar (1994, σελ. 21) οι εσωτερικές και οι εξωτερικές κρίσεις. Εσωτερική θεωρείται μια κρίση που οφείλεται σε συναισθήματα και καταστάσεις που αφορούν το εσωτερικό της σχολικής μονάδας και μπορούν να προκαλέσουν έντονες συναισθηματικές φορτίσεις και έντονα πάθη (απογοήτευση, άγχος κλπ). Ενώ εξωτερική είναι η κρίση που συναρτάται με εκδηλώσεις αποκλίνουσας συμπεριφοράς και βασίζεται σε γεγονότα που συμβαίνουν εκτός του σχολικού περιβάλλοντος (π.χ. απώλεια προσώπων, απαγορεύσεις ή περιορισμοί στην ικανοποίηση επιθυμιών και αναγκών, σχολική αποτυχία) (Ερευνητικό Πρόγραμμα Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008).

Επιπλέον, πολύ σημαντική και ευρέως αποδεκτή είναι και η τυποποίηση των κρίσεων από τον Baldwin (1978, σελ. 541-547) σε έξι κατηγορίες:

Κρίσεις λόγω έλλειψης πληροφόρησης ή ενθάρρυνσης: Κρίσεις που επηρεάζουν ένα άτομο, το οποίο, λόγω της ελάχιστης έως μηδενικής ενθάρρυνσης και της ελλιπούς πληροφόρησης, είναι ανίκανο να βρει στο εμφανιζόμενο πρόβλημα μια εναλλακτική λύση.

Αναμενόμενες μεταβατικές περίοδοι της ζωής: Σ' αυτήν την κατηγορία περιλαμβάνονται κρίσιμες καταστάσεις, που εμφανίζονται σε συνήθως φυσιολογικές και αναμενόμενες

μεταβάσεις από μια φάση της ζωής σε επόμενη, τις οποίες το άτομο χειρίζεται ή δεν είναι σε θέση να τις χειριστεί με επάρκεια. Συνηθισμένες περιόδους μετάβασης είναι η έναρξη της σχολικής χρονιάς, μια μετακόμιση και η επακόλουθη αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος, ένας νέος γάμος γονιού, ένα διαζύγιο.

Αναπτυξιακές κρίσεις: Σύμφωνα με τον Baldwin (1978, σελ. 544) οι αναπτυξιακές κρίσεις προκύπτουν από «την προσπάθεια αντιμετώπισης μιας ενδοπροσωπικής κατάστασης που αντανακλά την πάλη με τη βαθύτερη σύγκρουση, η οποία δεν επιλύθηκε ικανοποιητικά κατά το παρελθόν και η οποία συνιστά μια απόπειρα συναισθηματικής ωρίμανσης». Κρίσεις αυτού του τύπου είναι η αντίδραση σε μορφές εξουσίας, η εξάρτηση, η ταυτότητα του φύλου κ.ά.

Τραυματικό στρες: Η εμφάνιση αυτών των κρίσεων οφείλεται σε κάποια τραυματικά γεγονότα που συμβαίνουν αιφνίδια και σε άυλο χρόνο, όπως ένας ξαφνικός θάνατος μέλους της οικογένειας, εκπαιδευτικού ή φίλου, η σχολική αποτυχία, το διαζύγιο των γονέων, μια ξαφνική σοβαρή αρρώστια με πιθανή νοσηλεία σε νοσοκομείο κ.ά.

Ψυχοπαθολογικές κρίσεις: Οφείλονται σε μια προϋπάρχουσα ψυχοπαθολογία του ατόμου. Παραδείγματα κρίσιμων καταστάσεων αυτής της μορφής είναι οι παραισθήσεις, η κατάθλιψη, η ανορεξία κ.ά.

Επείγουσες ψυχιατρικές εξετάσεις: Πρόκειται για καταστάσεις στις οποίες το άτομο χαρακτηρίζεται από ολική ανικανότητα και δυσλειτουργία να ανταπεξέλθει και είναι αδύνατο να λειτουργήσει, αναλαμβάνοντας την ευθύνη των πράξεών του. Κάποια παραδείγματα: επήρεια αλκοόλ, ναρκωτικά, αυτοκτονικές τάσεις κ.ά.

Σύμφωνα με έρευνες (Carlson, 1997 και Young, 1998), η κατηγοριοποίηση γίνεται ανάλογα με τα γεγονότα που οδηγούν στην κρίση. Προτείνονται έξι κατηγορίες γεγονότων:

Η απειλητική για τη ζωή ασθένεια ή τραυματισμός (Σοβαρές ασθένειες, παραμορφώσεις και ακρωτηριασμοί, ατυχήματα, επιθέσεις, παραβατική συμπεριφορά μαθητών, απόπειρες αυτοκτονίας, φωτιές/εμπρησμός, εκρήξεις).

Ο βίαιος και/ή απροσδόκητος θάνατος (Θανατηφόρες ασθένειες, δυστυχήματα, ανθρωποκτονίες, αυτοκτονίες, εκρήξεις).

Ο επαπειλούμενος θάνατος (Ανθρώπινη επιθετικότητα, ενδοοικογενειακή βία, απαγωγές).

Οι πράξεις πολέμου (Εισβολές, τρομοκρατικές επιθέσεις, ομηρίες, αιχμάλωτοι πολέμου, βασανιστήρια, αεροπειρατείες).

Οι φυσικές καταστροφές (Πλημμύρες, πυρκαγιές, σεισμοί, ανεμοστρόβιλοι, εκρήξεις ηφαιστείου, χιονοστιβάδες/κατολισθήσεις, κεραυνοβολίες).

Οι προκαλούμενες από τον άνθρωπο καταστροφές (Πυρηνικά ατυχήματα, συντριβές αεροπλάνων, οικοδομικά/εργοστασιακά ατυχήματα).

Στη συνέχεια η James (2004) αναφέρεται στο διαχωρισμό των κρίσεων σε: ξαφνικές και σε υποβόσκουσες. Οι ξαφνικές κρίσεις είναι τα αναπάντεχα γεγονότα που ένας οργανισμός έχει περιορισμένη ευθύνη, αφού δεν έχει τον έλεγχο, όπως οι θεομηνίες, οι απαγωγές κ.ά. Οι υποβόσκουσες κρίσεις ξεκινούν ως μικρά εσωτερικά προβλήματα και στη συνέχεια εξελίσσονται σε μεγάλα και δημόσια γεγονότα όπως είναι τα σκάνδαλα, οι φήμες, η κακή διοίκηση, στα σχολεία οι καταλήψεις κ.ά.

Γενικά, υπάρχουν πολλά παραδείγματα που επιβεβαιώνουν ότι μια κρίση μπορεί να έχει μια, δυο ή και περισσότερες αιτίες. Ο Gundel (2005) παρουσίασε ένα γενικό τυπολόγιο, το οποίο στηρίζεται σε δυο κριτήρια: α) τη δυνατότητα πρόβλεψης και β) τη δυνατότητα διαχείρισης της κρίσης. Με αυτό το διαχωρισμό δημιουργούνται τέσσερις γενικές ομάδες κρίσεων: οι συνηθισμένες, οι απρόσμενες, οι δυσεπίλυτες και οι θεμελιώδεις.

Παραδείγματα κρίσεων στη σχολική κοινότητα θα μπορούσαν να είναι τα εξής: ένα ατύχημα ή δυστύχημα, κάποια ασθένεια, μια ξαφνική παραβατική συμπεριφορά μαθητών, μια απόπειρα αυτοκτονίας, ένας θάνατος στη σχολική κοινότητα ή στο οικείο περιβάλλον του μαθητή, φυσικές καταστροφές, συγκρούσεις μεταξύ μαθητών ή εκπαιδευτικών ή μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, ένας ξυλοδαρμός μαθητή από γονιό, μια πλημμύρα, οι καταλήψεις κ.ά.

Τέλος, πολύ σημαντικός παράγοντας για το σχεδιασμό αντιμετώπισης μιας κρίσης είναι το επίπεδο της κρίσης αυτής, που εξαρτάται από τον αριθμό των μελών της σχολικής κοινότητας ή των μαθητών που επηρεάζονται άμεσα και τη συνάρτησή του με τη διάρκεια των επιπτώσεων και με το μέγεθος της παρέμβασης που χρειάζεται (Metzgar, 1994).

## **1.4 Χαρακτηριστικά της Κρίσης**

Η κάθε κρίση έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, από τα οποία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και ο σχεδιασμός αντιμετώπισής της. Πρώτος ασχολήθηκε με την περιγραφή τους ο Carlan (1964) και στη συνέχεια διαμορφώθηκαν περαιτέρω από άλλους ερευνητές και θεωρητικούς της κρίσης και της διαχείρισής της.

Ένα πολύ σημαντικό και ενδιαφέρον χαρακτηριστικό των κρίσεων είναι ο περιορισμένος χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους οι υπεύθυνοι για να χειρισθούν τη διαδικασία αντίδρασης. Ο μέσος χρόνος που χρειάζεται για την επίλυση μιας κρίσης είναι από έξι έως οκτώ εβδομάδες. Επίσης, μια κρίση είναι χρονικά αυτοπεριορισμένη και διαρκεί από μια μέχρι έξι εβδομάδες (Caplan, 1964, όπως αναφ. στο Rapoport, 1962, σελ. 213). Μια κρίσιμη κατάσταση χωρίζεται σε συγκεκριμένες φάσεις, όπως π.χ. αρχή, μέση και τέλος. Ο Rapoport (1962, σελ. 214), όταν αναφέρεται σε κρίσεις που προκαλούνται από μεγάλες καταστροφές, εντοπίζει τις περιόδους του αντίκτυπου, της οπισθοχώρησης και τη μετατραυματική περίοδο.

Η συμπεριφορά του ατόμου όταν έρχεται αντιμέτωπο με την κρίση είναι διαφορετική και μοναδική και εξαρτάται από το είδος της κρίσης (Lindemann, 1944). Το αποτέλεσμα μιας κρίσης δεν εξαρτάται από την προσωπικότητα του ατόμου ή την εμπειρία του, αλλά επηρεάζεται από αυτούς τους παράγοντες. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό της κρίσης είναι ότι προκαλεί αναστάτωση και αποδιοργάνωση, όπου το άτομο χάνει τις όποιες άμυνές του και γίνεται πολύ ευαίσθητο στα επακόλουθα της κρίσης, αισθάνεται σύγχυση, άγχος, ανεπάρκεια, ανημποριά, εξάντληση (Slaikeu, 1990). Το άτομο που επηρεάζεται από μια κρίσιμη κατάσταση, όταν αυτή συμβαίνει, έχει την τάση να αποζητά τη βοήθεια των άλλων και δέχεται ευκολότερα εξωτερική παρέμβαση σε σύγκριση με την περίοδο της καθημερινότητας, όπου συνήθως βρίσκεται σε περίοδο σταθερής λειτουργίας (Poal, 1990).

Μια κρίση δεν εκδηλώνεται απ' την αρχή με τη μεγαλύτερή της ένταση. Είναι κλιμακούμενη, δημιουργώντας μ' αυτόν τον τρόπο ένα κλίμα κινδύνου και ανασφάλειας, με αποτέλεσμα εκτεταμένες βλάβες, που προκαλούν το ενδιαφέρον των Μ.Μ.Ε., τα οποία, επιχειρώντας να συλλέξουν περισσότερες πληροφορίες για τα γεγονότα, επιδεινώνουν τα ήδη άσχημα αποτελέσματα της κρίσιμης κατάστασης. Όταν εκδηλωθεί ένα κρίσιμο γεγονός, η εξέλιξη των προβλημάτων που εμφανίζονται είναι τόσο καταγιστική, ώστε ο σχεδιασμός για την αντιμετώπιση των επιπτώσεων που ακολουθούν και που είχε πιθανά εφαρμοστεί στο παρελθόν, να είναι αναποτελεσματικός (Slaikeu, 1990). Το άτομο αισθάνεται ότι χάνει τον έλεγχο της κατάστασης, αλλά και την ικανότητα προσαρμογής στα νέα δεδομένα. Και αυτό επιτείνεται στους μαθητές, οι οποίοι, στερούμενοι των εμπειριών των ενηλίκων και μη διαθέτοντας την ίδια αντίληψη και ικανότητα αντιμετώπισης δυσμενών καταστάσεων, επηρεάζονται ευκολότερα σε περιπτώσεις κρίσιμων γεγονότων.

Συνοψίζοντας τα προηγούμενα, σύμφωνα με την Ahmed (2006), η κάθε κρίση, ανεξάρτητα από τη μορφή της και τον οργανισμό στον οποίο εμφανίζεται, χαρακτηρίζεται από τα εξής:

- Η έντασή της είναι κλιμακωτή. Όταν οι κρίσεις αρχίζουν να εμφανίζονται δεν εκδηλώνονται από την πρώτη στιγμή με τη μεγαλύτερη έντασή τους, αλλά κλιμακώνονται.
- Η ανασφάλεια και ο κίνδυνος επικρατούν σε υψηλό επίπεδο. Κατά την περίοδο που η κρίση εμφανίζεται, οι εμπλεκόμενοι κυριεύονται από άγχος, καθώς αισθάνονται να χάνεται ο έλεγχος της κατάστασης.
- Διακινδυνεύει η δημόσια εικόνα του οργανισμού. Οι συνέπειες κάθε εμφανιζόμενης κρίσης, συνήθως πλήττουν την εικόνα.
- Ελέγχεται εξονυχιστικά από τους αρμόδιους κρατικούς φορείς και τα Μ.Μ.Ε. Η εκδήλωση μιας κρίσης προκαλεί το ενδιαφέρον των αρμοδίων κρατικών και μη φορέων, αλλά και των Μ.Μ.Ε., καθώς υπάρχει αυξημένη ζήτηση για πληροφόρηση, προς αποκατάσταση των υποθέσεων για τα γεγονότα.
- Προκαλεί ηθικές βλάβες και υλικές ζημιές. Προκαλείται συνήθως ηθική βλάβη, που ζημιώνει το προφίλ της επιχείρησης ή του οργανισμού, ενώ παράλληλα προκαλείται δυσλειτουργία στην εμπορική της δραστηριότητα.

## 1.5 Κύκλος ζωής μιας κρίσης

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό της κρίσης είναι και ο κύκλος ζωής της. Λόγω της σπουδαιότητάς του το αναφέρουμε σε διαφορετικό κεφάλαιο. Έχει αποδειχθεί από μελετητές ότι κάθε κρίση αποτελείται από συγκεκριμένα στάδια, ο συνδυασμός των οποίων έχει σαν αποτέλεσμα το σχηματισμό του κύκλου ζωής της κρίσης. Το κάθε ένα από αυτά τα διαφορετικά στάδια, που βρίσκονται σε συνέχεια το ένα μετά το άλλο, απαιτούν διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης. Είναι λοιπόν πολύ σημαντική η κατανόηση της έννοιας του κύκλου ζωής της κρίσης για να βρεθούν και να εφαρμοσθούν οι κατάλληλες λύσεις για κάθε στάδιο (Coombs, 2009). Επίσης, επειδή οι κρίσεις έχουν την τάση να εμφανίζονται ξαφνικά και με μη αναμενόμενο τρόπο και να εξελίσσονται γρήγορα, η κατανόηση του κύκλου ζωής τους μπορεί να συντελέσει στην πρόβλεψη της πορείας τους. Οι μελετητές ορίζουν τον κύκλο ζωής μιας κρίσης με διαφορετικό τρόπο. Ωστόσο μια προσέγγιση των θεωριών τους μας δίνει την παρακάτω τυποποίηση των σταδίων που σχηματίζουν τον κύκλο ζωής μιας κρίσης:

Α) Κύηση της κρίσης: Είναι το χρονικό διάστημα πριν από την εμφάνιση μιας κρίσης, που αναφέρεται και ως περίοδος προ-κρίσης, κατά το οποίο δεν υπάρχει καμιά προειδοποίηση για



την εμφάνιση κρίσιμου γεγονότος. Γενικά λοιπόν μπορούμε να πούμε ότι κάθε χρονικό διάστημα που δεν εκδηλώνεται μια κρίση, υπάρχει εν δυνάμει μια κατάσταση προ-κρίσης.

B) Πρώτα δείγματα: Σ' αυτό το στάδιο εκδηλώνεται ο διαφαινόμενος κίνδυνος εμφάνισης κρίσης με ελάχιστα προειδοποιητικά δείγματα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τη δυσκολία εντοπισμού της κρίσης.

Γ) Στάδιο εκδήλωσης: Είναι το χρονικό διάστημα κατά το οποίο εμφανίζεται ένα κρίσιμο γεγονός. Διαρκεί όσο χρόνο εκδηλώνονται και αναπτύσσονται τα χαρακτηριστικά της κρίσης.

Δ) Στάδιο επιπτώσεων: Η περίοδος που έρχεται η κορύφωση της εκδήλωσης της κρίσης. Είναι η πιο δύσκολη φάση από την εμφάνιση του κρίσιμου γεγονότος και την ανάπτυξή του.

Ε) Στάδιο επιπτώσεων: Ο χρόνος κατά τον οποίο εντοπίζονται οι επιπτώσεις που έχει επιφέρει η κρίση και οι συνέπειες γίνονται αισθητές.

ΣΤ) Στάδιο ομαλοποίησης: Είναι το τελευταίο στάδιο του κύκλου ζωής της κρίσης, κατά το οποίο οι συνέπειες της κρίσης έχουν αντιμετωπισθεί και η ζωή επανέρχεται σταδιακά στους φυσιολογικούς της ρυθμούς.

Μετά από την παραπάνω ανάλυση σε στάδια προκύπτει ένα εύλογο ερώτημα: γιατί οι κρίσιμες καταστάσεις προχωρούν από το στάδιο πριν την κρίση (Pre-Crisis) στο στάδιο όξυνσης της κρίσης (Acute Crisis); Ο Devli (2006) υποστηρίζει ότι οι πέντε κύριοι λόγοι είναι: α) Η υποτίμηση αυτών των κρίσιμων καταστάσεων, β) Η με πρόθεση αγνόηση της προειδοποίησης, γ) Η υπερεκτίμηση της ικανότητας διαχείρισής τους, δ) Η άγνοια για την εξελισσόμενη κρίση, ε) Μερικά προειδοποιητικά σημάδια πριν την εμφάνιση της κρίσης είναι εμφανή και κάποια άλλα δεν είναι.

## **1.6 Αντιδράσεις των μαθητών απέναντι στις Κρίσεις.**

Είναι σημαντικό να αναφερθούν κάποιες αντιδράσεις των μαθητών με την εμφάνιση της κρίσης, γιατί το κάθε άτομο ερμηνεύει με υποκειμενικά κριτήρια μια κρίση, αντιδρώντας έτσι σε ένα κρίσιμο γεγονός με διαφορετικό τρόπο. Έτσι λοιπόν, οι αντιδράσεις αυτές ποικίλλουν από μαθητή σε μαθητή, καθώς η από μέρους τους αντιμετώπιση ενός καταστροφικού γεγονότος εξαρτάται από την προσωπικότητά τους, τις εμπειρίες που έχουν βιώσει και το βαθμό επίδρασης του γεγονότος αυτού στη ζωή τους. Οι Rynooos and Eth (1986) αναφέρουν ότι «οι πιο κοινές αντιδράσεις των μαθητών που έχουν βιώσει ένα τραυματικό γεγονός είναι: α) η αναβίωση του γεγονότος μέσω των σκέψεων, β) ο φόβος ότι θα συμβεί ξανά, γ) η απομόνωση

από το εξωτερικό περιβάλλον και η έντονη ανάγκη προσκόλλησης στα μέλη της οικογένειάς τους, καθώς εκεί αισθάνονται ασφαλείς». Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό ότι οι μαθητές βρίσκονται πιο κοντά στην οικογένειά τους σε περίοδο εκδήλωσης μιας κρίσης και είναι πολύ πιο δεκτικοί στη συμπαράστασή που δέχονται από το οικογενειακό τους περιβάλλον, παρά στην καθημερινότητά τους.

Ο Μεγαρίτης (2015) αναφέρει και κάποιες άλλες αναμενόμενες αντιδράσεις των παιδιών απέναντι σε ένα τέτοιο γεγονός: α) Απώλεια ελέγχου. Ο μαθητής χάνει τον έλεγχο και την αυτοσυγκράτησή του με την εκδήλωση ενός τραυματικού γεγονότος, με αποτέλεσμα τον κλονισμό της, έτσι κι αλλιώς, εύθραυστης ψυχικής τους ηρεμίας. β) Απώλεια σταθερότητας. Το δεδομένο ότι ένα κρίσιμο γεγονός διακόπτει τη φυσιολογική ροή της καθημερινότητας μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ισορροπία της ψυχικής σταθερότητας του ατόμου, κάτι που δημιουργεί την αίσθηση ότι, αφού υπήρξε ένα καταστροφικό γεγονός, μπορεί ανά πάσα στιγμή να εμφανιστεί ένα άλλο. γ) Απώλεια ασφάλειας και προστασίας από τους γονείς. Η ψυχολογική αστάθεια στην οποία βρίσκεται ένας μαθητής μετά την εμφάνιση μιας κρίσης, οδηγεί στην ανασφάλεια και τον υπερβολικό φόβο για το τι θα συμβεί, κάτι το οποίο το οικογενειακό περιβάλλον θεωρεί υπερβολικό.

Συμπερασματικά, οι αντιδράσεις που παρουσιάζουν οι μαθητές στην εμφάνιση ενός τραυματικού γεγονότος και της επακόλουθης εκδήλωσης κρίσης είναι φυσιολογικές και αναμενόμενες. Η γνώση λοιπόν αυτών των αντιδράσεων μπορεί να αποτελέσει οδηγό για την κατάλληλη στήριξη και καθοδήγηση που χρειάζονται αυτά τα παιδιά για να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις επιπτώσεις και τις συνέπειες που είναι επακόλουθο αυτών των καταστάσεων.

## **1.7 Η κρίση στο σχολικό περιβάλλον**

Σήμερα η εκδήλωση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον είναι ένα πολύ συνηθισμένο φαινόμενο. Η ποικιλία όμως των κρίσιμων γεγονότων αλλά και η δυσκολία πρόβλεψης της εμφάνισής τους καθώς και των συνεπειών που αυτά προκαλούν, απειλούν αφ' ενός τη σταθερότητα και την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων αλλά και την ασφάλεια των μελών της σχολικής κοινότητας αφ' ετέρου. Οι ψυχολογικοί, κοινωνικοί και φυσικοί παράγοντες που συνυπάρχουν στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου, θέτοντας τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς σε κίνδυνο ακόμη και της προσωπικής τους υγείας.

Όπως είναι φυσιολογικό, τα φυσικά φαινόμενα, όπως καταιγίδες, πυρκαγιές, ισχυροί άνεμοι, σεισμοί καθιστούν τις σχολικές κτιριακές εγκαταστάσεις επικίνδυνες για τη σωματική

ακεραιότητα και μπορούν να οδηγήσουν στην πρόκληση ατυχημάτων. Θα πρέπει δε να συνυπολογίσουμε και το μεγάλο αριθμό των μαθητών που συνυπάρχουν σε κάθε σχολική αίθουσα. Βέβαια δεν πρέπει να παραβλέψουμε και τις αυλές των σχολείων, όπου λόγω του ακατάλληλου υλικού επίστρωσης του εδάφους αλλά πολλές φορές και η παλαιότητά του, καθώς και η κακή διαμόρφωση του αύλειου χώρου μπορούν να προκληθούν πολλά περιστατικά ατυχημάτων. Πρέπει να σημειωθεί ότι το 65% των ατυχημάτων μέσα στο σχολικό χώρο συμβαίνουν στην αυλή του σχολείου. (Παπαδόπουλος, 2015).

Δεν θα πρέπει να παραβλέψουμε και τους κινδύνους ατυχημάτων που ελλοχεύουν και στο εσωτερικό των σχολικών εγκαταστάσεων, όπως αίθουσες, διαδρόμους, γυμναστήρια, τουαλέτες και σκάλες, λόγω κυρίως ακατάλληλων, ελλιπών ή μη συντηρημένων κτιριακών υποδομών (απουσία κιγκλιδωμάτων, σπασμένες καρέκλες, θρανία και πόρτες, φθαρμένα σκαλοπάτια, στενές σκάλες, κατεστραμμένα είδη υγιεινής) (Μπουλούτζα, 2006). Κατά τον έλεγχο που έγινε το 2008 σε 49 σχολικά κτίρια διαπιστώθηκαν εγκαταστάσεις ασυντήρητες και παραμελημένες σε πολύ υψηλά ποσοστά. Επικίνδυνες μπασκέτες, απουσία θυρών πυροπροστασίας, απουσία ασφάλειας σε αίθουσες πολλαπλών χρήσεων, καταστραμμένες ηλεκτρικές εγκαταστάσεις, γενικά καταστάσεις που οδηγούν σε ατυχήματα (Παπαδόπουλος, 2015). Επομένως, σύμφωνα με τους Γκούβρα κ.ά. (2005, σελ. 320) καθίσταται αντιληπτό ότι «το σχολικό περιβάλλον όχι μόνο δεν είναι απαλλαγμένο από κινδύνους για ατυχήματα, αλλά συχνά αποτελεί πηγή δημιουργίας τέτοιων κινδύνων, λόγω της μικρής έμφασης που έχει δοθεί στη διαμόρφωση των χώρων και της υλικοτεχνικής υποδομής, ώστε να είναι ασφαλές για τους μαθητές και τους εργαζόμενους στο σχολείο».

Κρίση όμως μπορεί να εκδηλωθεί σε μια σχολική μονάδα και με την εμφάνιση ενός περιστατικού βίαιης συμπεριφοράς, που μπορούν να τη βιώσουν ως θύματα μαθητές και εκπαιδευτικοί. Θύτες είναι συνήθως μαθητές και συχνά στόχος τους είναι και τα σχολικά κτίρια (Χηνάς & Χρυσανθίδης, 2000). Μέχρι σήμερα είναι δεδομένο ότι περιστατικά βίας δεν εμφανίζονται συχνά στα ελληνικά σχολεία. Παρ' όλα αυτά η βίαιη συμπεριφορά μέσα στη σχολική κοινότητα δεν πρέπει να υποτιμάται και να θεωρείται ασήμαντη κατάσταση.

Η πλέον συνηθισμένη μορφή της θεωρείται ο σχολικός εκφοβισμός ή θυματοποίηση (bullying). Πρόκειται για εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς εκ μέρους, συνήθως, περισσότερων του ενός μαθητών, κατά την οποία παρενοχλούν ψυχολογικά, σωματικά ή σεξουαλικά έναν άλλο συμμαθητή τους, συνεχόμενα και σε μεγάλη χρονική διάρκεια (Heath & Sheen, 2005). Ο σημαντικότερος λόγος που εμφανίζονται αυτές οι καταστάσεις θυματοποίησης και ταπείνωσης στα σχολεία είναι ότι αυτή η συμπεριφορά είναι ο τρόπος που

επιλέγουν κάποιοι μαθητές για να αναπληρώσουν την αυτοεκτίμηση τους και αναδείξουν την προσωπικότητα και το κύρος τους ανάμεσα στους συμμαθητές τους (Χηνάς & Χρυσάφιδης, 2000). Εδώ πρέπει να προσθέσουμε ότι και οι μαθητές-θύματα εκφοβισμού, παρουσιάζουν την ίδια συμπεριφορά εις βάρος άλλων συμμαθητών τους. Τις περισσότερες φορές η διοίκηση και το προσωπικό του σχολείου δεν αξιολογεί σωστά τα φαινόμενα θυματοποίησης, κάτι που έχει αρνητικά αποτελέσματα στο κλίμα του σχολείου, τη φοίτηση, την αίσθηση ανασφάλειας ανάμεσα στους μαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς και οδηγεί τα θύματα στην εγκατάλειψη του σχολείου ή και σε πράξεις εκδίκησης (Brock et al., 2005). Είναι πάντως γεγονός ότι στα σχολεία που επικρατεί θετικό κλίμα εκδηλώνονται πολύ λιγότερα περιστατικά βίας ή εκφοβισμού (Lunenburg, 2010). Επίσης είναι σημαντικό τα σχολικά κτίρια να χρησιμοποιούνται για τον αριθμό των μαθητών για τον οποίο προγραμματίστηκαν (Reeves, 2010, όπως αναφ. στο Lunenburg, 2010, σελ. 3).

Ακόμη ένα είδος κρίσιμου περιστατικού που συχνά απασχολεί το σχολικό περιβάλλον είναι ο θάνατος μαθητή ή μαθητών, αλλά και εκπαιδευτικού. Στην Ελλάδα έχουν συμβεί τέτοια τραγικά δυστυχήματα έξω από το χώρο του σχολείου, με άμεσο όμως αντίκτυπο και επιρροή στη σχολική κοινότητα, με θύματα πολλούς μαθητές αλλά και εκπαιδευτικούς. Θλιβερά παραδείγματα τα δυστυχήματα στην κοιλάδα των Τεμπών και στο Ασπρονέρι Φθιώτιδας, όπου έχασαν τη ζωή τους μαθητές. Αυτού του είδους απώλειες συνοδεύονται από συναισθήματα όπως σύγχυση, θυμός, λύπη, απελπισία, ενοχές και φόβος και αυτοί που τα βιώνουν, μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς, πρέπει να κατορθώσουν να τα αντιμετωπίσουν (Thomson, 1990). Επίσης και ο θάνατος αγαπημένου προσώπου λόγω αυτοκτονίας είναι πολύ δύσκολο να ξεπεραστεί. Οι άνθρωποι του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος νιώθουν ένα δυσβάστακτο βάρος ευθύνης, ενοχών, θυμού και ντροπής. Αυτές οι δύσκολες καταστάσεις και άσχημα συναισθήματα καταστεί δυνατό να ξεπεραστούν μόνο με τη βοήθεια εξειδικευμένου προσωπικού, το οποίο αναλαμβάνει την παρακολούθησή τους με προσεκτική και αποτελεσματική διαχείριση, ακόμη και για μεγάλα χρονικά διαστήματα, ώστε να συνεχίσουν τη ζωή τους χωρίς την εμφάνιση μετατραυματικών συμπτωμάτων.

Όπως σε όλες τις κοινωνικές οργανώσεις έτσι και στο σχολείο εμφανίζονται ασυμβατότητες, διαφωνίες ή διαφορές ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα μέλη της σχολικής κοινότητας, που οδηγούν σε συγκρουσιακές καταστάσεις που μπορεί να είναι διαπροσωπικές (μεταξύ εκπαιδευτικών ή μαθητών), διομαδικές (μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών) και μεταξύ ατόμων και ομάδων (ενός εκπαιδευτικού και του συλλόγου διδασκόντων ή της διοίκησης του σχολείου) (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Όλες οι παραπάνω αιτίες εκδήλωσης κρίσης στο σχολικό περιβάλλον, έχουν σαν αποτέλεσμα την ψυχική αναστάτωση των μαθητών, που είναι ανασταλτικός παράγοντας στη σχολική φοίτηση και την ικανότητα μάθησης (Κουτούζης, 2008). Τα παιδιά υπό την πίεση της κρίσης αντιμετωπίζουν την καθημερινότητα με μειωμένη ικανότητα αντίδρασης, σταματούν να συμπεριφέρονται φυσιολογικά και αποτελεσματικά, αποδιοργανώνονται, γίνονται καταθλιπτικά και υπερενεργητικά (Pynoos, 1994, όπως αναφ. στο Sandoval, 2001, σελ. 3). Όπως είναι φυσικό, τα άτομα του σχολικού περιβάλλοντος που είναι αδύναμα να ανταπεξέλθουν στην κρίση μπορεί να είναι εκτός από τους μαθητές και μέλη του προσωπικού του σχολείου. Το αποτέλεσμα είναι να μη διαχωρίζονται εύκολα οι υποκείμενοι στις επιπτώσεις της κρίσης από αυτούς που παρέχουν βοήθεια (Cornell & Sheras, 1998).

## **1.8 Ανακεφαλαίωση**

Συνοψίζοντας τις παραπάνω σκέψεις και παραθέσεις απόψεων θεωρητικών και ερευνητών του ύψιστης σημασίας θέματος της εμφάνισης κρίσης σε ένα περιβάλλον και ιδιαίτερα στο ευαίσθητο σχολικό περιβάλλον, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι κρίσεις (εξελικτικές ή περιστασιακές) είναι μέρος της ζωής, το οποίο όλοι, κάποια στιγμή, καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε. Στο σχολικό περιβάλλον αυτό σημαίνει ότι τα σχολεία πρέπει να είναι προετοιμασμένα να αντιμετωπίζουν γεγονότα που οδηγούν σε μορφές κρίσεων. Και για να γίνει αυτό πρέπει να εκπονηθεί από την κεντρική διοίκηση της εκπαίδευσης ένα καλά οργανωμένο σχέδιο παρέμβασης στην κρίση για την αποτελεσματική και σίγουρη αντιμετώπιση μιας συγκεκριμένης κρίσης. Με δεδομένο λοιπόν, ότι υποχρέωση του σχολείου είναι να δίνει στους μαθητές εφόδια γνωστικά, αλλά και να τους προετοιμάζει συναισθηματικά, προκειμένου, όταν βγουν στην κοινωνία, να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά στις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσουν (Σαΐτη & Σαΐτη, 2012), οι ψυχολόγοι και το υπόλοιπο βοηθητικό προσωπικό πρέπει ανά πάσα στιγμή να είναι σε εγρήγορση και ικανοί να στηρίζουν τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς κατά τη διάρκεια της εκδήλωσης μιας κρίσης και να τους βοηθήσουν να ανταπεξέλθουν από τις επιπτώσεις της. Πολύ σημαντική είναι και η αρωγή του διευθυντή, των στελεχών της σχολικής μονάδας, αλλά και των υπεύθυνων εκπαιδευτικών της ομάδας διαχείρισης της κρίσης, οι οποίοι οφείλουν να έχουν καταρτίσει σχέδιο αντιμετώπισης της κρίσης, ανάλογα με το είδος και των συνεπειών της και να είναι σε θέση να το εφαρμόσουν έγκαιρα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### 2.1 Διαχείριση Κρίσης στο Σχολικό Περιβάλλον

Η διαχείριση κρίσεων είναι η οργανωμένη προσπάθεια των μελών ενός συστήματος με τη συνεργασία τρίτων που έχουν σχέση ή ενδιαφέρον για το σύστημα, να αποτρέψουν ή να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις κρίσεις (Pearson and Clair, 1998). Τυπικά οι ενέργειες που γίνονται στα πλαίσια αυτής της προσπάθειας δεν έχουν να κάνουν μόνο με ταραχώδεις καταστάσεις και αποφάσεις που αφορούν αυτή καθαυτή την κρίση, αλλά με γενικότερες πρωτοβουλίες για μακροπρόθεσμη προστασία, προετοιμασία, πρόληψη και στη συνέχεια την άμεση αντιμετώπιση της κρίσης καθώς και την αποκατάσταση (Comfort, 1988).

Σύμφωνα με τους Glaesser (2006, σ. 21-23) και Henderson (2007, σ. 9-10) «η Διαχείριση Κρίσεων είναι η ενδεδειγμένη μελέτη και πρόβλεψη των κινδύνων που ενδέχεται να απειλήσουν μια επιχείρηση/οργανισμό με σκοπό τη μείωση της αβεβαιότητας και τη λήψη όλων των απαιτούμενων μέτρων (ενεργειών και διαδικασιών) πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την κρίση, ώστε να προστατευθούν οι άνθρωποι, το περιβάλλον, οι εργαζόμενοι και το προφίλ της επιχείρησης/οργανισμού».

Όσον αφορά το σχολικό περιβάλλον, ο Σαΐτης (2008, σελ. 111-112) αναφέρει ότι: «Η καθημερινή επαγγελματική ενασχόληση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα απαιτητική και στρεσογόνα και στο σχολείο, ως τόπος εργασίας, παρουσιάζονται έκτακτα περιστατικά τα οποία πρέπει να αντιμετωπίζονται έγκαιρα και συστηματικά τόσο από πλευράς σχολικών ψυχολόγων, όσο και από τα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης».

Έτσι, σύμφωνα με τον Καραθάνο (2006, σελ. 5), η εμφάνιση γεγονότων-περιστατικών (όπως σεισμός, κακές επιδόσεις, περιβαλλοντικές καταστροφές, πλημμύρα, εκδήλωση πυρκαγιάς, ιοί υπολογιστών, εκβιασμοί, έντονη δυσφήμιση, εμφάνιση βίας-επιθετικότητας, αυτοκτονία, θάνατος κ.α.), στο χώρο του σχολικού περιβάλλοντος, που οδηγούν σε προσωρινές καταστάσεις αναστάτωσης και αποδιοργάνωσης είτε μέσα, είτε έξω από το σχολικό χώρο, δημιουργούν την ανάγκη να βρεθούν τρόποι αποτελεσματικής αντιμετώπισης κρίσιμων περιστατικών, που στο σύνολό τους αποτελούν τη Διαχείριση Κρίσεων στο Σχολικό Περιβάλλον. Σε αυτήν επίσης περιλαμβάνεται και η προληπτική προετοιμασία της Σχολικής Κοινότητας, με σκοπό την ελαχιστοποίηση ή και την εξάλειψη αυτών των γεγονότων.

Το 1987, τα αποτελέσματα μιας έρευνας, σε εθνικό επίπεδο, στις Η.Π.Α. έδειξαν ότι οι περισσότεροι σχολικοί ψυχολόγοι έκριναν ότι η παρέμβαση στην κρίση ήταν σημαντική και ενδιαφέρονταν να μάθουν περισσότερα για αυτή, πολλοί όμως εκπαιδευτικοί μέλη της σχολικής κοινότητας είχαν ήδη δηλώσει πως η εκπαίδευσή τους στην παρέμβαση στην κρίση ήταν ανεπαρκής (Wise et al, 1987). Αλλά παρά το μεγάλο ενδιαφέρον που υπήρχε στις αρχές της δεκαετίας του 1990, η παρέμβαση του σχολείου στην κρίση βρισκόταν ακόμη σε πολύ πρώιμο στάδιο (Pitcher and Poland, 1992).

Αρχικά λοιπόν, η Διαχείριση Κρίσεων στο σχολείο ήταν αντανάκλαστικής φύσεως, καθώς παρατηρήθηκε ότι οι περισσότερες περιπτώσεις παρέμβασης από τα σχολεία ήταν ενέργειες αντίδρασης, μιας και είχε προηγηθεί ελάχιστη προετοιμασία και σχεδόν μηδαμινός σχεδιασμός. Με το πέρασμα του χρόνου άρχισε να διαπιστώνεται ότι ήταν επιτακτικός η αναγκαίος ο σοβαρός σχεδιασμός αντιμετώπισης της κρίσης στη Σχολική Κοινότητα και η σκέψη δημιουργίας Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων στη Σχολική Μονάδα περνάει πλέον στο στάδιο της εφαρμογής.

Η διαπίστωση αυτή φαίνεται και από την αυξημένη βιβλιογραφία όσον αφορά τη Διαχείριση Κρίσεων στο σχολείο: Petersen and Straub (1992), Johnson (1993), Fairchild (1997), Canter and Carrol (1999), Poland and McCormick (1999), Brock et al (2005).

Τα ηγετικά στελέχη (Διευθυντές Εκπαίδευσης, Διευθυντές Σχολικών Μονάδων) του σχολικού μας συστήματος είναι ενήμερα και ανησυχούν για τα γεγονότα των σχολικών κρίσεων και τις επιπτώσεις τους. Από την εμπειρία τους γνωρίζουν επίσης, ότι ένας κεντρικός σχεδιασμός πολιτικής διαχείρισης κρίσεων θα μπορούσε να απαλλάξει το ελληνικό σχολείο από πολλά προβλήματα., γιατί, σε αντίθεση με εκπαιδευτικά συστήματα των ανεπτυγμένων χωρών της Δύσης, το ΥΠ.Π.Ε.Θ. δεν προσέγγισε συστηματικά το θέμα διαχείρισης κρίσεων στα σχολεία των δυο πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης.

## **2.2 Διαχείριση Κρίσεων στη Σχολική Κοινότητα και ο ρόλος των εκπαιδευτικών**

Τα τελευταία χρόνια, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ιδίως στις ΗΠΑ αλλά και σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι σχολικές κοινότητες κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν αρκετά περιστατικά κρίσεων, μερικά από αυτά υψίστης σημασίας και δυσκολίας. Ο συνηθισμένος ρυθμός λειτουργίας των σχολείων αναστατώθηκε προσωρινά και οι εκπαιδευτικοί

δυσκολεύτηκαν σημαντικά στη διαχείριση και αντιμετώπιση αυτών των κρίσιμων γεγονότων (Ανθόπουλος, 2016).

Όσον αφορά τη χώρα μας, η παρατεταμένη οικονομική κρίση με τα επακόλουθά της (όξυνση των κοινωνικών προβλημάτων αλλά και των ταξικών διαφορών, γενικευμένο κλίμα ανασφάλειας, κρίση του θεσμού της οικογένειας και των ηθικών αξιών, φαινόμενα ατομισμού, φτωχοποίηση της ελληνικής κοινωνίας) αποτελεί μια πραγματικότητα που δεν μπορεί να μην επηρεάσει και τη σχολική κοινότητα.

Σύμφωνα με τον Ανθόπουλο (2016) ενδεικτικά θα μπορούσαν να αναφερθούν μια σειρά από γεγονότα που χαρακτηρίζουν τη σχολική πραγματικότητα στη χώρα μας σήμερα:

- Ένταση του φαινομένου της επιθετικότητας και της ενδοσχολικής βίας
- Ανακατάταξη των ανθρωπίνων σχέσεων στο σχολείο μεταξύ των ομάδων από τις οποίες αυτό είναι δομημένο, αλλά και μέσα σ' αυτές, κλίμα έντονων αμφισβητήσεων και δυσπιστίας
- Παρεμβάσεις για θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής και οργάνωσης της σχολικής ζωής από εξωθεσμικούς φορείς που δεν έχουν καμιά αρμοδιότητα στα ζητήματα αυτά
- Αναβίωση αυταρχικών πρακτικών
- Λήψη αποφάσεων με κριτήρια που βασίζονται σε ιδεοληπτικές προσεγγίσεις και λαϊκίστικες ρητορικές
- Επιδείνωση των ανθρωπίνων σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον, νευρικότητα, κλίμα αναξιπιστίας και έντονης επιφυλακτικότητας
- Αύξηση με γεωμετρική πρόοδο των κρουσμάτων μαθητικής παραβατικότητας αλλά και απειθαρχίας, που φτάνουν στα όρια της έλλειψης ουσιαστικού σεβασμού στο επαγγελματικό κύρος του εκπαιδευτικού και το παιδαγωγικό έργο του

Μπροστά σε αυτήν την κατάσταση, που δημιουργεί η νέα σχολική πραγματικότητα, η αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων και συγκρούσεων καθιστά αναγκαίες μια σειρά από θεσμικές παρεμβάσεις στη λειτουργία του σχολείου, όπως είναι οι παρακάτω:

- Η συγκρότηση σχολικής ομάδας διαχείρισης κρίσεων
- Η κατάρτιση ενός πλήρους και κατάλληλα διαμορφωμένου σχεδίου δράσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας, που θα διευκολύνει την άμεση αντίδραση σε μια κατάσταση κρίσης



- Ο σαφής καθορισμός και η εξατομίκευση ευθυνών που ανατίθενται σε κάθε μέλος της ομάδας αυτής (ψυχολογική και ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση, ενημέρωση, άμεση βοήθεια κ.ά.)
- Προγράμματα ευαισθητοποίησης και εξειδικευμένης κατάρτισης για τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων, που να περιλαμβάνουν θέματα περιγραφής κρίσιμων καταστάσεων και γεγονότων που μπορούν να συμβούν στη σχολική κοινότητα, αλλά και των πιθανών αντιδράσεων και τεχνικών αντιμετώπισης μιας κρίσης
- Αγαστή συνεργασία με τους εμπλεκόμενους δημόσιους και μη φορείς στην προετοιμασία αλλά και στην εφαρμογή του σχεδίου αντιμετώπισης και διαχείρισης της κρίσης
- Συστηματική προετοιμασία των εκπαιδευτικών από επαγγελματίες ειδικούς επιστήμονες και σχολικούς ψυχολόγους για προβλήματα και καταστάσεις που οι ίδιοι εκτιμούν ότι δεν γνωρίζουν πώς να τις χειριστούν

### **2.3 Συμβολή του καλού σχολικού κλίματος στη διαχείριση κρίσεων**

Σε περιπτώσεις περιστατικών θυματοποίησης, παρατηρείται το φαινόμενο κατά το οποίο αυτά δεν αναφέρονται στους εκπαιδευτικούς και τη διοίκηση του σχολείου. Οι βασικοί λόγοι είναι η μη καλλιέργεια καλών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς και η αδιαφορία από μέρους τους, γεγονός που οδηγεί στην έλλειψη εμπιστοσύνης προς το προσωπικό του σχολείου, το αίσθημα ντροπής του θύματος, η απουσία καλού σχολικού κλίματος, η εντύπωση ότι το γεγονός είναι ασήμαντο και εύκολα διαχειρίσιμο από τον παθόντα. Επίσης υπάρχουν περιπτώσεις, κατά τις οποίες μαθητές, θύτες και θύματα, αποσιωπούν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού για το φόβο του στιγματισμού, αλλά και εκπαιδευτικοί για τον κίνδυνο του να χάσει το κύρος του το σχολείο και οι ίδιοι (Ασημόπουλος κ.ά., 2008).

Τα μέλη μιας ομάδας έχουν την τάση να δένονται μεταξύ τους, να αποτυπώνουν κοινές παραστάσεις, να εσωτερικεύουν κανόνες και να έχουν την αίσθηση ότι ανήκουν σε μια κοινότητα (Blanchet & Trogon, 2002). Με τον τρόπο αυτό εμφανίζεται μια ομαδική κουλτούρα. Στην περίπτωση όμως της σχολικής κοινότητας, η ομάδα που υφίσταται αποτελείται από ισχυρές υπο-ομάδες με πολύ διαφορετικά χαρακτηριστικά, σύσταση, συμφέροντα και κουλτούρα. Ο Σαΐτης (2008, σελ. 31) υποστηρίζει ότι το κλίμα του σχολείου και η αποδοτικότητα του σχολείου ως προς τους στόχους του είναι απόλυτα συνυφασμένα και ότι «η αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας, όπως και κάθε οργανισμού, διευκολύνεται όταν υπάρχει αγαστή συνεργασία μεταξύ διευθυντή και διδακτικού

προσωπικού, καλή επικοινωνία μεταξύ των διδασκόντων με τους μαθητές τους και, φυσικά, ο παράγοντας ικανοποίησης των ατομικών αναγκών των εκπαιδευτικών».

Από τους πολλούς παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωση καλού κλίματος στη σχολική κοινότητα, σημαντικότερος όλων είναι ο τρόπος συντονισμού και διαχείρισης του εκπαιδευτικού προσωπικού και του συνόλου των μαθητών από το διευθυντή του σχολείου. Είναι ο κύριος συντελεστής που πρέπει να φροντίσει για τη δημιουργία και συντήρηση κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, το οποίο να προωθεί τις ανθρώπινες σχέσεις και να διατηρεί το δέσιμο αλλά και την εμπιστοσύνη μεταξύ διδακτικού προσωπικού και μαθητών. Είναι δε υποχρέωσή του να εξασφαλίζει υγιεινές και ασφαλείς συνθήκες εργασίας στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Επίσης πρέπει να είναι ικανός να αντιμετωπίζει τα τυχόντα κρούσματα απειθαρχίας, αλλά και παραβατικότητας των μαθητών.

Με τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πόσο σημαντική είναι η ανάπτυξη ιδιαίτερων σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και των υπο-ομάδων που την αποτελούν, με αμοιβαίο σεβασμό και την αναγνώριση στόχων κοινού ενδιαφέροντος, που οδηγούν στην επίτευξη κοινού οράματος. Τα παραπάνω έχουν άμεση σχέση με την καλλιέργεια ανάλογων συναισθημάτων. Ο ρόλος του συναισθήματος, όταν αναφερόμαστε στην εμπιστοσύνη και στην ασφάλεια στον εργασιακό χώρο έχει ιδιαίτερη σημασία (Schootman et al., 2007). Από την άλλη πλευρά, η έλλειψη επικοινωνίας, η ασάφεια στο ρόλο που έχει δοθεί, η μη άμεση εξεύρεση λύσης σε προβληματικές καταστάσεις, οι υπερβολικές απαιτήσεις δημιουργούν συναισθηματικές αναστατώσεις και εμφάνιση εργασιακού άγχους (Παπάνης, Ε. κ.ά., 2012).

Ιδιαίτερης σημασίας είναι και η ύπαρξη σχολικού ψυχολόγου, σύμφωνα με μελέτη που ερευνά τη θέση των μαθητών πάνω σε αυτό το θέμα (Κωνσταντίνου κ.ά., 2006). Οι παρεμβάσεις του θεωρούνται καίριες και καταλυτικές και διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και την αλλαγή στάσεων και θεωρήσεων. Στην ελληνική όμως πραγματικότητα, όπου ο θεσμός του σχολικού ψυχολόγου είναι στα σπάργανα, η κάθε σχολική μονάδα καλείται να διαχειριστεί με τις δικές της δυνάμεις και με την επικουρία των οικείων Διευθύνσεων Εκπαίδευσης τα κρίσιμα περιστατικά που εμφανίζονται στο ζωτικό χώρο της. Και αυτό βέβαια εξαρτάται βασικά από το βαθμό δημιουργίας και διατήρησης καλού σχολικού κλίματος, αμοιβαίας εμπιστοσύνης και πίστης σε κοινό όραμα από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

## **2.4 Σημασία της προετοιμασίας, ετοιμότητας και πρόληψης για την αντιμετώπιση και διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον**

Το σχολείο είναι ένας ζωντανός οργανισμός που θα πρέπει να λειτουργεί φυσιολογικά και σε ισορροπία. Οι κρίσεις ανατρέπουν αυτήν την ισορροπία και επηρεάζουν αρνητικά την «υγεία» του οργανισμού. Επειδή γενικά στα σχολεία μας υπάρχει έλλειψη ετοιμότητας και μεθόδων πρόληψης απέναντι στην κρίση, που εμφανίζεται ξαφνικά και απροειδοποίητα, τα μέλη της σχολικής κοινότητας αντιδρούν παίρνοντας αποφάσεις της στιγμής, χωρίς κανένα συντονισμό και τη συμβολή ενός περιεκτικού σχεδίου δράσης (Kline et al., 1995). Έτσι μεγιστοποιείται η πιθανότητα οι επιπτώσεις μιας κρίσης να επηρεάσουν αρνητικά τους μαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς (Newgrass & Schonfeld, 1996, Thomson, 1995), καθώς και η περαιτέρω επιδείνωση της κατάστασης με αποτέλεσμα να χρειασθεί εντατικότερη δράση για την αποκατάσταση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου (Gullatt & Long, 1996, Sandoval, 2001).

Αν λάβουμε υπ' όψη ότι, όπως παρατηρήθηκε προηγουμένως, η εκδήλωση της κρίσης οδηγεί σε συνέπειες που διαφέρουν ανάλογα με το άτομο που θα επηρεάσουν και ανάλογα με την έντασή τους, αφού οφείλονται σε περιστατικά απρόβλεπτα και μη αναμενόμενα, καθώς και ότι οι συνέπειες αυτές μπορεί να είναι δραματικές στο ευαίσθητο, πολυπληθές και όχι ιδιαίτερα ασφαλές σχολικό περιβάλλον, γίνεται εύκολα αντιληπτό πόσο αναγκαία και απαραίτητη είναι η ύπαρξη αποτελεσματικής αντιμετώπισης όλων των δυνητικών κρίσιμων περιστατικών από πλευράς του σχολείου. Η προετοιμασία λοιπόν της σχολικής κοινότητας, για να αντιδράσει άμεσα και δυναμικά σε εμφάνιση κρίσιμων γεγονότων που οδηγούν στη εκδήλωση κρίσης, ξεκινά από την κατάρτιση ενός συντονισμένου και συστηματικού σχεδίου ετοιμότητας για τη διαχείριση κρίσεων, πριν συμβούν αυτές (Schonfeld & Kline 1994). Σχέδιο, που θα πρέπει να είναι αποτελεσματικό και να θέτει πολυεπίπεδους στόχους: στην πρόληψη, την ετοιμότητα, την επιμόρφωση των εμπλεκομένων, τη διαχείριση της κρίσης, τις μετά την κρίση ενέργειες.

Είναι λοιπόν αναγκαία και απαραίτητη η κατάρτιση και εφαρμογή ενός άρτιου σχεδίου διαχείρισης κρίσης, βάσει του οποίου να αντιμετωπίζονται όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά και έγκαιρα πιθανές προβληματικές καταστάσεις και να προσφέρει μηχανισμούς επίλυσης (Kline et al., 1995). Ο Mitroff (2001, σελ. 5) αναφέρει: «παρόλο που οι κρίσεις δεν μπορούν να προβλεφθούν, πόσο μάλλον να προληφθούν, εντούτοις υπάρχει η δυνατότητα να αντιμετωπισθούν ακόμα πιο αποτελεσματικά, αν κατανοήσουμε και κάνουμε

τα μέγιστα από αυτά που είναι ανθρωπίνως δυνατόν». Εδώ αξίζει να αναφερθούμε σε μια πολύ σημαντική λειτουργία της οργανωτικής επιστήμης, αυτήν του σχεδιασμού-προγραμματισμού, για την οποία μελετητές (Σαΐτης, 2005, Κέφης, 2005, Williams & Johnson, 2005, Γεωργόπουλος, 2006) διαπιστώνουν ότι πρόκειται για μια διοικητική λειτουργία απαραίτητη για τους οργανισμούς, αφού στο δυναμικό περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιούνται, διάφοροι εξωτερικοί παράγοντες δημιουργούν ποικίλα και δύσκολο να προβλεφθούν προβλήματα στη λειτουργία τους, που οφείλονται σε ξαφνικά και απροειδοποίητα εμφανιζόμενα περιστατικά (Σαΐτης, 2008).

Η πρόληψη στην εμφάνιση ενός κρίσιμου περιστατικού δεν πρέπει να υποτιμηθεί. Σύμφωνα με τον Lichtenstein (1994, σελ. 82) «ένα καλά μελετημένο σύστημα διαχείρισης της κρίσης δεν αρκεί να είναι μόνο δυναμικό, αλλά και προσανατολισμένο στην πρόληψη». Πρέπει λοιπόν να διερευνηθούν και να βρεθούν τρόποι να αναγνωρίζονται τα προειδοποιητικά σήματα που στέλνονται πριν την εκδήλωση της κρίσης, που τα περισσότερα σχολεία είτε αγνοούν είτε δεν αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητά τους. Η δυσκολία υπάρχει στη διαδικασία εντοπισμού αυτών των σημάτων, ανάμεσα στον καταιγισμό πληροφοριών που λαμβάνουν καθημερινά οι οργανισμοί. Πώς δηλαδή να ξεχωρίζουν τις συνηθισμένες πληροφορίες από αυτές που μπορεί να είναι σήματα εμφάνισης ενός κρίσιμου γεγονότος (Pearson & Mitroff, 1993). Προληπτικές ενέργειες επίσης είναι αυτές που προτείνονται από τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με τη διαχείριση της κρίσης στο σχολείο (Ομάδα Διαχείρισης κρίσεων), όπως η εξάλειψη περιβαλλοντικών κινδύνων ή η αντιμετώπιση παραβατικών και επικίνδυνων συμπεριφορών. Επίσης δεν πρέπει να παραβλέψουμε και το γεγονός, ότι σε περίπτωση εκδήλωσης κρίσης, το κλίμα εμπιστοσύνης και οι καλές σχέσεις που καλλιεργούν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές παίζουν πρωτεύοντα ρόλο μιας και μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό στήριγμα για τα παιδιά στην αντιμετώπιση των επιπτώσεων.

Το ζήτημα της ετοιμότητας επίσης είναι πολύ σημαντικό. Η ετοιμότητα στην οποία πρέπει να βρίσκεται κάθε σχολική κοινότητα συμμετέχει στην επιτυχή έκβαση της αντιμετώπισης της κρίσης και ταυτόχρονα βοηθάει στη διατήρηση του υψηλού ηθικού των μαθητών και των εκπαιδευτικών και του θετικού για τη μάθηση σχολικού κλίματος (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Εδώ θα πρέπει να τονισθεί ότι η επιτήδεια και σε σωστή κατεύθυνση διαχείριση κρίσεων είναι σημαντική και για το ότι μπορεί να επιτύχει πιο έγκαιρη και έγκυρη αποκατάσταση, αλλά και να συμβάλλει στην ομαλοποίηση λειτουργίας του οργανισμού (Cornell & Sheras, 1998). Είναι βέβαια απίθανο να προβλεφθούν όλοι οι πιθανοί κίνδυνοι και αντίστοιχα να γίνει

η κατάλληλη προετοιμασία, ωστόσο τα μέτρα που προγραμματίζονται να ληφθούν κατά την εμφάνιση του κρίσιμου περιστατικού φέρνουν τα σχολεία στην καλύτερη δυνατή θέση, ώστε να αντιδράσουν σε τραυματικές καταστάσεις κρίσιμων συνθηκών (Sandoval, 2001).

Ανακεφαλαιώνοντας, όσον αφορά την προετοιμασία του σχολείου για τη με όσο το δυνατό πιο ανώδυνες επιπτώσεις διαχείριση κρίσεων, είναι αναγκαίο για όλες τις σχολικές μονάδες να χαράξουν μια ενιαία πολιτική, που να εξασφαλίζει την ετοιμότητά τους απέναντι σε αυτές. Απαραίτητη είναι η κατάρτιση και ανάπτυξη ενός σχεδίου δράσης, το οποίο θα διευκολύνει την άμεση αντίδραση σε μια κρίσιμη κατάσταση και η συγκρότηση της ομάδας διαχείρισης κρίσεων σε επίπεδο σχολείου ή σχολικής περιφέρειας (θα αναλυθεί σε επόμενο κεφάλαιο) (Brock et al, 2005, Brock et al. 2009). Η ενιαία αυτή πολιτική, σε μια χώρα όπως η Ελλάδα, όπου το εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό, οδηγεί στην κατάρτιση του Σχεδίου Διαχείρισης Κρίσεων (Σ.Δ.Κ.) σε επιτελικό επίπεδο, δηλαδή από την Κ.Υ. του Υπουργείου Παιδείας.

## **2.5 Κατάρτιση σχεδίου διαχείρισης κρίσης**

Ένα καλά οργανωμένο Σ.Δ.Κ. χαρακτηρίζεται από: α) Τη σαφή περιγραφή του σκοπού του σχεδίου, δηλαδή την καταγραφή των όσων θέλουμε να επιτύχουμε με την εφαρμογή του, β) Τη λήψη και οργάνωση των απαραίτητων μέτρων για την ασφάλεια του σχολείου (πρόληψη κινδύνων, εξασφάλιση των απαραίτητων μέσων, εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού), γ) Την οργάνωση των σχολικών μονάδων με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποφεύγονται οι κίνδυνοι και δ) Την εκπαίδευση του προσωπικού σε θέματα που αφορούν τη διαχείριση κρίσεων (Brock et al, 2005, Brock et al. 2009). Κατά μίαν άλλη εκδοχή, ο Metzgar (1994, σελ. 174, όπως αναφ. ο Κατσαρός, 2008, σελ. 174), θεωρεί ότι τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού (Σ.Δ.Κ.) είναι: «η δημιουργία και η διαρκής εξέλιξη: 1) Μιας ισχυρής σχολικής δομής υποστήριξης, η οποία θα περιλαμβάνει τα διοικητικά στελέχη, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς, 2) Μιας αντίστοιχης δομής υποστήριξης στην τοπική κοινωνία, η οποία θα περιλαμβάνει υπηρεσίες εκπαιδευμένες στην αντιμετώπιση κρίσεων (αστυνομία, πυροσβεστική), υπηρεσίες και επαγγελματίες της ψυχικής υγείας και 3) Ενός αποτελεσματικού δικτύου επικοινωνίας που να καθιστά δυνατή την άμεση ενεργοποίηση των δυο δομών».

Το περιεχόμενο λοιπόν του Σ.Δ.Κ., για να είναι αυτό άρτιο και αποτελεσματικό, πρέπει να περιέχει και να αναλύει τα παρακάτω (Σαΐτης, 2008):

- Το σκοπό και τους στόχους του σχεδίου. Καταγράφονται και αναλύονται με λεπτομέρειες αρχικά ο σκοπός και ακολουθούν οι επιμέρους στόχοι του συγκεκριμένου σχεδίου, δηλαδή τι θέλουμε να πετύχουμε με την εφαρμογή του. Παραδείγματος χάρη, αν ο σκοπός ενός Σ.Δ.Κ. είναι η αντίδραση σε περίπτωση φωτιάς, τότε οι στόχοι είναι πρώτα η πρόληψη ή ο περιορισμός της, η κατάσβεσή της και, και αν χρειάζεται, ο απεγκλωβισμός μαθητών και εκπαιδευτικών (Σαΐτη και Σαΐτης, 2012). Επίσης, αν ο σκοπός της παρέμβασης στην κρίση αφορά μεμονωμένα άτομα, οι στόχοι θα είναι φυσικά διαδικασίες πρόληψης, αλλά και εξατομικευμένες παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια και για ένα διάστημα μετά τον τερματισμό της κρίσης (π.χ. ψυχολογική υποστήριξη) (Center for Mental Health in Schools at UCLA, 2008).
- Τα οργανωτικά μέτρα για την ασφάλεια του σχολείου. Τα μέτρα αυτά αφορούν την οργάνωση για την ασφάλεια του σχολείου και αναφέρονται: στην πρόληψη ενός κινδύνου π.χ. με την τοποθέτηση πυροσβεστήρων σε κατάλληλα σημεία των σχολικών εγκαταστάσεων ή η ανάρτηση οδηγιών για πρόληψη πυρκαγιών και άλλων ατυχημάτων, στην καταστολή ενός κινδύνου (εφοδιασμός και γνώση χρήσης των μέσων από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας), στην εξασφάλιση εφοδιασμού των απαραίτητων μέσων αντιμετώπισης κινδύνων (και η τοποθέτησή αλλά και φύλαξή τους σε κατάλληλους χώρους), στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για το πώς να παρεμβαίνουν στην κρίση.
- Τον τρόπο αντιμετώπισης των κρίσιμων περιστατικών από το σχολικό περιβάλλον. Σημαντικός είναι και ο τρόπος που οργανώνονται οι σχολικές μονάδες για την παρέμβαση στην κρίση. Εδώ περιλαμβάνονται: α) Η διαδικασία ορισμού του συντονιστή, του αναπληρωτή συντονιστή και των μελών της Σχολικής Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων (Σ.Ο.Δ.Κ.), β) Η καταγραφή των υποχρεώσεων του συντονιστή (ύπαρξη και διαρκής ενημέρωση τηλεφωνικού καταλόγου με αριθμούς τηλεφώνων και διευθύνσεις υπηρεσιών όπως αστυνομία, πυροσβεστική, νοσοκομείο ή ιατρικό κέντρο περιοχής και η διασφάλιση απρόσκοπτης επικοινωνίας με αυτές), 3) Η τήρηση ημερολογίου καταγραφής ενεργειών ή γεγονότων και 4) Μέριμνα για τη συγκέντρωση και έκδοση γραπτών οδηγιών για την ορθή εκπλήρωση των καθηκόντων της Σ.Ο.Δ.Κ.
- Την εκπαίδευση του προσωπικού του σχολείου σε θέματα διαχείρισης κρίσεων. Που αποτελεί ίσως το κομβικό σημείο κατά την εκπόνηση ενός Σ.Δ.Κ. Το προσωπικό πρέπει να εκπαιδεύεται επιμορφούμενο επαρκώς από επαγγελματίες διαφόρων ειδικοτήτων απαραίτητων για την αντιμετώπιση της κρίσης (ψυχολόγους, νοσηλευτές,

πυροσβέστες). Όπως και είναι απαραίτητο κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης να πραγματοποιούνται ασκήσεις προσομοίωσης, κατά τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι αφ' ενός κάνουν πρακτική εξάσκηση σε αυτά που έχουν επιμορφωθεί και σε ρόλους που τους έχουν ανατεθεί και αφ' ετέρου ενθαρρύνονται στην αυτοεξέταση των προσωπικών δυνατοτήτων και αυτοκριτική της ευαισθησίας κατά την παρέμβαση στην κρίση (Schonefeld et al., 2002). Τέλος θεωρείται δεδομένο, ότι οι υπεύθυνοι κατάρτισης του Σ.Δ.Κ. είναι σε θέση να ξεχωρίζουν την αντίδραση που πρέπει να υπάρχει, ανάλογα με το κρίσιμο γεγονός.

- Την κατάσταση ετοιμότητας του σχολείου απέναντι στη εμφάνιση ενός κρίσιμου γεγονότος και την αναμενόμενη εκδήλωση κρίσης. Είναι ουσιαστικά η εξασφάλιση της ετοιμότητας της Σ.Ο.Δ.Κ. να παρέμβει αποτελεσματικά οποιαδήποτε στιγμή χρειαστεί για την αντιμετώπιση μιας κρίσης, ο βαθμός της οποίας μπορεί να ελεγχθεί μέσω ασκήσεων έκτακτης ανάγκης.
- Απολογισμός και αξιολόγηση της αντίδρασης στην εμφάνιση του κρίσιμου περιστατικού. Για να θεωρηθεί η κατάρτιση ενός Σ.Δ.Κ. άρτια και αποτελεσματική, θα πρέπει στο τέλος να συμπεριληφθεί και η συζήτηση του απολογισμού, αφού η παρέμβαση στην κρίση έχει ολοκληρωθεί. Με αυτή την ενέργεια εξασφαλίζεται ότι το προσωπικό θα επιστρέψει στα καθήκοντα, τους ρόλους και τις υποχρεώσεις της καθημερινότητας, έχοντας επανέλθει πλήρως στην κατάσταση που βρισκόταν πριν την εκδήλωση της κρίσης, αλλά και να εκμεταλλευτεί την ευκαιρία να διδαχθεί από τη συγκεκριμένη εμπειρία (Jimerson et al., 2005).

## **2.6 Προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή του Σ.Δ.Κ.**

Κατά την εφαρμογή ενός σχεδίου διαχείρισης κρίσεων υπάρχουν πάντα κάποιοι παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά του και συντελούν στην επαρκή διαχείριση μιας κρίσης. Κάποιοι από αυτούς αναφέρονται παρακάτω, σύμφωνα με το Σαΐτη (2008, σελ. 117-118). Η ικανή σχολική ηγεσία είναι ο σημαντικότερος από αυτούς. Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου είναι πολλαπλός και σχετίζεται με τη δημιουργία οράματος, την καθοδήγηση, την παρακίνηση και γενικά τον προσανατολισμό του προσωπικού προς την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Ο καλός συντονισμός μεταξύ των μελών των ομάδων οι οποίοι διαχειρίζονται την κρίση και των φορέων που πρέπει να εμπλακούν στη διαχείριση αυτή είναι ένας επίσης σπουδαίος παράγοντας. Είναι συνάρτηση

τριών παραγόντων: το ξεκαθάρισμα του ρόλου του κάθε μέλους (ποιος κάνει τι), η αποσαφήνιση διαδικασίας (πώς θα γίνει η εφαρμογή) και η καλλιέργεια μιας κοινής κουλτούρας ετοιμότητας.

Η επάρκεια των πόρων θα εξασφαλίσει την ύπαρξη των απαραίτητων μέσων που θα χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης στην κρίση. Μεταξύ αυτών είναι και η αποδέσμευση, ολική ή μερική, των ατόμων που συμμετέχουν ενεργά στην αντιμετώπιση της κρίσιμης κατάστασης, από άλλα καθήκοντα. Αλλά και η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι ακόμη ένας βασικός παράγοντας. Λαμβάνοντας υπ' όψη ότι οι Brock et al. (2005) υποστηρίζουν ότι «ένα σχέδιο διαχείρισης κρίσης είναι άχρηστο χωρίς προσωπικό ικανό να διενεργήσει την παρέμβαση στην κρίση» αντιλαμβανόμεστε ότι η επιμόρφωση του προσωπικού είναι άκρως απαραίτητη (Σαΐτης, 2008).

Τέλος, είναι πολύ σπουδαίο να υπάρχει στο σχολείο θετικό κλίμα, να κυριαρχεί πνεύμα συνεργασίας, η επικοινωνία μεταξύ της διοίκησης και του υπόλοιπου προσωπικού να είναι απροβλημάτιστη και χωρίς κόμπλεξ. Όλα αυτά συμβάλλουν στη δημιουργία μιας κοινής κουλτούρας ετοιμότητας απέναντι σε δυσάρεστα έκτακτα γεγονότα. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2014, σελ. 175) «η αποτελεσματική επικοινωνία και η καλή συνεργασία μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού είναι στοιχεία απαραίτητα για την επίλυση προβλημάτων ενός σχολείου, γιατί τα μέλη του προσωπικού ενθαρρύνονται να συζητούν τα προβλήματά τους και να βρίσκουν τις κατάλληλες λύσεις».

## 2.7 Φάσεις Διαχείρισης Κρίσεων

Η Διαχείριση Κρίσεων χωρίζεται στις παρακάτω φάσεις, που αφορούν και τις αντίστοιχες ενέργειες αντιμετώπισής της:

### Α) Η φάση πριν από την κρίση (αναγνώριση, ετοιμότητα)

Περιλαμβάνει την **αναγνώριση** των προειδοποιητικών ενδείξεων για μια ενδεχόμενη κρίση, **την πρόληψη**, την **ετοιμότητα** και την **προετοιμασία** αντιμετώπισής της (Coombs, 2007). Η εμφάνιση μιας κρίσης πρέπει να γίνεται άμεσα αντιληπτή από το Μάνατζερ, ακόμη και αν οι εμπλεκόμενοι στον οργανισμό δεν μπορούν να διακρίνουν τα σημάδια της. Σύμφωνα με τον Τοκάκη (2012, σελ. 38) «η αναγνώριση των ενδείξεων και των κινδύνων, που μπορεί να οδηγήσουν σε μια κρίση, αποτελεί ένα από τα βασικότερα στοιχεία της διαδικασίας διαχείρισης των κρίσεων. Αρκετά πριν εκδηλωθούν οι κρίσεις εμφανίζονται τα πρώτα σημάδια». Αν αυτά γίνουν άμεσα αντιληπτά, καταγραφούν και ληφθούν μέτρα, τότε πολλές



κρίσεις θα μπορούσαν να αντιμετωπισθούν στη γένεσή τους (Mitroff, 2001). Οι Boin and Lagadec (2000) αναφέρουν ότι «η ετοιμότητα και η προετοιμασία περιλαμβάνει κάτι παραπάνω από απλό σχεδιασμό. Έχει να κάνει με την πρόβλεψη και τη δημιουργία στρατηγικής που διασφαλίζει την προσαρμοστικότητα του οργανισμού σε μια κρίση».

Παρ' ό,τι δεν έχουν θεσπισθεί διεθνείς κανόνες για το σχεδιασμό και την προετοιμασία πριν από την εκδήλωση της κρίσης, πολλοί ειδικοί θεωρητικοί και ερευνητές έχουν ασχοληθεί και αναπτύξει κατάλληλα και ευέλικτα σχέδια (Drennan & McConnell, 2007). Ο σχεδιασμός και η διαδικασία προετοιμασίας για την αντιμετώπιση μιας κρίσης θα πρέπει: να στηρίζεται στην ακριβή γνώση των κινδύνων και των απειλών, να επιδιώκει την ενεργό εμπλοκή, την κατάλληλη δράση και την ευελιξία στην αντίδραση από τους ανθρώπους που διαχειρίζονται την κρίση, να ευνοεί τη συνεργασία μέσα στον οργανισμό, να συμπεριλαμβάνει την εκπαίδευση του προσωπικού και ασκήσεις προετοιμασίας, να βασίζεται σε ολοκληρωμένα σχέδια για κάθε κίνδυνο, να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι μιας συνεχούς διαδικασίας, να είναι σαφής και διακριτή η διαφορά μεταξύ προετοιμασίας για την αντιμετώπιση μιας κρίσης και της διαχείρισης της κρίσης (Perry and Lindell, 2003a).

Στο πλαίσιο της σωστής προετοιμασίας, πολύ μεγάλης σημασίας είναι και η εκπαίδευση των ατόμων που συμμετέχουν στην παρέμβαση στην κρίση, γιατί λαμβάνουν αποφάσεις υψηλού ρίσκου και κάτω από μεγάλη πίεση χρόνου. Έχει γίνει μελέτη και έχουν καταρτισθεί εκπαιδευτικά προγράμματα για τους ανθρώπους αυτούς (Cohen & Freeman, 1997, Klein, 1998). Οι τρεις εκπαιδευτικές μέθοδοι που προτείνονται είναι οι παρακάτω: α) Μέσω δικτύων Ηλεκτρονικών Υπολογιστών, β) Τα παίγνια τακτικής, γραπτά σενάρια που αναλύονται στην ομάδα και έχουν στόχο τη βελτίωση των ικανοτήτων σκέψης με παράλληλη ανταλλαγή τεχνογνωσίας και γ) Η διοίκηση επινοητικότητας της ομάδας, μέθοδος σχεδιασμένη από ψυχολόγους για πιλότους, που αφορά συμπεριφορές σε διοικητικά προβλήματα που εμφανίζονται σε περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης (Flin, 2001). Επίσης κάποιοι ερευνητές, όπως ο Mitroff, θεωρούν απαραίτητη στην εκπαίδευση και την προσομοίωση κρίσεων (simulation).

#### B) Η φάση της κρίση (παρέμβαση)

Η εμφάνιση του περιστατικού που δημιουργεί την κρίσιμη κατάσταση είναι η αρχή αυτής της φάσης, που αποτελείται από δύο τμήματα: την αναγνώριση της κρισιμότητας της κατάστασης και την παρέμβαση σε αυτήν (Coombs, 2007). Η αντίληψη του αν μια κατάσταση είναι κρίσιμη ή όχι είναι υποκειμενική, με αποτέλεσμα να υπάρχει περίπτωση τα διοικητικά στελέχη ενός οργανισμού να μην αναγνωρίζουν την κρίση στην οποία αυτός βρίσκεται

(Kamer, 1996). Κάτι που συμβαίνει και γιατί ορισμένα στελέχη της διοίκησης ελπίζουν το αντίθετο (Fink et al., 1971, Pauchant & Mitroff, 1992) και αυτό οδηγεί σε λήψη λάθος αποφάσεων. Τελικά η οριστική αναγνώριση του κρίσιμου της κατάστασης πραγματοποιείται από αυτούς που λαμβάνουν τις αποφάσεις. Ενεργοποιείται η Ο.Δ.Κ., συλλέγονται τα απαραίτητα εκείνα στοιχεία, που αποτελούν ακατέργαστη πληροφόρηση και μετατρέπονται σε πληροφορίες χρήσιμες για τη γνώση (Boin et al., 2006), με την ανάλυση των οποίων λαμβάνονται οι κατάλληλες αποφάσεις. Είναι πολύ σημαντικό συλλογή πληροφοριών να είναι συνεχής, προκειμένου να υπάρχει η πλέον δυνατή καθαρή εικόνα για την κατάσταση που διαρκώς εξελίσσεται (Luecke & Barton, 2004).

Είναι πολύ μεγάλης σημασίας η σωστή καθοδήγηση και ο προσεκτικός συντονισμός κατά την παρέμβαση στην κρίση από την ηγεσία του οργανισμού. Εδώ πρέπει να τονισθεί ότι η ηγεσία υπό ομαλές συνθήκες λειτουργίας δεν σημαίνει ότι θα είναι αποτελεσματική και κατά τη διάρκεια της κρίσης (Rosenthal et al., 2001). Επιβάλλεται ταχύτατη αντίδραση με συντονισμένες ενέργειες, με προτεραιότητα την προστασία των ανθρώπων, αναθέτοντας καθήκοντα και καθοδηγώντας τους συμμετέχοντες στην παρέμβαση στην κρίση και επιβάλλοντας σωστή διαχείριση της πληροφόρησης προς τα έξω, για να μην επιτραπεί η ύπαρξη φημών.

Αρα θα πρέπει να υπάρξει ελεγχόμενη επικοινωνία και επιλογή διαρροής πληροφοριών με τα Μ.Μ.Ε. με αποκλειστικό γνώμονα τη βέλτιστη αντιμετώπιση της κρίσης. Ένα αρχικό μήνυμα χρειάζεται για να διαμορφωθεί η πρώτη εντύπωση για την άμεση αντίδραση στην εμφάνιση της κρίσης. Και στη συνέχεια, ο Coombs (2006) προτείνει με τη θεωρία της «κατά περίπτωση επικοινωνίας σε κρίση» την ομαδοποίηση των στρατηγικών της επικοινωνιακής αντιμετώπισης της κρίσης με σκοπό τη θετική κοινή γνώμη για τον οργανισμό που αντιμετωπίζει την κρίση, αλλά και την άμβλυνση της εντύπωσης που υπάρχει για τη συγκεκριμένη κρίσιμη κατάσταση. Συμπερασματικά, η σωστή τακτική κατά την επικοινωνία με τα Μ.Μ.Ε., η δημιουργία δηλαδή του επικοινωνιακού πλαισίου, συμβάλλει ουσιαστικά στην πολιτική διαχείρισης της κρίσης.

Όσον αφορά τη φάση παρέμβασης στην κρίση στο σχολικό περιβάλλον, υπάρχουν δυο συστατικά στην παρέμβαση της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας κατά τη διάρκεια της κρίσης. Δεν αρκεί να αντιμετωπιστεί η κατάσταση που δημιουργεί το κρίσιμο γεγονός μέσω της βοήθειας και της παροχής στήριξης σε όσους εμπλέκονται σε αυτήν, αλλά να πραγματοποιηθούν και οι απαραίτητες ενέργειες, ώστε η επέκταση και κλιμάκωση του προβλήματος να είναι ελεγχόμενες για να μη βλάψει τον οργανισμό καθολικά. Σύμφωνα με

τους Brock et al. (2005) «η παρέμβαση στην κρίση θεωρείται γενικά ως μια διαδικασία περιορισμένης διάρκειας, η οποία λαμβάνει χώρα αμέσως μετά από μια κατάσταση κρίσης, με στόχο να βοηθηθούν τα άτομα να ανακτήσουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο λειτουργικότητας».

Οι παρεμβάσεις αυτές διακρίνονται στις εξής κατηγορίες (Brock et al, 2009):

- *Καθολική παρέμβαση:* Απευθύνεται σε όλους τους μαθητές του σχολείου, που μπορεί να επηρεαστούν αρνητικά από τις συνέπειες μιας κρίσης.
- *Επιλεκτική παρέμβαση:* Απευθύνεται σε όσους υφίστανται σε μέτριο ή υψηλό βαθμό τις συνέπειες μιας κρίσης. Μετά από ιδιαίτερα τραυματικά γεγονότα, μπορεί να απευθύνεται σε ολόκληρο το σχολείο.
- *Εξατομικευμένη παρέμβαση:* Αφορά την παραπομπή και στήριξη των ατόμων που χρειάζονται βοήθεια από ειδικούς ψυχικής υγείας. Συνήθως αποτελούν μικρό ποσοστό των εμπλεκομένων.

Σύμφωνα με τον Μεγαρίτη (2015) η παρέμβαση περιλαμβάνει δράσεις, οι οποίες αναπτύσσονται σε δυο στάδια:

1° ΣΤΑΔΙΟ: Η κρίση βρίσκεται σε εξέλιξη. Τίθεται σε εφαρμογή το σχέδιο διαχείρισης της κρίσης και πραγματοποιείται μια πρώτη εκτίμηση των αναγκών και των προβλημάτων που απαιτούν άμεση αντιμετώπιση και λύση. Έπειτα οι δράσεις εξειδικεύονται στο *διοικητικό/οργανωτικό* τομέα, προκειμένου να αντιμετωπιστούν άμεσα λειτουργικά και διαδικαστικά ζητήματα που έχουν ανακύψει και στον *ψυχολογικό* τομέα που σχετίζεται με τη στήριξη όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (καθολική παρέμβαση) και ατόμων που χρήζουν άμεσης βοήθειας (επιλεκτική παρέμβαση).

2° ΣΤΑΔΙΟ: Οι πρώτες μέρες μετά την κρίση. Για κάθε τομέα (Διοικητικό/Οργανωτικό, Ψυχολογικό, Μαθησιακό) ακολουθείται η εξής διαδικασία: α) διεξοδική εκτίμηση των συνεπειών της κρίσης, β) οριοθέτηση των προβλημάτων που έχουν δημιουργηθεί, γ) ιεράρχηση των ζητημάτων που πρέπει να αντιμετωπιστούν, δ) διαπίστωση των συνθηκών που παραμένουν ανεπηρέαστες από την κρίση και των δυνατοτήτων του συστήματος που μπορούν να αξιοποιηθούν στη διευκόλυνση των παρεμβάσεων, ε) επιλογή των προβλημάτων που πρέπει να αντιμετωπιστούν σε κάθε στάδιο και στ) ανάπτυξη στρατηγικών για τα προβλήματα που έχουν επιλεγεί.

Γ) Η φάση μετά την κρίση (ανάκαμψη)

Μετά την αντιμετώπιση της κρίσιμης κατάστασης και το τέλος της κρίσης ακολουθεί η επόμενη φάση, με διαδικασίες εξ ίσου σημαντικές: την προσπάθεια ανάκαμψης και επαναφοράς στα φυσιολογικά επίπεδα λειτουργίας του οργανισμού, την ανάλυση και αξιολόγηση των δεδομένων αλλά και της εμπειρικής γνώσης που αποκτά ο οργανισμός από την παρελθούσα κρίση, ώστε να διαχειριστεί την πιθανή επόμενη. Μια κρίση αποτελεί μεγάλη ευκαιρία για την αποκόμιση γνώσης και εμπειρίας (Pauchant & Mitroff, 1992). Αυτή η φάση λοιπόν περιλαμβάνει ενέργειες, η πραγματοποίηση των οποίων εφοδιάζει τον οργανισμό με καινούργια στοιχεία, βάσει των οποίων μπορεί να βελτιωθεί η προετοιμασία του για ενδεχόμενες μελλοντικές κρίσεις, να γίνει σίγουρο ότι όλοι οι ενδιαφερόμενοι και συμμετέχοντες είναι ευχαριστημένοι από την προσπάθεια αντιμετώπισης της κρίσης και, τέλος, να επιβεβαιωθεί ότι η κρίση έχει πραγματικά τελειώσει και οι συνέπειές της έχουν περιορισθεί (Coombs, 2007). Όλες αυτές οι διαδικασίες επαναφέρουν σιγά σιγά την αίσθηση της ομαλότητας και της ασφάλειας, με αποτέλεσμα να τερματίζεται η κατάσταση έκτακτης ανάγκης και να ακολουθεί ο απολογισμός. Παράλληλα θα πρέπει και να υπάρχει επιτυχία και στο επικοινωνιακό σκέλος της διαχείρισης της κρίσης.

Η αξιολόγηση της συνολικής διαδικασίας της αντιμετώπισης της κρίσιμης κατάστασης αποτελείται από δυο στάδια. Πρώτον την εκτίμηση των ενεργειών που πραγματοποιήθηκαν, τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας του σχεδίου παρέμβασης στην κρίση, αλλά και την ορθή εκτέλεσή του (Barton, 2001). Και δεύτερον την αξιολόγηση των συνεπειών της κρίσης και την πραγματοποίηση ελέγχου των ζημιών που έχουν προκληθεί (Sen & Egelhoff, 1991). Η αποτίμηση της ζημιάς οδηγεί στο συμπέρασμα αν η παρέμβαση στην κρίση ήταν αποτελεσματική ή όχι (Coombs, 2007).

Η ορθή αποκόμιση γνώσης στηρίζεται σε τρεις διαφορετικούς τύπους (Stern, 1997). Ο πρώτος βασίζεται στην εμπειρία. Αυτό επιτυγχάνεται με καταγραφή και επανάκτηση προηγούμενων περιστατικών και πράξεων και προϋποθέτει την ύπαρξη ενός μηχανισμού μετατροπής της εμπειρίας σε γνώση (Rose, 1993). Ο δεύτερος αφορά την αιτιολόγηση, την έρευνα δηλαδή για τους λόγους της επιτυχίας ή της αποτυχίας. Και ο τρίτος αναφέρεται στην εξειδίκευση και τις γνώσεις. Ένα φαινόμενο που εμφανίζεται, όταν η κρίση αντιμετωπίζεται με επιτυχία, είναι ότι οι υπεύθυνοι θεωρούν δεδομένο ότι η ίδια τακτική μπορεί να εφαρμοσθεί στην πιθανή εμφάνιση μιας νέας κρίσης στο μέλλον. Πρέπει όμως να σκεφθούν ότι καμιά κρίση δεν έχει τα ίδια χαρακτηριστικά με προηγούμενη. Γι' αυτό το λόγο η εμπειρική γνώση που αποκτάται από την αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων στο παρελθόν μπορεί να μην είναι αποτελεσματική σε μια νέα κρίση (Sitkin, 1992, Boin et al., 2005).

Όπως αναφέρει ο Glaesser (2006, σελ. 152) «όταν τα στελέχη μετατρέπουν την εμπειρία τους σε γνώση, τότε είναι ικανοί να ανταπεξέρχονται σε οποιαδήποτε κρίσιμη κατάσταση απειλεί τον οργανισμό, ακόμη και αν αυτή οφείλεται στο ρευστό επιχειρησιακό περιβάλλον». Η εμφάνιση και αντίστοιχα αντιμετώπιση μιας κρίσης αποτελεί κίνητρο για τη βελτίωση της στρατηγικής και των μέτρων που πρέπει να ληφθούν για την αποτελεσματικότερη παρέμβαση σε μελλοντικές κρίσεις.

Αναφερόμενοι στη σχολική κοινότητα, η φάση αυτή αφορά την ομαλοποίηση της κατάστασης. Έχουν αντιμετωπιστεί οι πρωταρχικές ανάγκες των μελών της σχολικής κοινότητας και υιοθετούνται οι εξής ενέργειες: α) Αποκατάσταση της λειτουργίας του σχολείου, β) Τροποποίηση των στόχων του περιεχομένου και των μεθόδων διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, γ) Παραπομπή των ατόμων που χρήζουν βοήθειας σε ειδικές υπηρεσίες. Τέλος, γίνεται αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των δράσεων και των ενεργειών που ακολουθήθηκαν σε κάθε τομέα, για να προταθούν αναπροσαρμογές και αλλαγές, που θα βοηθήσουν στη βελτίωση του επιπέδου ετοιμότητας του σχολείου σε μια ενδεχόμενη μελλοντική κρίση (ανατροφοδότηση).

Ουσιαστικά η διεύθυνση καλείται να εστιάσει στις αδυναμίες του οργανισμού που συνέβαλλαν στην εμφάνιση της κρίσης. Ενέργειες που καθιστούν τον οργανισμό πιο δυνατό και ανθεκτικό στην εμφάνιση κρίσιμων γεγονότων. α) Η εξέλιξη των στρατηγικών που έχουν χαραχθεί, β) Η αναγνώριση και αντιμετώπιση ανεκδήλωτων προβλημάτων, γ) Η αναγνώριση και διάκριση των εργαζόμενων που συνέβαλλαν στην ανάκαμψη, δ) Η βελτίωση της επικοινωνίας, ε) Η σύσφιξη των σχέσεων του οργανισμού με τους εμπλεκόμενους φορείς.

## **2.8 Ανακεφαλαίωση για τη Διαχείριση των Κρίσεων**

Αναφέρουμε ανακεφαλαιωτικά τις σπουδαιότερες αρχές της Διαχείρισης των Κρίσεων:

- Ο χρόνος δεν είναι με το μέρος του οργανισμού/σχολικής μονάδας.
- Απαιτείται συνεχής συγκέντρωση πληροφοριών για την κρίση.
- Η σημασία της παρουσίας ενός διευθυντή/ηγέτη για τη λήψη σωστών αποφάσεων, αλλά και την καθοδήγηση της πορείας αντιμετώπισης της κρίσης.
- Συνεχής επικοινωνία του διευθυντή με τους εμπλεκόμενους.

- Η καταγραφή των πηγών πληροφόρησης, των αποφάσεων, των προθέσεων και των πράξεων καθ' όλη τη διάρκεια της επίλυσης του προβλήματος θα χρησιμεύσει ως εργαλείο μάθησης μετά την κρίση και στον απολογισμό του τι πήγε καλά και τι όχι.
- Άμεση, έντιμη και ειλικρινή ενημέρωση της κοινής γνώμης μέσω των Μ.Μ.Ε.
- Η κήρυξη του τέλους της κρίσης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### 3.1 Λήψη Αποφάσεων στη Διαχείριση Κρίσεων

Η λήψη μιας απόφασης είναι η γνωστική διαδικασία, σύμφωνα με την οποία επιλέγεται μια σειρά ενεργειών ανάμεσα σε διαφορετικά σενάρια. Η διαδικασία της λήψης απόφασης μπορεί να είναι διανοητικής ή συναισθηματικής φύσεως, λογική ή παράλογη. Μια λογική λήψη απόφασης, που μας ενδιαφέρει, αποτελείται από τέσσερα βήματα: α) Αναγνώριση του προβλήματος, β) Σκέψη για την ύπαρξη πολλαπλών πιθανών λύσεων για το πρόβλημα, γ) Επιλογή της πλέον πιθανής περίπτωσης που θεωρείται πιο ικανή να λύσει το πρόβλημα, δ) Εφαρμογή της λύσης και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της (Εναλλακτική Δράση, 2017).

Η λήψη μιας ομαδικής απόφασης έχει τους δικούς της τρόπους και εφαρμογές. Κάθε διαφορετικό μοντέλο επηρεάζει την ομάδα με ένα μοναδικό τρόπο. Το να υπάρχει η γνώση και η ικανότητα της ορθής επιλογής του τρόπου που πρέπει να εφαρμοσθεί στην κάθε διαφορετική περίπτωση, μπορεί να αποτελέσει τη διαφορά ανάμεσα στην επιτυχία και την αποτυχία, ειδικά όσον αφορά την περίπτωση της παρέμβασης σε ένα κρίσιμο γεγονός. Σύμφωνα με την Εναλλακτική Δράση (2017) τα μοντέλα ομαδικής λήψης απόφασης είναι:

Ο **αυταρχικός τρόπος**, που εφαρμόζεται όταν ο επικεφαλής της ομάδας αποφασίζει παίρνοντας τον έλεγχο αλλά και την αποκλειστική ευθύνη για το αποτέλεσμα της απόφασης, είτε αυτό είναι θετικό, είτε αρνητικό, χωρίς να ζητά βοήθεια και ιδέες από την ομάδα. Αυτή η μέθοδος παράγει γρήγορο αποτέλεσμα και είναι συχνά η καλύτερη επιλογή σε μια έκτακτη περίπτωση. Τα μειονεκτήματα είναι ότι η ομάδα δεν καταβάλλει καμιά προσπάθεια και, σε περίπτωση αρνητικού αποτελέσματος, ο επικεφαλής χάνει την αξιοπιστία του.

Ο **δημοκρατικός τρόπος**, κατά τον οποίο ο ηγέτης επιτρέπει στην πλειοψηφία της ομάδας να πάρει την ευθύνη και τον έλεγχο της απόφασης που θα πρέπει να ληφθεί. Το μειονέκτημα αυτού του τρόπου μπορεί να είναι ότι δεν υπάρχει κανένα συγκεκριμένο άτομο, υπεύθυνο για την απόφαση.

Ο **συλλογικός τρόπος**. Εδώ ο επικεφαλής της ομάδας ζητάει από τα μέλη να συμμετέχουν, δίνοντας τις δικές τους οπτικές, ιδέες, αντιλήψεις, γνώσεις και πληροφορίες, που αφορούν στην κατάσταση αλλά διατηρεί τον πλήρη έλεγχο της τελικής απόφασης, όντας υπεύθυνος για

το αποτέλεσμα, θετικό ή αρνητικό. Πλεονεκτήματα η συμμετοχή και εμπλοκή της ομάδας. Αυτό το είδος λήψης απόφασης απαιτεί ηγέτη εξαιρετικά επικοινωνιακό και άριστο ακροατή. Μειονεκτήματα είναι η χρονοβόρα διαδικασία, η οποία προσφέρει λιγότερη ασφάλεια εξαιτίας του αριθμού των ανθρώπων που εμπλέκονται.

**Ο συναινετικός τρόπος.** Ο επικεφαλής παραδίδει τον πλήρη έλεγχο της απόφασης και δεν έχει ατομική ευθύνη. Όλη η ομάδα εμπλέκεται πλήρως στην απόφαση. Όλοι πρέπει να συμφωνήσουν. Περιλαμβάνοντας όλη την ομάδα, προσφέρει και μεγαλύτερη πιθανότητα επιτυχίας. Είναι ωστόσο μια αρκετά χρονοβόρα διαδικασία και μπορεί να είναι δύσκολο για μια ομάδα να μάθει να λειτουργεί με αυτόν τον τρόπο.

Πιο συγκεκριμένα τώρα, όσον αφορά τη διαχείριση Κρίσεων, σε αυτήν περιλαμβάνονται δυο είδη λήψης αποφάσεων: πριν και κατά τη διάρκεια της κρίσης. Πριν από την κρίση οι συνθήκες είναι φυσιολογικές και οι διαχειριστές της κρίσης έχουν στη διάθεσή τους εύλογο χρονικό διάστημα για να συντονίσουν το προσωπικό και να εκμεταλλευτούν κατάλληλα τα χρήσιμα εργαλεία που τους διατίθενται. Με αυτόν τον τρόπο συμμετέχουν όλοι στην απόφαση και την ολοκλήρωσή της. Κατά τη διάρκεια εκδήλωσης της κρίσης η απόφαση πρέπει να ληφθεί κάτω από δυσμενείς συνθήκες που διέπονται από χρονική πίεση, μεγάλους κινδύνους και συνεχή εναλλαγή των καταστάσεων (Coombs, 2007). Πρόκειται επομένως για μια δυναμική και δύσκολη διαδικασία, ενώ απαιτούνται τα ίδια πλαίσια ορθολογικής κρίσης.

Οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων θα πρέπει: α) Να εκμεταλλεύονται άριστα τον ελάχιστο διαθέσιμο χρόνο για να τον αξιοποιήσουν σωστά και να πάρουν τη σωστή απόφαση, β) Να συνεισφέρουν στην αξιολόγηση των προτάσεων και γ) Να καταλήγουν στην κατά πλειοψηφία αποδεκτή πρόταση (δημοκρατικός τρόπος). Εύκολα λοιπόν γίνεται κατανοητό, ότι είναι εξαιρετικά μεγάλης σημασίας η ικανότητα των ατόμων να λαμβάνουν αποφάσεις. Όταν οι υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων εκτιμούν ότι απειλούνται βασικές αξίες, τότε η κατάσταση ορίζεται ως κρίση, γεγονός το οποίο σημαίνει ότι κυριαρχεί αβεβαιότητα αλλά και ανασφάλεια για το ότι η απλή και συνηθισμένη αντίδραση θα προστατεύσει αυτές τις αξίες. Επομένως υπάρχει ανάγκη για άμεση και εξειδικευμένη αντίδραση.

Παρότι έχουν καταρτιστεί σχέδια με δομές και κανόνες που πρέπει να ακολουθούνται, οι συνθήκες ιδιαίτερης πίεσης από τον περιορισμό του χρόνου αντίδρασης, που χαρακτηρίζουν την εμφάνιση ενός κρίσιμου γεγονότος, διαμορφώνουν ειδικές συνθήκες για τη λήψη αποφάσεων. Όπως αναφέρει η Flin (2001), η λήψη απόφασης, σύμφωνα με την παραδοσιακή διαδικασία, είναι περιορισμένης αξίας για τα άτομα που εμπλέκονται στη διαχείριση μιας



κρίσης. Ενώ η έρευνα για τη λήψη αποφάσεων σε ειδικές συνθήκες με βάση τα δεδομένα της Ψυχολογίας, βοηθά στην καλύτερη κατανόηση της διαχείρισης των κρίσεων.

Ο Kleinert (1993) επίσης υποστήριξε ότι τα πρότυπα παραδοσιακά μοντέλα για τη λήψη απόφασης είναι ανεπαρκή, γιατί δεν υπολογίζουν τις πραγματικές συνθήκες που αντιμετωπίζουν οι διαχειριστές και υποστήριξε την ύπαρξη **φυσικών πεδίων** λήψης της απόφασης. Τα κύρια χαρακτηριστικά τους είναι: συνεχείς εναλλασσόμενες συνθήκες, ελλιπή δεδομένα και μη διασταυρωμένες πληροφορίες, πόροι πολύ μεγαλύτεροι από τους διαθέσιμους, συντηρητικές αντιδράσεις στις ενδεχόμενες αλλαγές, εξειδικευμένα άτομα, μη ορθή κατανομή και ανάθεση ρόλων, πολλές ομάδες εμπλεκόμενων και με αλληλοσυγκρουόμενα συμφέροντα, τεράστια πίεση χρόνου, διαφορετική κουλτούρα οργάνωσης. Συνυπολογίζοντας τα παραπάνω, προτείνεται το μοντέλο αναγνώρισης της πρωταρχικής λήψης απόφασης, ώστε να καθοδηγηθούν σε μια σωστή κατεύθυνση δράσης οι υπεύθυνοι λήψης των αποφάσεων (Kleinert, 1993).

Σύμφωνα με τον Coombs (2007), οι ερευνητές καταλήγουν στο ότι η διαδικασία λήψης αποφάσεων σε μια κρίση πραγματοποιείται με τρεις τρόπους:

- Διαισθητικά: Διαδικασία που προκύπτει σύμφωνα με το ερευνητικό πεδίο της Νατουραλιστικής Λήψης Αποφάσεων, που μελετά πώς πεπειραμένα άτομα που εργάζονται σε ένα δυναμικό, αβέβαιο και γοργά μεταβαλλόμενο περιβάλλον, αναγνωρίζουν και εκτιμούν την κατάσταση, παίρνουν αποφάσεις και προχωρούν σε ενέργειες, των οποίων οι συνέπειες είναι σημαντικές σε αυτούς και στο σύνολο του οργανισμού που ανήκουν (Zsombok and Klein 1997). Η Flin (2006) αναφέρει ότι το πλεονέκτημα της διαισθητικής λήψης αποφάσεων είναι η ταχύτητα και οι περιορισμένες αρνητικές επιπτώσεις της πίεσης του ελάχιστου διαθέσιμου χρόνου αντίδρασης.
- Με βάση τους κανόνες που μπορεί να εφαρμοσθούν σε μια κρίση. Οι κανόνες όμως αυτοί δεν είναι αρκετοί για να καλύψουν όλους τους πιθανούς παράγοντες που μπορεί να αντιμετωπίσει η ομάδα που παίρνει τις αποφάσεις και έτσι η παρέμβαση στην κρίση δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί στην πλειονότητα των περιπτώσεων με αυτόν τον τρόπο. Είναι χρήσιμοι για αρχάριους σε τέτοιου είδους διαδικασίες ή για την ενεργοποίηση του σχεδίου κρίσης (Coombs, 2007).
- Αναλυτικά: Είναι η διαδικασία που χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση. Εστιάζεται στην αναγνώριση και την εξέλιξη των πιθανών επιλογών και δεν υπολογίζεται ως

επαρκής για την αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων, γιατί κατά τη Flin (2006), απαιτεί χρόνο. Επειδή όμως με την ανάλυση χωρίζεται το σύνολο σε επιμέρους κομμάτια, και με αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα μελέτης σε βάθος και με λεπτομέρεια, φαντάζει σαν ιδανική διαδικασία για τη δημιουργία του σχεδίου παρέμβασης στην κρίση.

Το άγχος που κυριεύει τους εμπλεκόμενους σε μια κρίσιμη κατάσταση για τη λήψη σωστών αποφάσεων, μπορεί τελικά να επηρεάσει την ορθότητα της απόφασης που θα παρθεί. Ο Brehmer (1995) περιγράφει τρεις παθολογικές καταστάσεις, που υφίστανται, όταν τα άτομα που θα πάρουν τις αποφάσεις κυριεύονται από άγχος: α) Εγκύστωση (η συγκέντρωση σε ένα στόχο σε βάρος άλλων), β) Άρνηση (μη λήψη φανεράς απόφασης), γ) Περιπλάνηση (πέταγμα από τον ένα στόχο στον άλλο).

### **3.2 Επικοινωνία**

Πρόκειται για το πλέον σπουδαίο εργαλείο κατά την περίοδο της παρέμβασης στην κρίση. Σε περιόδους που έχει εκδηλωθεί μια κρίσιμη κατάσταση οι σχέσεις στο εργασιακό περιβάλλον κλονίζονται, αν δεν υπάρχει υπενθύμιση των ιδανικών και των αξιών του οργανισμού. Επίσης, ο υποκείμενος σε κρίση οργανισμός στοχοποιείται τόσο από Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (Μ.Μ.Ε.), όσο και από τις προϊστάμενες αρχές, όσον αφορά ιδιαίτερα Δημόσιες Υπηρεσίες. Άμεση προτεραιότητα λοιπόν των υπευθύνων της διαχείρισης της κρίσης είναι, παράλληλα με τον έντονο έλεγχο και την προσεκτική παρακολούθηση των συστημάτων και των λειτουργιών που είναι ευάλωτα στο κρίσιμο γεγονός, να φροντίζουν για την κατά το δυνατόν ιδανική ανατροφοδότηση με πολύ προσεκτικές κινήσεις. Η ορθότητα της πολιτικής που ακολουθείται για την αντιμετώπιση μιας κρίσιμης κατάστασης εξαρτάται άμεσα από την επισταμένη και συνεχή ροή πληροφοριών, αλλά και την ικανότητα για αξιοποίηση του υλικού που συγκεντρώνεται, ώστε με τη βοήθειά του να ληφθούν σημαντικές αποφάσεις για την παρέμβαση. Όσον αφορά τον απολογισμό των επιπτώσεων της εμφάνισης του κρίσιμου περιστατικού, είναι μεγάλης σημασίας η συνεχής και ανεμπόδιστη επικοινωνία ανάμεσα στα άτομα που έζησαν άμεσα τις τραυματικές εμπειρίες και τα μέλη της Ομάδας Διαχείρισης της Κρίσης. Πρέπει τέλος να τονισθεί ότι η ορθή διαχείριση της κρίσης υπάρχει η πιθανότητα να καταλήξει ακόμη και στη βελτίωση της φήμης του οργανισμού.

Τα συνήθη συστήματα επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται είναι ο γραπτός και ο προφορικός λόγος και η ηλεκτρονική μετάδοση. Ουσιαστικά η επικοινωνία είναι η αποστολή κατανοητών

μηνυμάτων από ένα πομπό (άνθρωπο ή μηχανή) σε ένα δέκτη (άνθρωπο ή μηχανή), ο οποίος μαζεύει αλλά και ερμηνεύει τις πληροφορίες. Θα πρέπει να είναι απόλυτα διασφαλισμένο ότι οι συλλεγόμενες πληροφορίες είναι ακριβείς και τα κανάλια επικοινωνίας αξιόπιστα. Γι' αυτόν το λόγο πρέπει οι υπεύθυνοι να βρουν τρόπους να εξουδετερώσουν ή να ελαχιστοποιήσουν οποιοδήποτε εμπόδιο μπορεί να αλλοιώσει την πληροφορία, τόσο από τον πομπό, όσο και από το δέκτη.

Στα εμπόδια συμπεριλαμβάνονται οι παρεμβολές, που είναι δυνατό να προέρχονται είτε από τις περιβαλλοντικές συνθήκες (διακοπή τηλεπικοινωνιακών σημάτων) είτε από τον ίδιο τον άνθρωπο (διαφορετική γλώσσα, άλλη αντίληψη της έννοιας των φράσεων, διαφορετικά πιστεύω αλλά και τρόποι προσέγγισης). Άλλα εμπόδια προέρχονται από το φυσικό περιβάλλον, όπως οι εξωτερικοί θόρυβοι που οφείλονται σε φωνές, μηχανές, συναγερμούς. Τέλος, σε έναν οργανισμό που είναι αντιμέτωπος με μια κρίσιμη κατάσταση, εισέρχονται πληροφοριακά μηνύματα που δεν έχουν σχέση με την κρίση, γεγονός που μπορεί να αποπροσανατολίσει τους διαχειριστές, εν όψει της λήψης σημαντικών αποφάσεων. Συμπερασματικά, για να ξεπεραστούν τα παραπάνω εμπόδια, θα πρέπει να υπάρξουν και να μελετηθούν στρατηγικές στην κατεύθυνση της αντιμετώπισης ή μείωσης της έντασης των εμποδίων αυτών με την ταυτόχρονη βελτίωση των συστημάτων αλλά και των καναλιών επικοινωνίας. Επίσης είναι απαραίτητη η εκπαίδευση και ανάπτυξη της ικανότητας των υπευθύνων να μπορούν να λειτουργούν σε ένα θορυβώδες περιβάλλον, χωρίς να αποσπάται η προσοχή τους, αλλά και να διαχωρίζουν τις πληροφορίες που αφορούν την κρίση που αντιμετωπίζουν από τις υπόλοιπες, μέσα από τον καταγισμό των μηνυμάτων που λαμβάνουν.

Δυο φαινόμενα πρέπει να αποφευχθούν κατά τη διαχείριση της κρίσης σε έναν οργανισμό, όσον αφορά την επικοινωνία. Είναι οι φήμες και ο στρουθοκαμηλισμός. Οι **φήμες** είναι ένας τρόπος διασποράς αληθινών ή ψευδών αρνητικών καταστάσεων στον κοινωνικό περίγυρο. Κατά τη διάρκεια της κρίσιμης κατάστασης δεν ενδιαφέρει τόσο η πηγή της φήμης, όσο ερευνάται ο τρόπος με τον οποίο διαδόθηκε, ώστε με τη χρήση και το συνδυασμό συγκεκριμένων μεθόδων επικοινωνίας να ξεπεραστούν οι επιπτώσεις της φημολογίας (Ogrizek, 1995). Όταν ο οργανισμός επιχειρεί να αποκρύψει την κρίση για να μη δημιουργηθούν αναταραχές στο προσωπικό και να αποφευχθούν οι αρνητικές αντιδράσεις στον κοινωνικό περίγυρο, εμφανίζεται το φαινόμενο του **στρουθοκαμηλισμού**, που αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στη διαχείριση της κρίσιμης κατάστασης. Όταν τα σημάδια της κρίσης γίνουν έντονα, με αποτέλεσμα να μην μπορεί πλέον να παραμείνει κρυφή, ο οργανισμός θα έχει χάσει την ευκαιρία να αντιδράσει και να σχεδιάσει την επικοινωνιακή

πολιτική του. Έτσι, επειδή δεν θα υφίσταται μια ολοκληρωμένη εικόνα για τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εκδηλώθηκε η κρίσιμη κατάσταση, τις περισσότερες φορές υπάρχει γενική κατακραυγή της κοινής γνώμης.

Η επικοινωνία διακρίνεται στην εσωτερική και στην εξωτερική.

#### Η εσωτερική επικοινωνία

Η ροή των πληροφοριών σε έναν οργανισμό αποτελεί ουσιαστικά την εσωτερική επικοινωνία, που διακρίνεται σε επίσημη και ανεπίσημη. Όσον αφορά την επίσημη μορφή επικοινωνίας, αυτή πραγματοποιείται βάσει των διαδικασιών και του οργανογράμματος (Heath, 1998) και συνηθίζεται ο γραπτός λόγος (πρακτικά συνεδριάσεων, γράμματα, αναφορές). Λέγεται επίσης και κάθετη επικοινωνία, αφού αφορά ροή από τους υφισταμένους προς τους προϊσταμένους (ανοδική) ή το αντίθετο (καθοδική). Τα προβλήματα σε αυτήν την περίπτωση είναι η ταχύτητα ροής της πληροφορίας (ανάλογα με τα επίπεδα ιεραρχίας του οργανισμού), ο αριθμός των ατόμων που λαμβάνουν και αναμεταδίδουν το μήνυμα (η αύξηση του αριθμού τους συνεπάγεται και αύξηση του κινδύνου αλλοίωσης και φιλτραρίσματος της πληροφορίας) και, τέλος, η ανθρώπινη τάση να μεταδίδονται οι υποκειμενικά σημαντικότερες πληροφορίες με ταυτόχρονη υποκειμενική ερμηνεία. Η ανεπίσημη μορφή επικοινωνίας δεν καθορίζεται από διαδικασίες και προέρχεται από καθημερινές ανθρώπινες επαφές (οικογένειες, φίλους αλλά και συναδέλφους μέσα και έξω από τον οργανισμό. Ονομάζεται και οριζόντια ή πλάγια, γιατί η ροή της πληροφορίας γίνεται μεταξύ ίσων στην ιεραρχία ατόμων. Η χρησιμότητά της έγκειται στην ταχύτητα της ανταλλαγής των πληροφοριών, στη μεγαλύτερη ακρίβεια της πληροφορίας αφού δεν παρεμβάλλονται αναμεταδότες, οποιοδήποτε λάθος κατά την ανταλλαγή των μηνυμάτων γίνεται εύκολα αντιληπτό και διορθώνεται. Μειονέκτημα των ανεπίσημων καναλιών επικοινωνίας είναι το ότι συντελούν στην ανάπτυξη της φημολογίας.

Η ροή της εσωτερικής πληροφόρησης είναι πολύ σημαντική (Pincus and Acharya, 1988). Ως βασική αρχή θεωρείται ότι η επικοινωνία είναι έγκυρη, όταν είναι κατανοητή, όταν ο λήπτης των πληροφοριών θεωρεί ότι σχετίζεται με τους στόχους του οργανισμού και τα ενδιαφέροντά του (Bernard, 1938). Αυτές οι αρχές της αποτελεσματικής επικοινωνίας σχετίζονται με τις απαιτήσεις των δικτύων αντίδρασης σε μια κρίση, γιατί το δίκτυο επικοινωνίας θα πρέπει να είναι ακριβές, κατανοητό και σύμφωνο με τους στόχους σε μια κρίση (Hillyard, 2000).

Η συγκέντρωση πληροφοριών είναι μια περίπλοκη διαδικασία (Barge, 1994) πολύ σπουδαίας σημασίας, που πρέπει να διέπεται από πολύ προσεκτική οργάνωση. Η καλή ποιότητα και η ευκολία διαχωρισμού των χρήσιμων μηνυμάτων από τον πληροφοριακό όγκο που διατίθεται, συντελούν στην αποφυγή της διαστρέβλωσης της πληροφορίας (Smart & Vertinsky, 1977). Πρέπει οι διαχειριστές της κρίσης να ιεραρχούν τις πληροφοριακές ανάγκες και να γνωρίζουν σε ποιόν πρέπει να απευθυνθούν για τη συλλογή της πληροφορίας (Clampitt, 1991). Οι πληροφορίες λοιπόν είναι απαραίτητο να διαβαθμίζονται και όσες κρίνονται υψηλής προτεραιότητας να λαμβάνονται άμεσα (Geraghty & Desouza, 2005). Η διαδικασία της πρόσβασης στην πληροφορία αποκαλείται επίγνωση της κατάστασης (Coombs, 2007), η οποία γενικά περιγράφει το επίπεδο που η ομάδα διαχείρισης της κρίσης αισθάνεται ότι έχει επαρκή πληροφόρηση και γνώση προκειμένου να ληφθούν οι αποφάσεις (Kolfshoten and Appleman, 2006).

Με την ανάλυση των πληροφοριών μπορούν οι διαχειριστές της κρίσης να έχουν ξεκάθαρη εικόνα αν γνωρίζουν όσα πρέπει, για να ληφθούν αποφάσεις ή αν υπάρχει έλλειμμα πληροφόρησης (Coombs, 2007). Η αντιμετώπιση μιας τυπικής κρίσης απαιτεί διαχείριση και ανάλυση της πληροφορίας, μιας και ελάχιστα γεγονότα είναι συνήθως γνωστά και συχνά οι αλλαγές είναι περισσότερο τυχαίες παρά προβλέψιμες. Σύμφωνα με τον Hillyard (2000), οι παράγοντες που επηρεάζουν τις επικοινωνίες είναι «η καθαρότητα των καναλιών, η προσβασιμότητα, η αμεσότητα, ο έλεγχος των πληροφοριών, η συντήρηση της υλικοτεχνικής υποδομής».

Όσον αφορά την αξιολόγηση της πληροφορίας, τα χαρακτηριστικά που πρέπει να υπάρχουν είναι η σαφήνεια, η επάρκεια και η μη ύπαρξη χρονικών περιορισμών σε ό,τι αφορά στην πρόσβαση σε αυτήν (Barge, 1994). Για τις διαδικασίες είναι απαραίτητο να υπάρχει ένα σύστημα διαβάθμισης πληροφοριών. Ο Coombs (2007) προτείνει ένα απλό σύστημα, που κατηγοριοποιεί την πληροφορία σε τρεις ομάδες: την επείγουσα, τη συνηθισμένη και την ετερόκλητη.

### Η εξωτερική επικοινωνία

Αυτή η μορφή επικοινωνίας αφορά την πληροφόρηση και την ενημέρωση της κοινής γνώμης. Ο Register (1989) αναφέρει ότι «Η αποτελεσματική διαχείριση της επικοινωνίας είναι τόσο ζωτική, όσο και η αποτελεσματική διαχείριση των κρίσεων. Σε τελευταία ανάλυση, ανάμεσα στις διάφορες απόψεις σχετικά με την κρίση, βρίσκεται και η άποψη του σημαντικού κοινού, η οποία διαμορφώνεται σύμφωνα με το τι θα ακούσουν, τι θα δουν και τι θα διαβάσουν

σχετικά με το κρίσιμο γεγονός». Η φήμη ενός οργανισμού απειλείται κατά τη διάρκεια της κρίσης. Η έρευνα έχει οδηγήσει σε στρατηγικές επικοινωνιακής αντιμετώπισης της κρίσης, που μπορούν να προστατέψουν τη φήμη του οργανισμού (Dean, 2004). Σύμφωνα με τον Τοκάκη (2012): «η διαχείριση της εικόνας και της φήμης του συστήματος που αντιμετωπίζει μια κρίση πραγματοποιείται με την αποτελεσματική επικοινωνία με τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (Μ.Μ.Ε.)». Τα Μ.Μ.Ε. αποτελούν κύριο παράγοντα και η επικοινωνία μαζί τους αποτελεί σπουδαία παράμετρο στη διαχείριση μιας κρίσιμης κατάστασης, αφού η δύναμή τους είναι μεγάλη στην προσπάθεια αντιμετώπισης της κρίσης. Αν ένα ειδησεογραφικό δίκτυο ορίσει μια κατάσταση ως κρίση, τότε είναι κρίση με όλες τις συνέπειες.

Η Young (1998) πρότεινε ένα χρονοδιάγραμμα αντίδρασης των Μ.Μ.Ε.: Τις πρώτες 12 ώρες μετά την εκδήλωση της κρίσης ασχολούνται με το «τι», «πότε» και «πώς». Τις επόμενες 12 ώρες με το «ποιος» συμμετείχε. Το επόμενο 12ωρο εστιάζουν στο «γιατί». Από τις 36 έως τις 72 ώρες στο «τι συνέβη».

Επομένως οι διαχειριστές των κρίσεων θα πρέπει να είναι προσεκτικοί κατά την επικοινωνία τους με τα Μ.Μ.Ε. και να δίνουν προτεραιότητα στη επιτυχημένη διαχείρισή τους. Αυτό θα έχει σαν αποτέλεσμα μιας πιο ήπιας κριτικής από τα Μ.Μ.Ε. και επομένως και από το κοινό που αυτά επηρεάζουν, τόσο όσον αφορά την εκδήλωση της κρίσιμης κατάστασης, όσο και για τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπισή της από τον οργανισμό. Συχνά τα στελέχη κρατούν αρνητική στάση απέναντι στους δημοσιογράφους των Μ.Μ.Ε., που οφείλεται στην προκατάληψη της μη αντικειμενικότητας στη μεταφορά των πληροφοριών προς το κοινό. Είναι πάντως γεγονός, ότι, αν και καμιά στρατηγική διαχείρισης των Μ.Μ.Ε. δεν μπορεί να εγγυηθεί την απόλυτη επίτευξη των στόχων αυτής της επικοινωνίας, μπορεί ωστόσο να μειώσει τις συγκρούσεις, τις παρερμηνεύσεις και την επακόλουθη εντύπωση για την εικόνα του οργανισμού.

Η πρώτη προτεραιότητα είναι να ορισθεί το ένα και μοναδικό κέντρο πληροφόρησης, από το οποίο θα ενημερώνονται τα Μ.Μ.Ε. (Regester and Larkin, 2002). Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται η δυνατότητα να σταλεί με σαφήνεια και ακρίβεια το κεντρικό μήνυμα. Η επικοινωνιακή πολιτική που χαράζεται έχει ως στόχο την ενημέρωση της κοινής γνώμης με απόλυτη αξιοπιστία και ειλικρίνεια. Είναι αναγκαία η εκπαίδευση και η πρακτική εξάσκηση, ώστε η επικοινωνία των στελεχών με τα Μ.Μ.Ε. να χαρακτηρίζεται από άνεση και αυτοπεποίθηση, αλλά και να είναι δυνατή η μετάδοση των κατάλληλων μηνυμάτων στο ευρύ κοινό (Coombs, 2007). Επίσης είναι απαραίτητος ο σχεδιασμός των διαδικασιών με τις οποίες

θα διαμορφώνονται οι αρχικές δηλώσεις και οι σχέσεις με τα Μ.Μ.Ε. να διατηρούνται σε καλό επίπεδο.

Στις κρίσεις απαιτείται άμεση αντίδραση, έντιμη και ξεκάθαρη στάση χωρίς πιθανολογίες, αλλά και ανοιχτή επικοινωνία με τα Μ.Μ.Ε. (Mitroff et al., 1996). Για το λόγο αυτό υπάρχει μια σειρά από διαδικασίες που διευκολύνουν τη χάραξη της επικοινωνιακής πολιτικής. Με αυτόν τον τρόπο ένας οργανισμός οφείλει να εκπαιδεύσει τα στελέχη του.

Ο Benoit (1995,1997) πρότεινε μια λίστα με 14 στρατηγικές αποκατάστασης της εικόνας σε μια κρίση με βάση την απολογία και την επεξήγηση. Επειδή με την εκδήλωση μιας κρίσιμης κατάστασης είναι αναμφισβήτητη η απειλή της φήμης του οργανισμού, αναπτύχθηκε η θεωρία της απολογίας, με την οποία ένας οργανισμός είναι δυνατό να υπερασπιστεί τη φήμη του (Dionisopoulos & Vibbert, 1988). Το μειονέκτημα της απολογίας είναι ότι οι επιλογές στρατηγικών υπεράσπισης της φήμης είναι πολύ λίγες. Βάσει μιας άλλης θεωρίας, της επεξήγησης και της διαχείρισης των εντυπώσεων, επιχειρήθηκε από τους Allen & Caillouet, (1994) η κατάρτιση μιας λίστας 20 στρατηγικών για την αποκατάσταση της εικόνας του οργανισμού.

Σε ό,τι αφορά τη σχολική κοινότητα, ο ρόλος των Μ.Μ.Ε. στην εκδήλωση κρίσης έχει πολύ μεγάλη σημασία, αφού αποτελούν ένα δίαυλο επικοινωνίας και ενημέρωσης, μέσω του οποίου μπορεί η κρίσιμη κατάσταση να οδηγηθεί με πιο ήπιο τρόπο στην εκτόνωση ή να επιδεινωθεί. Έτσι, ο υπεύθυνος που θα οριστεί για να αποτελέσει το σύνδεσμο του σχολείου με τα Μ.Μ.Ε. θα πρέπει να διακρίνεται για τις επικοινωνιακές του δεξιότητες, την πειθώ του και να νιώθει άνετα μπροστά στην κάμερα ή το μικρόφωνο (Pitcher & Poland, 1992). Οι αρμοδιότητές του επικεντρώνονται στο να υπάρξουν γέφυρες επικοινωνίας με τα τοπικά Μ.Μ.Ε., φροντίζοντας να βρίσκεται σε επαφή με τους δημοσιογράφους σε μια προσπάθεια να διασφαλίσει ότι θα συνεργαστούν μαζί του παρέχοντας ελεγχόμενα πληροφορίες που είναι δυνατό και πρέπει να μεταδοθούν και με ποιο τρόπο, με σκοπό την αποφυγή φημών, την εξασφάλιση της προστασίας των μαθητών και γενικά τη στήριξη της προσπάθειας της σχολικής μονάδας κατά τη διάρκεια και μετά από το τέλος της κρίσης. Για όλα τα παραπάνω ο σύνδεσμος με τα Μ.Μ.Ε. θα πρέπει να επιμορφωθεί, ώστε να γνωρίζει πώς θα λειτουργήσει αποτελεσματικά, επιτελώντας όσο το δυνατό πληρέστερα τα καθήκοντά του.

Ο σύνδεσμος του σχολείου με τα Μ.Μ.Ε. είναι αυτός που θα ανακοινώσει το κρίσιμο περιστατικό (Nye, 1997) περιγράφοντάς το λιτά και δίνοντας με μέτρο πληροφορίες για το συμβάν, για να υπάρξει μια πρώτη υπεύθυνη ενημέρωση της τοπικής κοινωνίας και κυρίως

των γονέων και των εκπαιδευτικών. Αργότερα θα πρέπει να υπάρξει ενημέρωση με περισσότερες πληροφορίες για την κατάσταση που επικρατεί μετά την εκδήλωση της κρίσης, αλλά και τον τρόπο που το σχολείο αλλά και εξωτερικοί φορείς έχουν παρέμβει σε αυτήν στην προσπάθεια διαχείρισής της. Μετά το πέρας της κρίσης είναι πολύ σημαντικό να παρέχονται όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες με σαφή, αξιόπιστο και έντιμο τρόπο (Poland & McCormick, 1999). Καλό είναι βέβαια, σε περίπτωση πολύ άσχημων γεγονότων, όπως θάνατος και αυτοκτονία, να μην ανακοινώνονται τραγικές λεπτομέρειες. Τέλος, ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στην άδεια που πρέπει να προϋπάρχει από τους γονείς, για να δώσουν συνέντευξη τα παιδιά τους.

Συμπερασματικά η επικοινωνία με τα Μ.Μ.Ε. μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εφόδιο κατά τη διάρκεια της παρέμβασης σε μια κρίσιμη κατάσταση, αρκεί να μην υπάρξει αντιπαλότητα με τους δημοσιογράφους, λόγω προκατάληψης.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### 4.1 Ομάδα Διαχείρισης Κρίσης Σχολικής Μονάδας

Η εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου είναι ένας ζωντανός οργανισμός που οφείλει να είναι πάντα υγιής και σε ισορροπία. Για να συμβεί αυτό θα πρέπει σύμφωνα με τους Brock, Sandoval και Lewis (2001) το διδακτικό προσωπικό, να χειριστεί το μεγαλύτερο μέρος, αν όχι το σύνολο, της Διαχείρισης της Κρίσης, δηλαδή κάθε επίδραση που προέρχεται είτε μέσα από το σχολικό σύστημα είτε έξω από το κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό, φυσικό περιβάλλον μετατρέποντας την επίδραση αυτή σε ευκαιρία για μια προσπάθεια ισορροπίας σε ένα νέο υψηλότερο επίπεδο. Το ίδιο τονίζεται και από τον Klingman (1989), που πιστεύει ότι παρέμβαση πρέπει να γίνεται εντός του σχολείου ή της τάξης και από εκείνους που είναι συνδεδεμένοι μ' αυτό, δηλαδή το προσωπικό του σχολείου.

Αφού λοιπόν η σχολική μονάδα αποτελεί την πρώτη γραμμή άμυνας (Brock, Sandoval & Lewis, 2001) δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη σύσταση και στην οργάνωση μιας ομάδας, η οποία αφ' ενός θα αξιοποιήσει το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου και αφ' ετέρου θα λειτουργήσει πυροσβεστικά στον περιορισμό μιας κρίσης ή ακόμα και στη διαχείρισή της μέσα από μια άμεση παρέμβαση. Η ομάδα αυτή επωμίζεται το βάρος της διαχείρισης μιας και τα μέλη του εμπλέκονται στη σχολική ζωή καθημερινά και, όπως είναι φυσικό, έχουν πλήρη γνώση και εικόνα της ατμόσφαιρας που επικρατεί. Συνέπεια αυτής της γνώσης και εικόνας είναι η δυνατότητα παρέμβασης παρέχονται αποτελεσματική αντιμετώπιση.

Η σπουδαιότητα της συγκρότησης αυτής της ομάδας-πυρήνα υποστηρίχθηκε από τον Klingman (1988) λέγοντας ότι για την πραγματοποίηση της πρόληψης αλλά και την αντιμετώπιση της πιθανότητας μιας κρίσιμης κατάστασης θα πρέπει να προτιμάται η παρέμβαση εντός του φυσικού περιβάλλοντος (δηλαδή του σχολείου, της τάξης) από εκείνους που είναι πιο στενά ταυτισμένοι και περισσότερο εξοικειωμένοι με το περιβάλλον αυτό (δηλαδή το προσωπικό του σχολείου) περισσότερο διαμέσου παιδαγωγικών και κοινωνικών μέσων, παρά διαμέσου άμεσης κλινικής παρέμβασης.

Τα πλεονεκτήματα αυτής της ομάδας είναι:

- η εγγύτητα, διότι εδράζεται-ζει και λειτουργεί μέσα στο σχολικό περιβάλλον
- η ταχύτητα παρέμβασης

- η ίδια η παρέμβαση από ανθρώπους που έχουν άριστη αντίληψη προσώπων και πραγμάτων
- η εμπιστοσύνη που αναπτύσσεται ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και στους μαθητές και εκπαιδευτικούς εξαιτίας της,
- η οικειότητα που συνδέει τα πρόσωπα της σχολικής ζωής λόγω της καθημερινής σχέσης και επαφής.

Σύμφωνα με τους Mitroff et al. (1987), τα μέλη των ομάδων που σχετίζονται με τη διαχείριση της κρίσης πρέπει να έχουν μια σειρά από οργανωτικές ικανότητες. Ο Coombs (2007) προτείνει τα επιθυμητά προσόντα ενός μέλους: πρέπει να είναι εξωστρεφής, συνεργάσιμος, μετριοπαθής στον αντίλογο και να μπορεί να ελέγχει το άγχος του. Να εργάζεται σε ειδικές συνθήκες πίεσης, να μην πτοείται από την κρίση, να εργάζεται ομαδικά, να συζητά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των διάφορων προτεινόμενων λύσεων.

Πέντε παράγοντες, όπως τους παραθέτει ο King (2002), που επηρεάζουν την αποτελεσματική λειτουργία μιας Ο.Δ.Κ. στη διαχείριση της κατάστασης που προκαλεί η εμφάνιση ενός κρίσιμου γεγονότος, είναι: α) Η προηγούμενη συνεργασία μεταξύ των μελών (αποτελεσματικότερη στην ανάπτυξη και ανταλλαγή ιδεών), β) Η σύνθεση της ομάδας ως προς την ομοιογένεια (η ανομοιογένεια ευνοεί την ύπαρξη νέων ιδεών), γ) Η γνώση του αντικειμένου (μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα), δ) Η ηγεσία (όταν ο επικεφαλής είναι χαρισματικός ηγέτης, η ομάδα είναι πιο αποτελεσματική στον έλεγχο και την αντιμετώπιση μιας κρίσης), ε) Η κουλτούρα του οργανισμού σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων (να ενθαρρύνει στο σχεδιασμό παρέμβασης στην κρίση).

Όσον αφορά την Ο.Δ.Κ. ενός σχολείου, το γεγονός της ύπαρξης ενδιαφέροντος από μέλη της σχολικής κοινότητας δεν είναι αρκετό για τη δημιουργία μιας Σ.Ο.Δ.Κ. Τα άτομα που θα την αποτελούν θα πρέπει, εκτός αυτών που αναφέρονται παραπάνω, να είναι άτομα αξιόπιστα, ισορροπημένα και διαθέσιμα (Purvis et al., 1991). Επίσης κατά τον Thomson (1995) τα μέλη θα πρέπει να διαθέτουν ισχυρές δεξιότητες ατομικής και ομαδικής επικοινωνίας και διευκόλυνσης, γνώση του πώς λειτουργούν το σχολείο και η κοινότητα, καθώς και πείρα στις διαδικασίες παρέμβασης και διαχείρισης κρίσεων.

Μετά από την επιλογή των μελών ο Διευθυντής προχωρά στη συγκρότηση της Σ.Ο.Δ.Κ., σύμφωνα με τους Brock et al. (2005), με σκοπό: α) Τη διερεύνηση των αναγκών της σχολικής κοινότητας, β) Την καταγραφή των στόχων, γ) Την εκπόνηση σχεδίου παρέμβασης στην κρίση, δ) Το συντονισμό των μελών για την επίτευξη συνεργασίας.

Η κατανομή των ρόλων και των αρμοδιοτήτων στα μέλη της Σ.Ο.Δ.Κ. ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις γνώσεις τους είναι πολύ μεγάλης σημασίας, διότι από την αξιοποίηση των μελών της εξαρτάται η αποδοτικότητα και η αποτελεσματικότητα της διαχείρισης μιας κρίσης. Σύμφωνα με τους Brock et al. (2001), η ομάδα θα πρέπει να αποτελείται από άτομα προετοιμασμένα να διαδραματίσουν τους ρόλους:

- Του Συντονιστή της Διαχείρισης της Κρίσης. Ο ρόλος αυτός απαιτεί διοικητικές και ηγετικές ικανότητες και συνήθως τον αναλαμβάνει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας. Οι αρμοδιότητες περιλαμβάνουν τη δημιουργία και οργάνωση της Σ.Ο.Δ.Κ., το συντονισμό για την κατάρτιση ενός σχεδίου δράσης, την αρχική ανακοίνωση ότι μια κρίσιμη κατάσταση εκδηλώθηκε και υφίσταται (Cornell & Sheras, 1998), την επίβλεψη και έλεγχο για να διαπιστωθεί η σωστή εφαρμογή του σχεδίου δράσης, την αξιολόγηση της επέμβασης (πώς θα αποκλειστεί το ενδεχόμενο επανεμφάνισης της κρίσης και πώς θα βελτιωθεί το σχέδιο παρέμβασης στην κρίση) (Nickerson et al., 2006), τη μέριμνα για την πρόληψη ή παρέμβαση στην εμφάνιση μετατραυματικού στρες σε συνεργασία με ειδικούς (ψυχολόγους, γιατρούς, νοσηλευτές) και την οριστική επαναφορά της σχολικής ζωής στην προ κρίσης λειτουργία της.
- Του Συντονιστή της παρέμβασης στην Κρίση. Είναι ο μέλος της Σ.Ο.Δ.Κ. που αναλαμβάνει την ευθύνη για την εκτίμηση της ψυχολογικής κατάστασης των ατόμων που εμπλέκονται στην κρίση (μαθητών και προσωπικού) και το συντονισμό της αντίδρασης του σχολείου σε ό,τι αφορά το αποτέλεσμα της παραπάνω εκτίμησης (Nickerson et al., 2006). Στα πλαίσια αυτής της αντίδρασης και σε συνεργασία με πρόσωπα αλλά και φορείς ψυχικής υγείας συντονίζει τις ενέργειες για την επιλογή και κατάταξη των πληγέντων από την κρίση σε κατηγορίες, με σκοπό την παροχή υπηρεσιών συναισθηματικής στήριξης και γενικότερης υποστήριξης ανάλογα με τη σοβαρότητα της κατάστασής τους. Επίσης φροντίζει για την παροχή ψυχολογικών πρώτων βοηθειών σε άτομα που διαπιστώνεται ότι έχουν υποστεί ψυχολογικά τραύματα (Sandoval, 2001). Ο τελικός στόχος του είναι, όταν λήξει η κρίσιμη κατάσταση, η γρήγορη επιστροφή των μαθητών στις τάξεις, δίνοντας έτσι ένα μήνυμα σταθερότητας αλλά και ετοιμότητας αντιμετώπισης των ψυχολογικών τραυμάτων (Sandall, 1986).
- Του Συνδέσμου με τις Υπηρεσίες Ασφαλείας. Με αρμοδιότητες την επαφή με τις υπηρεσίες ασφαλείας και έκτακτης ανάγκης της περιοχής με σκοπό την εκπόνηση σχεδίων με απώτερο στόχο την εγγύηση της ασφάλειας πριν, κατά τη διάρκεια και

μετά το τέλος ενός κρίσιμου περιστατικού, με παράλληλη αξιολόγηση της υφιστάμενη κατάσταση, με στόχο τη βελτίωση των σχεδίων με τέτοιο τρόπο ώστε να αποτρέπεται η κρίση ή να αποφεύγεται η επανεμφάνισή ή κλιμάκωσή της (Brock et al., 2005). Αποφασίζει πότε πρέπει να ζητήσει τη βοήθεια αυτών των υπηρεσιών, συντονίζει την κυκλοφορία και τις διαδικασίες εκκένωσης και βοηθάει την επανένωση των μαθητών με τους γονείς (Pagliocca & Nickerson, 2001). Το ρόλο μέλους-συνδέσμου με τις υπηρεσίες ασφάλειας μπορεί να πάρει ένας εκπαιδευτικός του σχολείου ή ένα μέλος του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων.

- Του Συνδέσμου με τις Ιατρικές Υπηρεσίες. Είναι τυπικά ένας νοσηλευτής ή ένας υπάλληλος της Διεύθυνσης Υγιεινής. Στις ευθύνες του περιλαμβάνονται: η παροχή εκπαίδευσης στις πρώτες βοήθειες, η οργάνωση του φαρμακείου του σχολείου, ο εφοδιασμός αλλά και η διατήρηση του υλικού πρώτης ανάγκης αλλά και ο αντίστοιχος εξοπλισμός και η ανάπτυξη σχέσεων με σκοπό την καλή συνεργασία με ιδιώτες γιατρούς, με το ΕΚΑΒ, με το τοπικό Κέντρο Υγείας και τα Νοσοκομεία (Brock et al., 2005). Οι ενέργειες αυτές έχουν στόχο την άμεση και ταχύτατη αντίδραση για την παροχή πρώτων βοηθειών, που πολλές φορές είναι σωτήριες για τη ζωή των μαθητών και των εκπαιδευτικών, είτε το συντονισμό δράσεων κατά τη διάρκεια της κρίσης, ελαχιστοποιώντας ή και μηδενίζοντας δυσάρεστες επιπτώσεις. Ο σύνδεσμος επίσης φροντίζει να ενημερώνει τους γονείς και το προσωπικό του σχολείου για την κατάσταση στην οποία βρίσκονται τα θύματα της κρίσης, αλλά και για την ομαλή επάνοδό τους στο σχολείο μετά την ανάρρωσή τους (Brock et al., 2005).
- Του Συνδέσμου με τα Μ.Μ.Ε. Είναι αρμόδιος για τη θέσπιση συνεργασίας με τους δημοσιογράφους (Brock et al., 2005, Sandoval, 2001). Όπως αναφέρουν οι Philpott & Serluco (2010, σελ. 63) «ο υπεύθυνος ενημέρωσης του σχολείου ή σύνδεσμος με τα Μ.Μ.Ε. έχει το δικαίωμα να γνωρίζει σημαντικές πληροφορίες, οι οποίες σχετίζονται με μια κρίσιμη κατάσταση ή καταστροφή στο χώρο του σχολείου, αμέσως μόλις αυτές είναι διαθέσιμες». Είναι πολύ σημαντική η διαρκής επαφή του με τα τοπικά Μ.Μ.Ε., ώστε να υπάρχει μια μόνιμη επικοινωνία, που θα βοηθήσει στη θετική συμμετοχή τους στη διαδικασία παρέμβασης στην κρίσιμη κατάσταση. Τέλος, η πιο σημαντική του αρμοδιότητα περιλαμβάνει τη διαχείριση της επαναλαμβανόμενης προβολής των περιστατικών της κρίσης από τους δημοσιογράφους με τέτοιο τρόπο και συχνότητα, ώστε αυτά τα γεγονότα να μεταδίδονται με ακρίβεια από τα Μ.Μ.Ε. και με τρόπο που

να βοηθάει στο να μη προκληθεί επιδείνωση των αντιδράσεων της κρίσης (Brock et al., 2005).

Τη Σχολική Ομάδα Διαχείρισης Κρίσης συμπληρώνουν ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, νοσηλευτές και σύμβουλοι οι οποίοι συμβάλλουν με την παροχή άμεσων υπηρεσιών κατά την παρέμβαση στην κρίση και συνεπικουρούν τα μέλη της Σ.Ο.Δ.Κ. κατά την τέλεση των καθηκόντων τους. Κατά τους Brock et al. (2001) «όσο περισσότερα άτομα υπάρχουν και μπορούν να παρέχουν στους μαθητές άμεσες υπηρεσίες παρέμβασης στην κρίση, τόσο το καλύτερο».

Μετά το μοίρασμα των ρόλων το ενδιαφέρον εστιάζεται στις αρμοδιότητες που προέρχονται από αυτούς και αφορούν συγκεκριμένες δραστηριότητες. Το τριμερές εννοιολογικό μοντέλο του Caplan (1964) κατηγοριοποιεί τις δραστηριότητες αυτές σε:

- Πρωτογενή πρόληψη: Περιλαμβάνουν τις ενέργειες που πρέπει να γίνουν πριν συμβεί ένα γεγονός κρίσης. Σκοπός των δραστηριοτήτων αυτών είναι είτε να αποτρέψουν να συμβεί μια κρίση, είτε, αν συμβεί, να ελαχιστοποιήσουν τις αρνητικές επιπτώσεις.
- Δευτερογενή πρόληψη: Αφορούν ενέργειες που γίνονται μετά την εμφάνιση μιας κρίσης στο σχολείο και σκοπός τους είναι να μειώσουν κατά το δυνατό τις αρνητικές συνέπειες.
- Τριτογενή πρόληψη: Είναι δραστηριότητες που εστιάζουν στη μακροχρόνια παρέμβαση που τυχόν θα απαιτηθεί μετά από μια κρίση.

Είναι πάρα πολύ σημαντική η διατήρηση ημερολογίου με λεπτομερή αναφορά των γεγονότων που διαδραματίστηκαν κατά τη διάρκεια όλων των σταδίων της κρίσιμης κατάστασης και όλων των ενεργειών στις οποίες προέβη η Σ.Ο.Δ.Κ. κατά την παρέμβασή της, αλλά και η διατήρηση αρχείου όλων των δελτίων τύπου που εκδόθηκαν, της λίστας με τα θύματα-μαθητές και των τηλεφωνικό κλήσεων. Επίσης, είναι μεγάλης σημασίας η φάση του απολογισμού των μαθητών, του προσωπικού, των εκπαιδευτικών, της κοινότητας και των μελών της Σ.Ο.Δ.Κ. Στο στάδιο αυτό γίνεται ανάλυση της κρίσιμης κατάστασης (εισαγωγική φάση), ακολουθεί η φάση του γεγονότος, όπου ο σχολικός ψυχολόγος, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της ενσυναίσθησης, διερευνά προσεκτικά τα συναισθήματα των μαθητών. Τρίτη στη σειρά είναι η φάση της διδασκαλίας, όπου γίνεται αναφορά σε μετατραυματικές αντιδράσεις και τον τρόπο που συνδέονται με την προσωπική εμπειρία του καθενός και τέλος

πραγματοποιείται ένα σχέδιο δράσης, με σκοπό να οδηγηθεί το προσωπικό να ανακτήσει τον έλεγχο της κατάστασης (Φώτου, 2017).

Καταλήγοντας, είναι αναγκαίο να τονισθεί ότι για την ορθή λειτουργία της Σ.Ο.Δ.Κ., την πραγματοποίηση των στόχων της και την προσφορά πολλών θετικών στοιχείων στα μέλη της σχολικής κοινότητας (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς) πρέπει να υφίσταται ισχυρή ηγεσία και να υπάρχει ομαδικότητα. Ο ηγέτης έχει καθήκον την καθοδήγηση της ομάδας και την επίβλεψη των δραστηριοτήτων της. Το όραμά του είναι αυτό που τον οδηγεί να βρίσκει τρόπους λύσης των θεμάτων που ανακύπτουν και το σωστό μοίρασμα της χρονικής στιγμής αλλά και της διάρκειας που πρέπει αυτά να διεκπεραιωθούν (Duke, 1987). Όσον αφορά την ομαδικότητα για την αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας κρίσης, τα μέλη της πρέπει να διακατέχονται από κοινά ιδανικά, να έχουν κοινούς στόχους, οι ρόλοι τους να είναι διακριτοί και να συμφωνούν να συνεργαστούν σε ένα πλαίσιο συντονισμού (Cornell & Sheras, 1998).

## **4.2 Επιμόρφωση μελών της Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων της Σχολικής Μονάδας**

Η ευαισθητοποίηση των μελών, η ανάληψη ρόλων και πρωτοβουλιών, ο καταμερισμός των αρμοδιοτήτων και η γνωστοποίηση των σκοπών και των στόχων της ομάδας αποτελεί ένα εγχείρημα μεγάλης σπουδαιότητας και σημασίας, αλλά χωρίς την επιμόρφωση και την εκπαίδευση των ατόμων που αποτελούν την Ο.Δ.Κ. του σχολείου καθίσταται αναποτελεσματικό κατά την παρέμβαση στην κρίση. Αυτό το γεγονός δεν μπορεί να αγνοηθεί, γιατί, όπως τονίζουν οι Weatherley και Lipsky (1977), «η σχολική προσπάθεια θα αποτύχει, εάν δεν πραγματοποιηθεί αυτή η επιμόρφωση». Επίσης είναι πολύ μεγάλης σημασίας και η συμβολή στη βεβαιότητα ότι τα μέλη της ομάδας αποκτούν παράλληλα αυτοπεποίθηση αλλά και κίνητρο, με δεδομένο ότι έχουν αναπτύξει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες και ότι η ομαδικότητα έχει εξελιχθεί στο υψηλότερο επίπεδο λειτουργίας (Schonfeld et al., 2002).

Μετά τη δημιουργία της Ομάδας αποφασίζεται από τα μέλη της η απαραίτητη επιμόρφωσή της. Το πλάνο εκπαίδευσης περιλαμβάνει:

α) Επαναλαμβανόμενες παρουσιάσεις ανά τακτά χρονικά διαστήματα για την προετοιμασία νέων μελών και την επανεκπαίδευση με αναθεωρημένες πρακτικές για τους ήδη συμμετέχοντες στη Σ.Ο.Δ.Κ. (Schonfeld et al., 2002). Πραγματοποιούνται στο σχολείο μετά τη λήξη των μαθημάτων, από έμπειρους επιστήμονες εξειδικευμένους στο αντικείμενο της

Διαχείρισης Κρίσεων στη σχολική κοινότητα και στις συνιστώσες της. Οι παρουσιάσεις αυτές περιλαμβάνουν εισηγήσεις για την Κρίση, διάκριση ανάμεσα στα είδη της και τις επιπτώσεις τους, τη Διαχείριση Κρίσεων στη σχολική κοινότητα, τη Λήψη Αποφάσεων, την Επικοινωνία, τη Διαχείριση Συγκρούσεων, τη λειτουργία της Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων της σχολικής μονάδας. Επίσης, δίνεται έμφαση σε ασκήσεις μελέτης περιπτώσεων υποθετικών κρίσεων, τις οποίες επιλύουν οι επιμορφούμενοι χωρισμένοι σε ομάδες ή ατομικά, ώστε να εφαρμοσθεί το σχέδιο αντιμετώπισης της κρίσης και κάθε μέλος να αναλάβει το ρόλο που του ανατίθεται. Παράλληλα, τα μέλη της ομάδας ανταλλάσσουν απόψεις για λανθασμένη αντιμετώπιση καταστάσεων (Lichtenstein, 1994). Επίσης θα παρουσιασθούν και Πληροφοριακά Συστήματα, χρήσιμα στις διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για τη διαχείριση της κρίσης.

β) Είναι όμως δεδομένο ότι οι θεωρητικές προσεγγίσεις καλό είναι να συμπληρώνονται στα πλαίσια της εκπαίδευσης με ασκήσεις προσομοίωσης, όπου οι συνθήκες πλησιάζουν μια πραγματικά κρίση (Kline et al., 1995). Προτιμάται, όταν τα μέλη θέλουν να εμπλακούν ενεργά στην επιμόρφωσή τους, σε τελική ανάλυση την αυτοεπιμόρφωσή τους. Ακόμη, όπως οι Purvis et al. (1991, σελ. 333) αναφέρουν, στην εκπαίδευση της ομάδας μπορεί «να συμπεριληφθεί η παροχή βοήθειας μέσω οδηγιών και επίβλεψης από υπηρεσίες ψυχικής υγείας και σχολικούς ψυχολόγους».

### **4.3 Ανακεφαλαίωση**

Συμπερασματικά, η ύπαρξη και οργάνωση Ομάδας Διαχείρισης Κρίσης σε ένα σχολείο δεν αφορά σε ακόμη ένα σχολικό πρόγραμμα, απομονωμένο από άλλες πρωτοβουλίες. Σύμφωνα με τους Kline et al. (1995, σελ. 248-249) «έχει άμεση συσχέτιση με τη χρήση των πόρων της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με άλλα τμήματά του αλλά και της κοινωνίας, με σκοπό τη δημιουργία μιας συστηματικής προσέγγισης για την αντίδραση και παρέμβαση στην κρίση». Σε ό,τι αφορά την επιμόρφωση και συγχρόνως εκπαίδευση των μελών της Σ.ΟΔ.Κ. αποβλέπει στην ενίσχυση της συνοχής της ομάδας, στην ομαδικότητα της λειτουργίας της, όπως και στην εκτέλεση υγιών πολιτικών και διαδικασιών (Kline et al., 1995).

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω η ύπαρξη ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων στο σχολείο είναι απαραίτητη, τόσο για την πρόληψη όσο και για την αντιμετώπιση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και την επαναφορά της λειτουργίας του σχολείου στην ομαλή πριν από την εκδήλωση της κρίσης λειτουργία του. Και γίνεται αντιληπτή η σημασία της επιμόρφωσης των

εκπαιδευτικών – μελών της ομάδας αυτής, όταν χρειάζεται εκπαίδευση τόσο θεωρητική όσο και βιωματική για την ορθή προσέγγιση και παρέμβαση σε τυχούσα εμφάνιση κρίσιμου γεγονότος, τα αποτελέσματα του οποίου μπορεί να είναι καταστροφικά για τις δομές της σχολικής μονάδας.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5**

### **5.1 Ερευνητική Μεθοδολογία**

Μια επιστημονική έρευνα θέτει ως κύριο στόχο να δώσει απαντήσεις σε σημαντικά ερωτήματα χρησιμοποιώντας, πάντα, επιστημονικές μεθόδους. Οι έρευνες στις κοινωνικές επιστήμες θέτουν προς απάντηση τρία βασικά ερωτήματα: το «τι» (αντικείμενο της έρευνας), το «γιατί» (σκοπιμότητα διεξαγωγής έρευνας), και το «πώς» (μεθοδολογία έρευνας) (Φίλιας, 1998).

Το αντικείμενο της επιστημονικής έρευνας διαμορφώνεται από τον καθορισμό και τη διατύπωση ενός ερευνητικού προβλήματος και κατά προέκταση από την οριοθέτηση και τη διασαφήνιση των όρων του. Σημαντική φάση της ερευνητικής διαδικασίας, αποτελεί επίσης η θεμελίωση της σκοπιμότητας για την οποία διεξάγεται η ερευνητική προσπάθεια. Τα έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα διασφαλίζονται μόνο όταν η μεθοδολογία της έρευνας εφαρμόζεται μέσω τεχνικών και εργαλείων, τα οποία παραδέχεται η επιστημονική κοινότητα, που αποτελεί έναν από τους κύριους αποδέκτες αυτών των αποτελεσμάτων.

Οι τρόποι προσέγγισης της ερευνητικής διαδικασίας στις κοινωνικές επιστήμες χαρακτηρίζονται ποσοτικές ή ποιοτικές ανάλογα με το είδος των δεδομένων της έρευνας (Βάμβουκας, 1988). Πολλές φορές χρησιμοποιείται ο συνδυασμός των δύο αυτών μεθοδολογικών προσεγγίσεων, αφού οι ποσοτικές μέθοδοι αποτελούν μέσο για τον έλεγχο συγκεκριμένων υποθέσεων, που συμπεραίνονται από το συγκεκριμένο προϋπάρχον θεωρητικό πλαίσιο, ενώ οι ποιοτικές μέθοδοι, λόγω και της ευέλικτης δομής τους, ευνοούν την ανάπτυξη νέων θεωρητικών παραδοχών.

### **5.2 Ερωτηματολογία και κλίμακες μέτρησης**

Μια από τις συνηθισμένες ερευνητικές μεθόδους συνίσταται στη χρήση ερωτηματολογίου το οποίο συμπληρώνεται από τους ερωτώμενους της έρευνας και είναι το κύριο μέσο επικοινωνίας μεταξύ ερευνητή και ερωτώμενου (Κομίλη, 1989). Γενικά, είναι ένα εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων, παρέχει δομημένα αριθμητικά δεδομένα, μπορεί να επιδοθεί χωρίς την παρουσία του ερευνητή και είναι ευκολονόητο και απλό στην ανάλυση (Wilson & McLean, 1994).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από ερωτήσεις, οι οποίες έχουν απώτερο στόχο να αντλήσουν από τον συμμετέχοντα στην έρευνα πληροφορίες, που σχετίζονται με ένα ή περισσότερα ερευνητικά ερωτήματα - ζητήματα. Μέσω της συγκριμένης μεθόδου, γίνεται προσπάθεια να εκφραστούν, με όσο το δυνατό μεγαλύτερη αξιοπιστία, οι απόψεις των ερωτώμενων πάνω στα υπό διερεύνηση ζητήματα - θέματα. Στα ερωτηματολόγια γίνεται χρήση κυρίως τριών ειδών ερωτήσεων (Κομίλη,1989): α) ερωτήσεις κλειστού τύπου ή ερωτήσεις με καθορισμένες απαντήσεις, β) ανοικτές ερωτήσεις και γ) ερωτήσεις με διαβαθμισμένες σε κλίμακα απαντήσεις.

Πολλές φορές, λοιπόν, στα ερωτηματολόγια υπάρχουν και ερωτήσεις στις οποίες τα άτομα καλούνται να δηλώσουν το βαθμό αποδοχής ή απόρριψης για μια σειρά απόψεων, στάσεων, θεμάτων κ.λπ., στη βάση μιας αριθμητικής κλίμακας, η οποία μπορεί να είναι από 1 έως 5, 1 έως 7 κ.λπ. Οι ερωτήσεις αυτές ονομάζονται κλίμακες αξιολόγησης. Οι κλίμακες χρησιμοποιούνται όταν ενδιαφερόμαστε, όχι μόνο για τη θετική ή αρνητική στάση του ερωτώμενου, αλλά και για το βαθμό αποδοχής ή μη από μέρους του, του ζητήματος που ερευνάται (Μπεχράκης, 1999). Είναι γνωστές διάφορες μεθοδολογίες για τη δημιουργία κλιμάκων μέτρησης στάσεων, με πιο γνωστές τις Likert, Guttman και Turstone (Κομίλη, 1989, Κυριαζή, 1999). Η κλίμακα τύπου Likert είναι η πιο απλή, εύχρηστη και διαδεδομένη στις κοινωνικές και τις παιδαγωγικές έρευνες. Οι απαντήσεις, μέσω της κλίμακας αυτής, εκφράζουν το κατά πόσο ο ερωτώμενος συμφωνεί ή διαφωνεί με κάποια στάση ή άποψη. Η ερευνητική μέθοδος των ερωτηματολογίων με κλίμακα έχει αρκετά πλεονεκτήματα αλλά και κάποια μειονεκτήματα. Για παράδειγμα, η επιλογή ίδιων απαντήσεων δεν σημαίνει κατ' ανάγκη και τον ίδιο βαθμό αποδοχής από δύο ή παραπάνω συμμετέχοντες της έρευνας.

Τέλος, σύμφωνα με τον Brink (2004), θα λέγαμε ότι η χρήση ερωτήσεων κλειστού τύπου έχει τα εξής πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα:

Πλεονεκτήματα:

- ✓ Ευκολία απάντησης
- ✓ παρουσιάζουν μικρότερη επίδραση του ατόμου που χορηγεί το ερωτηματολόγιο
- ✓ ευκολότερη κωδικοποίηση, καταχώριση των στοιχείων στον υπολογιστή και ανάλυση των δεδομένων

Μειονεκτήματα:

- ✓ χρειάζονται αναλογικά μεγαλύτερη προσπάθεια κατασκευής

- ✓ υπάρχει η πιθανότητα μη περίληψης στην ερώτηση ουσιαστικών απαντητικών κατηγοριών
- ✓ απαιτούν γνώση εκ των προτέρων των δυνατών απαντήσεων

Για τη συγκεκριμένη έρευνα, συνεπώς, θεωρήθηκε ως πιο αξιόπιστη η μέθοδος του ερωτηματολογίου και η χρήση της κλίμακας τύπου Likert στις περισσότερες ερωτήσεις. Επίσης, ως μέσο χρησιμοποιήθηκε το Google Forms που παρέχει διάφορα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Στα πλεονεκτήματα συγκαταλέγονται το χαμηλό κόστος, καθώς και η εύκολη εξαγωγή δεδομένων στη μορφή που επιζητούμε για την ανάλυση. Στα μειονεκτήματα, μπορούν να αναφερθούν ο μικρός βαθμός συνεργασίας με τους ερευνητές, όπως επίσης και ενδεχομένως το μικρό ποσοστό συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων που μπορεί να εμφανιστεί στην έρευνα.

### **5.3 Αξιοπιστία**

Όταν αναφερόμαστε σε μία ποσοτική έρευνα, ουσιαστικά δηλώνουμε την ποσοτικοποίηση των διαφόρων μορφών και όψεων που μπορεί να λάβει ο ανθρώπινος ψυχισμός, ο οποίος φυσικά επηρεάζεται από το περιβάλλον και τις συνθήκες στις οποίες εκτίθενται οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Για το λόγο αυτό, χρησιμοποιούνται ψυχομετρικές κλίμακες μέτρησης, για τις οποίες σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να γίνεται έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Η αξιοπιστία αφορά το κατά πόσο μια δοκιμασία μπορεί να αναδείξει το πραγματικό μέγεθος ή την πραγματική τιμή του χαρακτηριστικού, που είναι υπό μέτρηση Σύμφωνα με τον Robson (2007) «αξιοπιστία είναι η σταθερότητα ή η συνέπεια με την οποία μετράμε κάτι». Η έννοια της αξιοπιστίας αποδίδεται στον Spearman, ο οποίος ήταν ο πρώτος που ανέδειξε το γεγονός ότι υπάρχουν σφάλματα σε μια μέτρηση, που δεν είναι συνώνυμα του δειγματοληπτικού σφάλματος. Σφάλματα μπορεί να υπάρχουν ακόμη και σε περιπτώσεις, όπου δεν υπάρχει δειγματοληψία. Αυτά είναι τα σφάλματα μέτρησης, τα οποία διακρίνονται σε τυχαία και συστηματικά.

Η αξιοπιστία μπορεί να οριστεί ως το πηλίκο της διακύμανσης των πραγματικών τιμών διά της διακύμανσης των παρατηρούμενων τιμών. Ο υπολογισμός των παρατηρούμενων τιμών γίνεται στην έρευνα. Οι δείκτες αξιοπιστίας μπορούν να προσφέρουν μία προσέγγιση της διακύμανσης μεταξύ των παρατηρούμενων και των πραγματικών τιμών.

Μορφές αξιοπιστίας στην ποσοτική έρευνα

Σύμφωνα με τον Bryman (2012), διακρίνουμε τρεις διαφορετικές έννοιες της αξιοπιστίας στην ποσοτική έρευνα:

α) Τη σταθερότητα: Αναφέρεται στις μετρήσεις στο χρόνο και πιο συγκεκριμένα αφορά στη συνέπεια των μετρήσεων των ίδιων μεταβλητών με το ίδιο εργαλείο μέτρησης κάθε φορά, στο ίδιο ή σε παρόμοιο δείγμα σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Προτείνεται το χρονικό διάστημα μεταξύ των μετρήσεων να είναι αρκετό αλλά όχι πολύ μεγάλο, ώστε το υποκείμενο της έρευνας να μη θυμάται τις απαντήσεις του αλλά να έχει διατηρήσει το ίδιο εννοιολογικό υπόβαθρο.

β) Την ισοδυναμία: Επιτυγχάνεται μέσω της αξιοποίησης ισοδύναμων μορφών μιας δοκιμασίας ή ενός οργάνου συλλογής δεδομένων.

γ) Την εσωτερική συνέπεια: Αφορά στα εργαλεία μέτρησης τα οποία εφαρμόζονται μόνο μία φορά.

#### Είδη αξιοπιστίας

Υπάρχουν διαφορετικά είδη αξιοπιστίας. Παρακάτω, σκιαγραφείται το πλαίσιο των πιο βασικών από αυτά:

1) *Η αξιοπιστία της εσωτερικής συνέπειας (internal consistency)*: Αξιολογείται η ομοιογένεια των ερωτήσεων της κλίμακας. Με την αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας εκτιμάται αν οι συμμετέχοντες απαντούν με παρόμοιο τρόπο στα στοιχεία του ερωτηματολογίου (Saris & Gallhofer, 2007).

2) *Η αξιοπιστία των επαναληπτικών μετρήσεων (test - retest)*: Με τον τρόπο αυτό, αξιολογείται το κατά πόσον είναι σταθερές οι απαντήσεις. Εκτιμάται ο βαθμός συσχέτισης των απαντήσεων των συμμετεχόντων σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές. Για την ικανοποίηση του αιτήματος αυτού, εφαρμόζουμε τη μέτρηση δύο φορές στα ίδια άτομα και κάτω από τις ίδιες συνθήκες, ώστε να συσχετίσουμε τα αποτελέσματα. Απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή, ώστε η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου να γίνεται κάτω από τις ίδιες ακριβώς συνθήκες, χωρίς να έχει μεσολαβήσει κάποιο γεγονός που να επηρεάζει τις απαντήσεις (Gillham, 2007).

3) *Η αξιοπιστία των εναλλακτικών τύπων ή παράλληλων μορφών (alternative forms reliability ή parallel forms reliability)*: Πρόκειται για παράλληλους τύπους της ίδιας κλίμακας που εφαρμόζονται στα ίδια άτομα εναλλακτικά, ώστε να συσχετιστούν τα αποτελέσματα μεταξύ

τους. Η συγκεκριμένη αξιοπιστία χρησιμοποιείται για να εξουδετερώσει την επίδραση του «αποτελέσματος μνήμης» που υπεισέρχεται στην εκτίμηση της αξιοπιστίας ελέγχου-επανελέγχου (Gillham, 2007).

4) *Η αξιοπιστία των ημίκλαστων ή δύο τμημάτων (split half reliability)*: Εάν δεν έχουμε παράλληλους τύπους της ίδιας κλίμακας, εφαρμόζουμε την ίδια κλίμακα μία μόνο φορά αλλά μελετούμε ξεχωριστά τις μονές από τις ζυγές απαντήσεις ή γενικά εξετάζουμε δύο διαφορετικά τμήματα του ερωτηματολογίου (Brink, 2004). Στη συνέχεια ελέγχουμε τη συσχέτιση των απαντήσεων των δύο τμημάτων. Υψηλή συσχέτιση υποδηλώνει και υψηλή αξιοπιστία.

#### Παράγοντες που απειλούν την αξιοπιστία

Η αξιοπιστία μπορεί να απειληθεί από διάφορους παράγοντες, όπως:

- το σφάλμα του συμμετέχοντος ή το σφάλμα του παρατηρητή
- οι τυχαίες απαντήσεις
- τα λάθη κατά τη διαδικασία απάντησης των ερωτήσεων της έρευνας
- οι ασαφείς οδηγίες
- οι διαφορετικές συνθήκες
- οι διακυμάνσεις όσον αφορά τα κίνητρα, τη διάθεση ή τα συναισθήματα των συμμετεχόντων (Robson, 2007).

## **5.4 Το ερωτηματολόγιο της έρευνας**

Όπως προαναφέρθηκε η μέθοδος συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι το ανώνυμο γραπτό ερωτηματολόγιο, βασισμένο κυρίως σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου και ερωτήσεις με διαβαθμισμένες σε κλίμακα απαντήσεις. Η αξιοπιστία του ελέγχθηκε με τη μέθοδο των επαναληπτικών μετρήσεων (test - retest) με τη διανομή σε μικρό αριθμό εκπαιδευτικών πιλοτικού ερωτηματολογίου.

Η δομή του ερωτηματολογίου, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα (βλέπε Παράρτημα) περιγράφεται στη συνέχεια και αποτελείται από τέσσερις βασικές ενότητες:

Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 1 έως 5 οι οποίες αφορούν στα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών. Υπάρχουν λοιπόν ερωτήσεις για το φύλο, την ηλικία, τον Κλάδο

ΠΕ στον οποίον ανήκει ο κάθε εκπαιδευτικός, τα χρόνια που διδάσκει στην εκπαίδευση και το αν έχει επιπλέον τίτλο σπουδών.

Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 6 έως 10 και αφορούν στις κρίσεις σε κάποια σχολική μονάδα που τυχόν αντιμετώπισαν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί. Οι ερωτήσεις 8 και 9 της συγκεκριμένης ενότητας ήταν ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων, που σημαίνει ότι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να δώσουν περισσότερες από μία απαντήσεις από τις διαθέσιμες.

Η τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 11-17 που αφορούν στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων σε μία σχολική μονάδα, ενώ δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην αντιμετώπιση κρίσεων και στην επιθυμία συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε αυτήν.

Τέλος, η τέταρτη και τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 18-22 οι οποίες σχετίζονται με την επιμόρφωση σχετικά με τη διαχείριση και αντιμετώπιση των κρίσεων σε κάποια σχολική μονάδα. Στη συγκεκριμένη ενότητα οι ερωτήσεις 21 και 22 ήταν ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων.

Σχετικά με την κλίμακα των απαντήσεων, οι ερωτήσεις 6, 10, 13-16 και 18-20 ήταν στην κλίμακα Likert 5 σημείων, όπου η τιμή 1 αντιστοιχεί στο «Καθόλου» και η τιμή 5 στο «Πάρα Πολύ».

## **5.5 Πιλοτικό Ερωτηματολόγιο**

Το πιλοτικό ερωτηματολόγιο (δηλαδή η διανομή του ερωτηματολογίου σε ένα μικρό αριθμό ερωτώμενων), είναι ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για να ελεγχθεί η αξιοπιστία, η αποτελεσματικότητα και ο βαθμός κατανόησης του ερωτηματολογίου που σχεδιάστηκε, με σκοπό να διαπιστωθεί αν αυτό καλύπτει τις ανάγκες της έρευνας. Είναι ένα στάδιο που επιτρέπει στον ερευνητή να δει στην πράξη αν ικανοποιούνται οι εξής συνθήκες: Αρχικά, αν η ορολογία που χρησιμοποιείται γίνεται κατανοητή από τους ερωτώμενους και δεν χρειάζονται περαιτέρω διευκρινήσεις. Μετά, αν η σειρά των ερωτήσεων δεν προκαλεί προβλήματα στον ειρμό των απαντήσεων των ερωτώμενων. Αν δηλαδή οι ερωτήσεις, όπως είναι τοποθετημένες ανά ενότητες, δεν προκαλούν σύγχυση. Η επόμενη συνθήκη που ελέγχεται, είναι το αν ικανοποιείται η συλλογή των στοιχείων, για να μπορέσουν να επιτευχθούν οι στόχοι της έρευνας. Και, τέλος, εάν είναι ιδιαίτερα κουραστικό και χρονοβόρο, προκαλώντας με αυτόν τον τρόπο ην αδιαφορία ή τον εκνευρισμό των ερωτώμενων (Javeau, 2000).

Τα παραπάνω στοιχεία καταδεικνύουν ότι το εκάστοτε ερωτηματολόγιο είναι αποδεκτό αναφορικά με την εγκυρότητα όψης, εφόσον οι ίδιοι συμμετέχοντες το εγκρίνουν. Η εγκυρότητα όψης αφορά στην εμφάνιση και τη διαμόρφωση ενός ερωτηματολογίου και χρησιμοποιείται κυρίως στην περίπτωση, κατά την οποία το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας, η συμπλήρωση του πιλοτικού ερωτηματολογίου έγινε από 10 εκπαιδευτικούς τεσσάρων όμορων σχολείων στις 17 και 18 Απριλίου 2018 με προσωπική επαφή και παρουσία κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης, με σκοπό την καταγραφή τυχόν προβλημάτων και την παροχή τυχόν διευκρινήσεων. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί δεν συμμετείχαν στη συνέχεια της έρευνας.

Κατά τη διενέργεια της πιλοτικής έρευνας διαπιστώθηκαν τα παρακάτω: Ο μέσος όρος συμπλήρωσης ήταν 9 λεπτά. Οι οδηγίες υπήρξαν κατατοπιστικές και δεν υπήρξε κάποιο πρόβλημα κατανόησης, πέρα από τις διευκρινίσεις ότι στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής μπορούσαν να δοθούν περισσότερες από μία απαντήσεις. Δεν υπήρξε κάποια ερώτηση που να έφερε σε δύσκολη θέση, για προσωπικούς ή άλλους λόγους, τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς. Τέλος, η εμφάνιση του ερωτηματολογίου ήταν ευχάριστη και εύχρηστη.

Η αξιοπιστία ελέγχου-επανελέγχου (test - retest reliability) έγινε μετά από μία εβδομάδα (24 και 25 Απριλίου 2018), στα ίδια άτομα, με το ερωτηματολόγιο παραλλαγμένο όσον αφορά τη σειρά των ερωτήσεων. Έτσι αποδείχθηκε η ύπαρξη ισχυρής θετικής συσχέτισης η οποία δηλώνει την ύπαρξη αξιοπιστίας ελέγχου-επανελέγχου.

Για την εκτίμηση της αξιοπιστίας ελέγχου-επανελέγχου δεν είχε συμβεί κάποια σημαντική μεταβολή ή γεγονός μεταξύ των διαφορετικών χρονικών στιγμών (π.χ. σεμινάριο Σχολικού Συμβούλου, έγγραφο της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κ.λπ.), ούτε συνέπεσε με κάποιου είδους ενδοσχολική κρίση, γεγονός που μπορεί να επηρέασε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Επί πλέον, ιδιαίτερης σημασίας ήταν το χρονικό διάστημα που μεσολάβησε (μία εβδομάδα) μεταξύ της συμπλήρωσης για δεύτερη φορά του ερωτηματολογίου από τους συμμετέχοντες, λαμβάνοντας υπόψη την κατάσταση που είναι γνωστή ως αποτέλεσμα μνήμης (memory effect) και την οποία πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά υπ' όψη τους οι ερευνητές στον καθορισμό του χρονικού διαστήματος που μεσολαβεί μεταξύ της πρώτης και δεύτερης συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

## 5.6 Η έρευνα

Η έρευνα διεξήχθη από 7 έως 25 Μαΐου 2018. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η απλή τυχαία δειγματοληψία. Οι εκπαιδευτικοί επιλέχθηκαν τυχαία από ένα επίσης τυχαίο δείγμα έξι Γενικών Λυκείων στην Περιφερειακή Ενότητα Καβάλας και πιο συγκεκριμένα του Δήμου Καβάλας. Με τη μέθοδο αυτή υπήρχαν ίσες πιθανότητες επιλογής για κάθε εκπαιδευτικό και καμία επιλογή δεν εξαρτιόταν από άλλη. Ήταν δηλαδή καθαρά ζήτημα τύχης (Cohen et al., 2008).

Πρώτα υπήρξε δια ζώσης προσωπική συνάντηση με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων για να ενημερωθούν για το σκοπό της έρευνας και το αίτημα συνεργασίας με εκπαιδευτικούς του σχολείου τους για τη διεκπεραίωση της έρευνας αυτής. Επίσης υπήρξε διαβεβαίωση ότι οι απαντήσεις θα παραμείνουν ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικό σκοπό. Αμέσως μετά τα ερωτηματολόγια εστάλησαν με e-mail στους διευθυντές των 6 επιλεγέντων Γενικών Λυκείων του Δήμου Καβάλας για να τα προωθήσουν στους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους.

Κατά την πρώτη εβδομάδα οι απαντήσεις ήταν μόλις 30, αριθμός που δεν ήταν καθόλου ικανοποιητικός για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων για την έρευνα. Το επόμενο βήμα ήταν να γίνει και πάλι προσωπική επικοινωνία με τους διευθυντές, τονίζοντας ξανά το λόγο που γίνεται η έρευνα, το θέμα και τη σημασία του, τόσο για τη σχολική κοινότητα, όσο και για την κοινωνία γενικότερα. Ο τελικός αριθμός απαντήσεων ήταν έπειτα από τρεις σχεδόν εβδομάδες ανήλθε σε 114. Από τα συγκεκριμένα ερωτηματολόγια 14 (ποσοστό 12%) κρίθηκαν μη επαρκώς συμπληρωμένα, δηλαδή συμπληρωμένα σε τέτοιο βαθμό ή με τέτοιο τρόπο που δεν ήταν εφικτή η αξιοποίησή τους για την καταγραφή των συμπερασμάτων.

Μετά τη συγκέντρωση των 100 αξιόπιστων (88%) ερωτηματολογίων – απαντήσεων, το επόμενο στάδιο ήταν η επεξεργασία των στοιχείων. Για την ανάλυση αυτή έγινε χρήση του στατιστικού προγράμματος ανάλυσης δεδομένων SPSS (Statistical Package for Social Sciences) έκδοση 25, ένα από τα πιο δημοφιλή, ευέλικτα και εύχρηστα στατιστικά πακέτα για την ανάλυση και πραγματοποίηση ποσοτικών ερευνών με χρήση ερωτήσεων (κλειστού τύπου). Τα αποτελέσματα της έρευνας, παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### 6.1 Περιγραφική στατιστική ανάλυση για τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών.

Αρχικά θα παρατεθούν περιγραφικά κάποια δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των ερωτώμενων εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, απαντήθηκαν 100 αξιόπιστα ερωτηματολόγια από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε Γενικά Λύκεια της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Καβάλας. Από αυτούς οι 39 (39%) είναι άντρες και οι 61 (61%) γυναίκες, με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς να ανήκουν στον κλάδο Π02 που είναι οι φιλόλογοι (ποσοστό 14%), ενώ ακολουθούν οι κλάδοι των Μαθηματικών με ποσοστό 12%, των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής με 9% και των Μουσικών και των Λογιστών με 7%. Οι περισσότεροι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί έχουν ηλικία από 41 έως 50 ετών (ποσοστό 45%) και ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα άνω των 51 ετών με ποσοστό 42%, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 1, γεγονός που οφείλεται στο μη διορισμό νέων εκπαιδευτικών τα τελευταία εννέα χρόνια. Επίσης είναι χαρακτηριστικό, ότι μόλις το 12% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών έχουν ηλικία από 31 έως 40, ενώ μόνο ένας εκπαιδευτικός έχει ηλικία κάτω των 30 ετών.

**Πίνακας 1** Ηλικία ερωτώμενων εκπαιδευτικών

	Συχνότητα	Ποσοστό
<=30	1	1,0
31-40	12	12,0
41-50	45	45,0
>51	42	42,0
Σύνολο	100	100,0

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τα έτη υπηρεσίας των ερωτώμενων εκπαιδευτικών. Το μεγαλύτερο ποσοστό έχουν από 11 έως 20 χρόνια υπηρεσίας (ποσοστό 52%), ενώ ένα ποσοστό 32% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών έχουν από 21 μέχρι 30 έτη υπηρεσίας. Μόλις 10 εκπαιδευτικοί στους 100 έχουν από 0 έως 10 έτη που εργάζονται, ενώ 6 ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί έχουν άνω των 31 ετών υπηρεσίας.

**Πίνακας 2** Έτη Υπηρεσίας ερωτώμενων εκπαιδευτικών

	Συχνότητα	Ποσοστό
0-10	10	10,0
11-20	52	52,0
21-30	32	32,0
>31	6	6,0
Σύνολο	100	100,0

Σχετικά με το αν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί έχουν κάποιον άλλον τίτλο σπουδών, πέραν του βασικού τους τίτλου, όπως προκύπτει από τον Πίνακα 3 που ακολουθεί, προκύπτει ότι η μεγάλη πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών (ποσοστό 60%) δήλωσαν ότι δεν έχουν άλλον τίτλο σπουδών, πέραν του βασικού. Περίπου το ένα τρίτο των ερωτώμενων εκπαιδευτικών (ποσοστό 33%) δήλωσε ότι έχει Μεταπτυχιακό και μόλις ένας εκπαιδευτικός δήλωσε ότι έχει Διδακτορικό. Πολύ λίγοι ερωτώμενοι (6%) δήλωσαν ότι έχουν στην κατοχή τους Δεύτερο Πτυχίο Α.Ε.Ι.

**Πίνακας 3** Κατοχή δεύτερου τίτλου σπουδών

	Συχνότητα	Ποσοστό
Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ	6	6,0
Μεταπτυχιακό	33	33,0
Διδακτορικό	1	1,0
Κανένα	60	60,0
Σύνολο	100	100,0

## **6.2 Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων.**

Στη συνέχεια θα παρατεθούν τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία που σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση των κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον. Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει τις απόψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών του δείγματος, σχετικά με το πόσο πιστεύουν ότι μία κρίση (από αυτές που περιγράφονται στο προηγούμενο κεφάλαιο), μπορεί να επηρεάσει τη σχολική κοινότητα.

**Πίνακας 4** Πόσο πιστεύετε ότι μία κρίση μπορεί να επηρεάσει τη σχολική κοινότητα;

	Συχνότητα	Ποσοστό
Λίγο	1	1,0
Αρκετά	25	25,0
Πολύ	39	39,0
Πάρα Πολύ	35	35,0
Σύνολο	100	100,0

Όπως φαίνεται η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (74%) πιστεύει ότι μία κρίση μπορεί να επηρεάσει σε πολύ μεγάλο βαθμό («Πολύ» και «πάρα πολύ») τη σχολική κοινότητα. Επίσης, το ένα τέταρτο των εκπαιδευτικών του δείγματος (25%) δήλωσε ότι μία κρίση μπορεί να επηρεάσει «Αρκετά» τη σχολική κοινότητα. Μόλις ένας εκπαιδευτικός δεν πιστεύει ότι μία κρίση ότι μπορεί να δημιουργήσει πρόβλημα στη σχολική κοινότητα.

Σε σχέση με το αν αντιμετωπίστηκε κάποιου είδους κρίση στις σχολικές μονάδες, από τον Πίνακα 5, παρατηρούμε ότι όντως αυτό συνέβη στο 71% των περιπτώσεων.

**Πίνακας 5** Έχετε αντιμετωπίσει ποτέ μία κρίση στο σχολείο σας;

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	71	71,0
Όχι	29	29,0
Σύνολο	100	100,0

Ο Πίνακας 6 που ακολουθεί παρουσιάζει τι είδους κρίση είναι αυτή ή αυτές που αντιμετωπίστηκαν, από όσους δήλωσαν ότι αντιμετώπισαν κάποιου είδους κρίση. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι η συγκεκριμένη ερώτηση είναι πολλαπλών απαντήσεων, που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να δώσουν περισσότερες από μία απαντήσεις, σχετικά με τις κρίσεις που αντιμετώπισαν.

**Πίνακας 6** Τι είδους κρίση έχετε αντιμετωπίσει στο σχολείο σας;

Είδος Κρίσης		Απαντήσεις		Ποσοστό επί των απαντήσεων
		N	Ποσοστό	
Είδος Κρίσης	Σεισμός	3	2,3%	4,3%
	Τραυματισμός	22	16,7%	31,4%
	Σχολικός Εκφοβισμός	33	25,0%	47,1%
	Θάνατος	22	16,7%	31,4%
	Αυτοκτονία	4	3,0%	5,7%
	Παραβατικότητα	37	28,0%	52,9%
	Σεξουαλική Παρενόχληση	7	5,3%	10,0%
	Άλλο	4	3,0%	5,7%
Σύνολο		132	100,0%	188,6%

Από τον Πίνακα αυτόν προκύπτει ότι μεγάλο ποσοστό των ερωτώμενων εκπαιδευτικών έδωσε ως απάντηση την «Παραβατικότητα» (28% με αναγωγή στο σύνολο των ερωτώμενων εκπαιδευτικών), ενώ πολύ κοντά είναι και η απάντηση «Σχολικός Εκφοβισμός» (25% με αναγωγή στο 100%), δύο αποτελέσματα τα οποία συνάδουν με την προσπάθεια που καταβάλλεται τα τελευταία χρόνια από την πολιτεία και ιδιωτικούς φορείς για να αντιμετωπισθούν αυτές οι δύο μορφές κρίσεων, που είναι μάστιγα για τη σχολική κοινότητα. Οι σχολικές κρίσεις που αφορούν τόσο στα περιστατικά τραυματισμών ή κάποιου θανάτου εμφανίστηκαν στο 16,7% του συνόλου των απαντήσεων το καθένα από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων. Πολύ μικρά ποσοστά απαντήσεων συγκέντρωσαν οι κρίσεις που σχετίζονται με τη Σεξουαλική Παρενόχληση (5,3%), με κάποια Αυτοκτονία (3%) ή με Σεισμό (2,3%).

Παρακάτω, ο Πίνακας 7 αναφέρει τις απόψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σχετικά με το πρόσωπο ή το φορέα που θα πρέπει να αντιμετωπίζει τα κρίσιμα γεγονότα που συμβαίνουν στο σχολικό περιβάλλον. Και σε αυτήν την περίπτωση, η ερώτηση είναι πολλαπλών απαντήσεων, δηλαδή ο κάθε ερωτώμενος, μπορούσε να δώσει περισσότερες απαντήσεις.

**Πίνακας 7** Ποιος πρέπει να αντιμετωπίζει τα κρίσιμα γεγονότα στο σχολείο;

		Απαντήσεις		Ποσοστό επί των περιπτώσεων
		N	Ποσοστό	
Ποιος πρέπει να αντιμετωπίζει τα κρίσιμα γεγονότα στο σχολικό περιβάλλον;	Διευθυντής Σχολικής Μονάδας	45	20,0%	45,0%
	Υποδιευθυντής Σχολικής Μονάδας	20	8,9%	20,0%
	Ειδικά εκπαιδευμένος εκπαιδευτικός της σχολικής μονάδας	23	10,2%	23,0%
	Σύλλογος διδασκόντων της σχολικής μονάδας	55	24,4%	55,0%
	Ομάδα διαχείρισης κρίσεων της σχολικής μονάδας	72	32,0%	72,0%
	Άλλο	10	4,4%	10,0%
Σύνολο		225	100,0%	225,0%

Από τον Πίνακα 7 φαίνεται ότι η πολύ μεγάλη πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών (32% με αναγωγή) δήλωσε πως καλύτερα θα ήταν να αντιμετωπίζει την όποια κρίση κάποια εκπαιδευόμενη ομάδα εκπαιδευτικών, αυτή δηλαδή που αποκαλείται «Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων της Σχολικής Μονάδας», κάτι που δείχνει ότι το ένα τρίτο περίπου των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών γνωρίζει τη σχετική διαδικασία οργάνωσης μιας ομάδας που αναλαμβάνει την παρέμβαση στην τυχούσα κρίσιμη κατάσταση στη σχολική μονάδα. Επίσης, πολλοί ερωτώμενοι δηλώνουν ότι και ο σύλλογος διδασκόντων θα μπορούσε να αντιμετωπίσει κάποια κρίση στα πλαίσια της σχολικής μονάδας (24,4%), ενώ στο 20% των απαντήσεων υπάρχει ως επιλογή ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας. Μικρό ποσοστό των ερωτώμενων εκπαιδευτικών δηλώνουν ως κατάλληλη επιλογή για την αντιμετώπιση κάποιας κρίσης τον Υποδιευθυντή της Σχολικής Μονάδας (8,9% με αναγωγή στο σύνολο των απαντήσεων).

Στη συνέχεια, ο Πίνακας 8 παρουσιάζει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν γνωρίζουν την «Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων» σε μία σχολική μονάδα.

**Πίνακας 8** Γνωρίζετε την «Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων στη Σχολική Μονάδα»;

	Συχνότητα	Ποσοστό
,00	1	1,0
Ναι	79	79,0
Όχι	20	20,0
Σύνολο	100	100,0

Όπως βλέπουμε η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών (79%) δηλώνει ότι γνωρίζει την έννοια της «Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων», ενώ ένα 20% των ερωτώμενων φαίνεται ότι δεν έχει ακούσει κάτι για αυτήν την ομάδα.

Σχετικά με τις σχολικές μονάδες στις οποίες υπάρχει η συγκεκριμένη «Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων», προκύπτει ο επόμενος Πίνακας 9.

**Πίνακας 9** Έχει δημιουργηθεί στο σχολείο σας «Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων»;

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	58	58,0
Όχι	42	42,0
Σύνολο	100	100,0

Από τα ερωτώμενα σχολεία μόνο στο 58% φαίνεται ότι έχει δημιουργηθεί η «Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων». Στο 42% των σχολικών μονάδων της έρευνας, η συγκεκριμένη ομάδα δεν έχει δημιουργηθεί.

Σχετικά με το βαθμό που οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι σημαντική η εμπλοκή του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων στο σχεδιασμό και την αντιμετώπιση μιας κρίσης στο σχολικό περιβάλλον, ο Πίνακας 10 παρουσιάζει τις απαντήσεις.

**Πίνακας 10** Πόσο σημαντική πιστεύετε ότι είναι η εμπλοκή του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στο σχεδιασμό και την αντιμετώπιση μιας κρίσης στο σχολικό περιβάλλον;

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	4	4,0
Λίγο	5	5,0
Αρκετά	34	34,0
Πολύ	33	33,0
Πάρα Πολύ	24	24,0
Σύνολο	100	100,0

Παρατηρούμε ότι η πλειονότητα των ερωτώμενων εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η συμμετοχή του συνόλου γονέων και κηδεμόνων είναι «Αρκετά» ή «Πολύ» σημαντική στον σχεδιασμό αντιμετώπισης και διαχείρισης κάποιας κρίσης. Και πάνω από το 50% επιθυμούν την εμπλοκή των γονέων στην προσπάθεια αντιμετώπισης μιας κρίσης.

Ο Πίνακας 11 που ακολουθεί παρουσιάζει τις απαντήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σχετικά με την επιθυμία συμμετοχής τους στη Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων του σχολείου τους.

**Πίνακας 11** Θα επιθυμούσατε να συμμετέχετε στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων του σχολείου σας;

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	78	78,0
Όχι	22	22,0
Σύνολο	100	100,0

Όπως φαίνεται, η μεγάλη πλειοψηφία των ερωτώμενων δηλώνει ότι επιθυμεί να συμμετάσχει στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων (78%), σε αντίθεση με το 22% που δεν εκδήλωσε μία τέτοια επιθυμία.

### **6.3 Περιγραφικά στοιχεία για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα και ειδικότερα στη Σχολική Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων**

Ένα σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι και οι επιμορφώσεις που γίνονται για διάφορα ζητήματα. Στα πλαίσια των επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών κάποιο από τα αντικείμενα μπορεί να είναι και η αντιμετώπιση των κρίσεων σε κάποια σχολική μονάδα. Σχετικά με το πόσο σημαντική πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι η επιμόρφωση, τόσο για τη διαχείριση των κρίσεων, όσο και για τη συμμετοχή τους στη σχολική ομάδα διαχείρισης κρίσεων, από τις απαντήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, προκύπτει ο Πίνακας 12.

**Πίνακας 12** Πόσο σημαντική πιστεύετε ότι είναι η επιμόρφωση σε ζητήματα διαχείρισης κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον;

	Συχνότητα	Ποσοστό
Αρκετά	11	11,0
Πολύ	36	36,0
Πάρα Πολύ	53	53,0
Σύνολο	100	100,0

Παρατηρούμε, ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η επιμόρφωση για το συγκεκριμένο ζήτημα είναι Πολύ ή Πάρα Πολύ σημαντική (89%). Αυτό σημαίνει ότι οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να φροντίζουν για τη θεωρητική και βιωματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών αλλά και των υπόλοιπων μελών της σχολικής κοινότητας.

Όσον αφορά το αν έχουν συμμετάσχει σε επιμορφώσεις για την διαχείριση και αντιμετώπιση κρίσεων ο Πίνακας 13 παρουσιάζει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

**Πίνακας 13** Συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα αντιμετώπισης κρίσεων στη σχολική μονάδα

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	35	35,0
Όχι	65	65,0
Σύνολο	100	100,0

Από τον παραπάνω Πίνακα φαίνεται ότι μόνο το 35% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών έχει συμμετάσχει στο παρελθόν σε προγράμματα επιμόρφωσης που αφορούσαν στη διαχείριση των κρίσεων στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. Άλλο ένα στοιχείο αυτής της έρευνας που οδηγεί στο συμπέρασμα, σε συνδυασμό με τον προηγούμενο πίνακα, ότι η ανάγκη επιμόρφωσης για το θέμα που ερευνάται είναι απαραίτητη.

Στην ερώτηση αν υπάρχει ικανοποίηση από τα προαναφερθέντα προγράμματα επιμόρφωσης, όσων εκπαιδευτικών συμμετείχαν σε αυτά, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 14.

**Πίνακας 14** Είστε ικανοποιημένοι από τα επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων σε κάποια σχολική μονάδα;



	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	1	1,0
Λίγο	6	6,0
Αρκετά	14	14,0
Πολύ	10	10,0
Πάρα Πολύ	3	3,0
Σύνολο	34	34,0

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 14, από τους συμμετέχοντες σε αντίστοιχα προγράμματα επιμόρφωσης η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι έχουν μείνει αρκετά ή πολύ ικανοποιημένοι από τις επιμορφώσεις.

Σχετικά με τη μορφή που θα επιθυμούσαν να γίνονται οι επιμορφώσεις για τη διαχείριση των κρίσεων, από τον Πίνακα 15 προκύπτει ότι η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι καταλληλότερη μορφή επιμόρφωσης για τη διαχείριση κρίσεων είναι η δια ζώσης ενδοσχολική επιμόρφωση (ποσοστό 55,6% με αναγωγή στο 100%). Μόλις το 9,8% των εκπαιδευτικών θεωρούν ως κατάλληλη την αυτοεπιμόρφωση μέσω διαδικτύου. Είναι φανερό ότι η πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών εμπιστεύεται την ενδοσχολική επιμόρφωση και μάλιστα τη δια ζώσης.

**Πίνακας 15** Ποια από τις παρακάτω μορφές επιμόρφωσης θα προτιμούσατε για τη διαχείριση κρίσεων;

Μορφή επιμόρφωσης		Απαντήσεις		Ποσοστό επί των περιπτώσεων
		N	Ποσοστό	
Μορφή επιμόρφωσης	Δια ζώσης ενδοσχολική επιμόρφωση	74	55,6%	74,0%
	Δια ζώσης και εξ αποστάσεως ενδοσχολική επιμόρφωση	46	34,6%	46,0%
	Αυτοεπιμόρφωση μέσω διαδικτύου	13	9,8%	13,0%
Σύνολο		133	100,0%	133,0%

Ο Πίνακας 16 που ακολουθεί, παρουσιάζει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, σχετικά με το ποιος (φορέας ή άτομο) θα προτιμούσαν να διεξάγει τις επιμορφώσεις σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα. Η συγκεκριμένη ερώτηση (Ερώτηση 22 του ερωτηματολογίου) είναι και σε αυτήν την περίπτωση μία ερώτηση πολλαπλών απαντήσεων, δηλαδή οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί μπορούν να δώσουν περισσότερες από μία απαντήσεις.

**Πίνακας 16** Ποιος θα προτιμούσατε να διεξάγει τις ενδοσχολικές επιμορφώσεις για θέματα διαχείρισης κρίσεων;

	Απαντήσεις		Ποσοστό επί των περιπτώσεων	
	N	Ποσοστό		
Οι επιμορφωτές θα επιθυμούσατε να είναι	Σχολικοί Σύμβουλοι	5	2,8%	5,0%
	Διευθυντές Εκπαίδευσης	5	2,8%	5,0%
	Διευθυντές Σχολείων	14	7,7%	14,0%
	Έμπειροι και εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί	77	42,5%	77,0%
	Μέλη Επιστημονικών Συλλόγων και φορέων	80	44,2%	80,0%
Σύνολο	181	100,0%	181,0%	

Παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προτιμούν οι επιμορφώσεις για τη διαχείριση των κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον να γίνονται από μέλη επιστημονικών συλλόγων και φορέων (ποσοστό 44,2%, με αναγωγή στο σύνολο των ερωτώμενων). Επίσης, αρκετά κοντά σε ποσοστό (42,5%, με αναγωγή στο σύνολο των ερωτώμενων) είναι και η απάντηση ότι οι επιμορφώσεις θα πρέπει να γίνονται από έμπειρους και εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς. Πολύ χαμηλά στις προτιμήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών είναι οι απαντήσεις που σχετίζονται με το να πραγματοποιηθούν οι επιμορφώσεις από σχολικούς συμβούλους, διευθυντές εκπαίδευσης ή διευθυντές σχολείων.

Σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των ΜΜΕ στην προσπάθεια να ενημερώσουν την κοινή γνώμη και τις τοπικές κοινωνίες σχετικά με τις κρίσεις στο σχολικό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν, όπως φαίνεται στον Πίνακα 6.17, ότι η επικοινωνία με τα Μ.Μ.Ε. είναι αρκετά αποτελεσματική (ποσοστό 35%). Βέβαια, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό των ερωτώμενων εκπαιδευτικών (26%) πιστεύει ότι τα Μ.Μ.Ε. παίζουν μικρό ρόλο όσο αφορά στην αποτελεσματικότητά τους στη διαχείριση κρίσεων. Μόλις το 8% δηλώνει ότι η επικοινωνία με τα Μ.Μ.Ε. μπορεί να αποδειχθεί πάρα πολύ αποτελεσματική.

**Πίνακας 17** Πόσο αποτελεσματική πιστεύετε ότι είναι η επικοινωνία με τα Μ.Μ.Ε. για να κρατούν ενήμερη την κοινή γνώμη ή να συμβάλουν στη διαχείριση της κρίσης;

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	12	12,0
Λίγο	26	26,0
Αρκετά	35	35,0
Πολύ	19	19,0
Πάρα Πολύ	8	8,0

Σύνολο	100	100,0
--------	-----	-------

## 6.4 Έλεγχοι Ανεξαρτησίας

Στη συνέχεια της ανάλυσης, για να διαπιστωθεί αν υπάρχει εξάρτηση ή σχέση μεταξύ βασικών ερωτημάτων της έρευνας και για να διερευνηθεί σε βάθος η έννοια της κρίσης και η διαχείρισή της στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, πραγματοποιήθηκαν  $\chi^2$  έλεγχοι ανεξαρτησίας του Pearson. Οι συγκεκριμένοι έλεγχοι πραγματοποιούνται όταν έχουμε δύο κατηγορικές μεταβλητές (είτε ονομαστικές, είτε διατάξιμες) και ενδιαφερόμαστε να διαπιστώσουμε αν οι κατηγορίες της μιας επηρεάζονται από τις κατηγορίες της άλλης. Συγκεκριμένα, ο  $\chi^2$  έλεγχος ανεξαρτησίας του Pearson ελέγχει τη μηδενική υπόθεση:

$H_0$ : Οι προς διερεύνηση μεταβλητές είναι ανεξάρτητες ως προς την εναλλακτική υπόθεση.

$H_a$ : Οι προς διερεύνηση μεταβλητές είναι εξαρτημένες.

Παράλληλα, προκύπτουν πίνακες συνάφειας (διασταύρωσης), οι οποίοι παρέχουν σημαντικά στοιχεία και ποσοστά για την ταυτόχρονη μεταβολή των κατηγοριών των προς διερεύνηση μεταβλητών.

Στη συγκεκριμένη διπλωματική πραγματοποιήθηκαν εννέα έλεγχοι ανεξαρτησίας, οι οποίοι και παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια.

### Αντιμετώπιση κρίσης - Επίδραση στη σχολική κοινότητα

Αρχικά θα διερευνηθεί η ύπαρξη σχέσης μεταξύ των μεταβλητών «Αντιμετώπιση Κρίσης» και «Επίδραση στη σχολική κοινότητα». Στην ουσία, θέλουμε να διερευνήσουμε αν το να αντιμετωπίσει κάποιος εκπαιδευτικός μία κρίση, μπορεί να επηρεάσει την άποψή του για την επίδραση που έχουν οι κρίσεις στη σχολική κοινότητα. Πιο συγκεκριμένα, η υπόθεση που ελέγχεται στο 5% επίπεδο σημαντικότητας είναι η εξής:

$H_0$ : Οι μεταβλητές «Αντιμετώπιση Κρίσης» και «Επίδραση στη σχολική κοινότητα» είναι ανεξάρτητες,

$H_a$ : Οι μεταβλητές «Αντιμετώπιση Κρίσης» και «Επίδραση στη σχολική κοινότητα» είναι εξαρτημένες.

Η ανάλυση έδειξε ότι ο έλεγχος δεν είναι σημαντικός στο 5% επίπεδο σημαντικότητας ( $\chi^2(3)=2,753$  με  $p$ -τιμή=0,431>0,05) που σημαίνει ότι δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη

μηδενική υπόθεση. Έτσι, φαίνεται ότι δεν υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα στο αν αντιμετώπισε κάποιος εκπαιδευτικός μια κρίση στο σχολικό περιβάλλον και στην άποψή του σχετικά με την επίδραση που μπορεί να έχει κάποια κρίση στην σχολική κοινότητα. Από τον πίνακα συνάφειας (Πίνακας 18), προκύπτει ότι τα αντίστοιχα ποσοστά είναι περίπου ίδια, δηλαδή το 76% (54 στα 71 άτομα) όσων αντιμετώπισαν κάποια κρίση και το 69%, όσων δεν την αντιμετώπισαν (20 στα 29), πιστεύουν ότι μπορεί να επηρεάσει τη σχολική κοινότητα. Συνεπώς οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι μία κρίση επηρεάζει την σχολική κοινότητα, πολύ ή πάρα πολύ, είτε έχουν αντιμετωπίσει οι ίδιοι μία κρίση, είτε όχι.

**Πίνακας 18** Πίνακας συνάφειας για τις μεταβλητές «Αντιμετώπιση Κρίσης» και «Επίδραση στη σχολική κοινότητα».

		Πόσο πιστεύετε ότι μία κρίση μπορεί να επηρεάσει τη σχολική κοινότητα;				Σύνολο
		Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ	
Έχετε αντιμετωπίσει ποτέ μία κρίση στο σχολείο σας;	Ναι	0	17	28	26	71
	Όχι	1	8	11	9	29
Σύνολο		1	25	39	35	100

#### Είδος κρίσης - Επίδραση στη σχολική κοινότητα

Στη συνέχεια διερευνάται η ύπαρξη σχέσης μεταξύ των μεταβλητών «Είδος Κρίσης» και «Επίδραση στη σχολική κοινότητα». Στην ουσία, θέλουμε να διερευνήσουμε αν το είδος της κρίσης που έχει αντιμετωπίσει κάποιος εκπαιδευτικός (από αυτούς που δήλωσαν ότι έχουν αντιμετωπίσει τουλάχιστον μία κρίση), μπορεί να επηρεάσει την άποψή του για την επίδραση που έχουν οι κρίσεις στη σχολική κοινότητα. Πιο συγκεκριμένα, η υπόθεση που ελέγχεται στο 5% επίπεδο σημαντικότητας είναι η εξής:

$H_0$ : Οι μεταβλητές «Είδος Κρίσης» και «Επίδραση στη σχολική κοινότητα» είναι ανεξάρτητες,

$H_a$ : Οι μεταβλητές «Είδος Κρίσης» και «Επίδραση στη σχολική κοινότητα» είναι εξαρτημένες.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων, ενώθηκαν οι κατηγορίες απαντήσεων «Θάνατος» και «Αυτοκτονία», σε μία κατηγορία «Θάνατος-Αυτοκτονία», ενώ οι κατηγορίες «Σεισμός» και «Άλλο» αποκλείστηκαν από την

ανάλυση. Αυτό έγινε, γιατί οι αναμενόμενες συχνότητες σε αυτές τις περιπτώσεις ήταν μικρότερες από την οριακή τιμή του 5, σε ποσοστό άνω του 20%, γεγονός που καθιστούσε τον έλεγχο ανεξαρτησίας αναξιόπιστο (Field, 2009). Η ανάλυση έδειξε ότι ο έλεγχος δεν είναι σημαντικός στο 5% επίπεδο σημαντικότητας ( $X^2(8)=9,129$  με  $p$ -τιμή= $0,332 > 0,05$ ) που σημαίνει ότι δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση. Έτσι, φαίνεται ότι δεν υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα στο είδος της κρίσης που αντιμετώπισε κάποιος εκπαιδευτικός στο σχολικό περιβάλλον και στην άποψή του σχετικά με την επίδραση που μπορεί να έχει κάποια κρίση στην σχολική κοινότητα. Από τον πίνακα συνάφειας (Πίνακας 19), προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οποιαδήποτε κρίση από αυτές που έχουν αντιμετωπίσει μπορεί να επηρεάσει αρκετά ή πολύ το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας. (Τα αντίστοιχα ποσοστά στα είδη των κρίσεων είναι περίπου ίσα (36-37%)).

**Πίνακας 19** Πίνακας συνάφειας για τις μεταβλητές «Είδος Κρίσης» και «Επίδραση στη σχολική κοινότητα».

		Επίδραση στη σχολική κοινότητα			Σύνολο
		Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
Είδος Κρίσης	Τραυματισμός	5	9	8	22
	Σχολικός Εκφοβισμός	4	17	12	33
	Θάνατος-Αυτοκτονία	2	14	10	26
	Παραβατικότητα	11	12	14	37
	Σεξουαλική Παρενόχληση	0	5	5	10
Σύνολο		22	57	49	128

#### Αντιμετώπιση κρίσης - Επιθυμία συμμετοχής στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων

Παρακάτω, έχει ενδιαφέρον να ερευνηθεί κατά πόσον το να έχει αντιμετωπίσει ένας εκπαιδευτικός κάποια κρίση στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να συσχετιστεί με την επιθυμία να συμμετέχει στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων του σχολείου του. Θα διερευνηθεί δηλαδή, η ύπαρξη σχέσης μεταξύ των μεταβλητών «Αντιμετώπιση Κρίσης» και «Επιθυμία Συμμετοχής στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων». Στην ουσία, θέλουμε να διερευνήσουμε αν το να αντιμετωπίσει κάποιος εκπαιδευτικός μία κρίση, μπορεί να επηρεάσει την άποψή του

σχετικά με την επιθυμία συμμετοχής. Πιο συγκεκριμένα, η υπόθεση που ελέγχεται στο 5% επίπεδο σημαντικότητας είναι η εξής:

$H_0$ : Οι μεταβλητές «Αντιμετώπιση Κρίσης» και «Επιθυμία Συμμετοχής στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων» είναι ανεξάρτητες,

$H_a$ : Οι μεταβλητές «Αντιμετώπιση Κρίσης» και «Επιθυμία Συμμετοχής στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων» είναι εξαρτημένες.

Η ανάλυση έδειξε ότι ο έλεγχος είναι σημαντικός στο 5% επίπεδο σημαντικότητας, έστω και οριακά, ( $X^2(1)=1,943$  με  $p$ -τιμή= $0,043 < 0,05$ ) που σημαίνει ότι μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση. Έτσι, φαίνεται ότι υπάρχει κάποιου είδους εξάρτηση ανάμεσα στο αν αντιμετώπισε κάποιος εκπαιδευτικός κάποια κρίση στο σχολικό περιβάλλον και στην επιθυμία του να συμμετέχει ως μέλος της Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων σε κάποια ενδεχόμενη κρίση στην σχολική κοινότητα. Από τον πίνακα συνάφειας (Πίνακας 20), επιβεβαιώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν αντιμετωπίσει μία κρίση στο σχολικό περιβάλλον δηλώνουν την επιθυμία τους να συμμετέχουν στην ομάδα διαχείρισης κρίσεων με μεγαλύτερο ποσοστό-αναλογία (81%) από ό,τι αντίστοιχα δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν αντιμετωπίσει κάποιους είδους κρίση (68%).

**Πίνακας 20** Πίνακας συνάφειας για τις μεταβλητές «Αντιμετώπιση Κρίσης» και «Επιθυμία Συμμετοχής στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων».

		Επιθυμία Συμμετοχής		Σύνολο
		Ναι	Όχι	
Έχετε αντιμετωπίσει ποτέ μία κρίση στο σχολείο σας;	Ναι	58	13	71
	Όχι	20	9	29
Σύνολο		78	22	100

#### Επιθυμία συμμετοχής στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων - Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Στη συνέχεια είναι σημαντικό να ερευνηθεί κατά πόσον η επιθυμία να συμμετάσχει ένας εκπαιδευτικός στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων μπορεί να συσχετιστεί με την αντίστοιχη επιμόρφωση που μπορεί να έχει λάβει από τα αντίστοιχα προγράμματα. Θα διερευνηθεί δηλαδή, η ύπαρξη σχέσης μεταξύ των μεταβλητών «Επιθυμία Συμμετοχής στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων» και «Επιμόρφωση». Στην ουσία, θέλουμε να διερευνήσουμε αν το να έχει συμμετάσχει κάποιος εκπαιδευτικός σε επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την αντιμετώπιση των κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον, μπορεί να επηρεάσει την άποψή του

σχετικά με την επιθυμία συμμετοχής. Πιο συγκεκριμένα, η υπόθεση που ελέγχεται στο 5% επίπεδο σημαντικότητας είναι η εξής:

$H_0$ : Οι μεταβλητές «Επιμόρφωση» και «Επιθυμία Συμμετοχής στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων» είναι ανεξάρτητες,

$H_a$ : Οι μεταβλητές «Επιμόρφωση» και «Επιθυμία Συμμετοχής στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων» είναι εξαρτημένες.

Η ανάλυση έδειξε ότι ο έλεγχος είναι σημαντικός στο 5% επίπεδο σημαντικότητας, ( $X^2(1)=5,658$  με  $p$ -τιμή= $0,017 < 0,05$ ) που σημαίνει ότι μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση. Έτσι, φαίνεται ότι υπάρχει κάποιου είδους εξάρτηση ανάμεσα στο αν παρακολούθησε κάποιος εκπαιδευτικός αντίστοιχα επιμορφωτικά προγράμματα για τη διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον και στην επιθυμία του να συμμετέχει ενεργά ως μέλος της Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων σε κάποια ενδεχόμενη κρίση στην σχολική κοινότητα. Από τον πίνακα συνάφειας (Πίνακας 21), επιβεβαιώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν παρακολουθήσει τα αντίστοιχα επιμορφωτικά προγράμματα δηλώνουν την επιθυμία τους να συμμετέχουν στην ομάδα διαχείρισης κρίσεων με μεγαλύτερο ποσοστό-αναλογία (91%) από ό,τι αντίστοιχα δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν παρακολουθήσει τις αντίστοιχες επιμορφώσεις (70%).

**Πίνακας 21** Πίνακας συνάφειας για τις μεταβλητές «Επιμόρφωση» και «Επιθυμία Συμμετοχής στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων».

		Επιθυμία Συμμετοχής		Σύνολο
		Ναι	Όχι	
Συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων;	Ναι	32	3	35
	Όχι	46	19	65
Σύνολο		78	22	100

Επιθυμία συμμετοχής στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων - Ικανοποίηση από την Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Στη συνέχεια και με βάση τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την προηγούμενη ανάλυση, έχει ενδιαφέρον να ερευνηθεί κατά πόσον η επιθυμία να συμμετάσχει ένας εκπαιδευτικός στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων μπορεί να συσχετιστεί με την ικανοποίηση από την αντίστοιχη επιμόρφωση που έχει λάβει κάποιος εκπαιδευτικός. Θα διερευνηθεί δηλαδή, η ύπαρξη σχέσης μεταξύ των μεταβλητών «Επιθυμία Συμμετοχής στην Ομάδα Διαχείρισης

Κρίσεων» και «Ικανοποίηση Επιμόρφωσης». Στην ουσία, θέλουμε να διερευνήσουμε αν το να έχει μείνει κάποιος εκπαιδευτικός ικανοποιημένος από τα επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την αντιμετώπιση των κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον, μπορεί να επηρεάσει την άποψή του σχετικά με την επιθυμία συμμετοχής. Πιο συγκεκριμένα, η υπόθεση που ελέγχεται στο 5% επίπεδο σημαντικότητας είναι η εξής:

$H_0$ : Οι μεταβλητές «Ικανοποίηση Επιμόρφωσης» και «Επιθυμία Συμμετοχής στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων» είναι ανεξάρτητες,

$H_a$ : Οι μεταβλητές «Ικανοποίηση Επιμόρφωσης» και «Επιθυμία Συμμετοχής στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων» είναι εξαρτημένες.

Για τη συγκεκριμένη ανάλυση, και για την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων, ενώθηκαν οι κατηγορίες της μεταβλητής «Ικανοποίηση», για το λόγο ότι παρουσίαζαν μικρές αναμενόμενες συχνότητες. Συγκεκριμένα, οι αρχικές κατηγορίες «Καθόλου» και «Λίγο» έγιναν μία κατηγορία με το όνομα «Καθόλου-Λίγο», ενώ οι αρχικές κατηγορίες «Πολύ» και «Πάρα Πολύ», έγιναν μία κατηγορία με το όνομα «Πολύ».

Η ανάλυση έδειξε ότι ο έλεγχος δεν είναι σημαντικός στο 5% επίπεδο σημαντικότητας, ( $X^2(2)=0,329$  με  $p$ -τιμή= $0,848 > 0,05$ ) που σημαίνει ότι δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση. Έτσι, φαίνεται ότι δεν υπάρχει κάποιου είδους εξάρτηση ανάμεσα στο αν έχει μείνει κάποιος εκπαιδευτικός ικανοποιημένος από τα αντίστοιχα επιμορφωτικά προγράμματα για τη διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον και στην επιθυμία του να συμμετέχει ενεργά ως μέλος της Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων σε κάποια ενδεχόμενη κρίση στην σχολική κοινότητα. Από τον πίνακα συνάφειας (Πίνακας 22), επιβεβαιώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είτε έχουν μείνει ικανοποιημένοι είτε όχι από τα αντίστοιχα επιμορφωτικά προγράμματα, δηλώνουν την επιθυμία τους να συμμετέχουν στην ομάδα διαχείρισης κρίσεων στον ίδιο βαθμό.

**Πίνακας 22** Πίνακας συνάφειας για τις μεταβλητές «Ικανοποίηση Επιμόρφωσης» και «Επιθυμία Συμμετοχής στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων».

		Επιθυμία Συμμετοχής		Σύνολο
		Ναι	Όχι	
Ικανοποίηση από την επιμόρφωση	Καθόλου-Λίγο	6	1	7
	Αρκετά	9	5	14
	Πολύ	8	5	13
Σύνολο		23	11	34



Ακολουθεί η ανάλυση των ελέγχων ανεξαρτησίας σχετικά με την επιθυμία συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων και με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.

#### Επιθυμία συμμετοχής στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων - Χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικών

Με βάση τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την προηγούμενη ανάλυση, έχει σημασία να ερευνηθεί κατά πόσον η επιθυμία να συμμετάσχει ένας εκπαιδευτικός στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων μπορεί να συσχετιστεί με τα χρόνια τα οποία διδάσκει σε κάποιο σχολείο. Θα διερευνηθεί δηλαδή, η ύπαρξη σχέσης μεταξύ των μεταβλητών «Επιθυμία Συμμετοχής στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων» και «Χρόνια Υπηρεσίας». Στην ουσία, θέλουμε να διερευνήσουμε αν το να έχει κάποιος εκπαιδευτικός λίγα ή αρκετά χρόνια υπηρεσίας, μπορεί να επηρεάσει την άποψή του σχετικά με την επιθυμία συμμετοχής σε Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, η υπόθεση που ελέγχεται στο 5% επίπεδο σημαντικότητας είναι η εξής:

$H_0$ : Οι μεταβλητές «Χρόνια Υπηρεσίας» και «Επιθυμία Συμμετοχής στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων» είναι ανεξάρτητες,

$H_a$ : Οι μεταβλητές «Χρόνια Υπηρεσίας» και «Επιθυμία Συμμετοχής στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων» είναι εξαρτημένες.

Για τη συγκεκριμένη ανάλυση, και για την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων, ενώθηκαν οι κατηγορίες της μεταβλητής «Χρόνια Υπηρεσίας», για το λόγο ότι παρουσίαζαν μικρές αναμενόμενες συχνότητες. Συγκεκριμένα, οι αρχικές κατηγορίες «Άνω των 31» και «21-30» έγιναν μία κατηγορία με το όνομα «Άνω των 21 ετών».

Η ανάλυση έδειξε ότι ο έλεγχος είναι σημαντικός στο 5% επίπεδο σημαντικότητας, ( $X^2(3)=6,471$  με  $p$ -τιμή=0,048<0,05) που σημαίνει ότι μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση, έστω και οριακά. Έτσι, φαίνεται ότι υπάρχει κάποιου είδους εξάρτηση ανάμεσα στα χρόνια υπηρεσίας που έχει κάποιος εκπαιδευτικός και στην επιθυμία του να συμμετέχει ενεργά ως μέλος της Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων σε κάποια ενδεχόμενη κρίση στην σχολική κοινότητα. Από τον πίνακα συνάφειας (Πίνακας 23), επιβεβαιώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας, δηλώνουν την επιθυμία τους να συμμετέχουν στην ομάδα διαχείρισης κρίσεων σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη προϋπηρεσία. Το ποσοστό-αναλογία όσων θέλουν να συμμετάσχουν από αυτούς που είναι 21-30 χρόνια στην υπηρεσία είναι 41%, ενώ το

αντίστοιχο ποσοστό όσων δεν θέλουν να συμμετάσχουν στην ομάδα διαχείρισης κρίσεων είναι 27%.

**Πίνακας 23** Πίνακας συνάφειας για τις μεταβλητές «Χρόνια Υπηρεσίας» και «Επιθυμία Συμμετοχής στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων».

		Χρόνια Υπηρεσίας			Σύνολο
		0-10	11-20	21-30	
Επιθυμία Συμμετοχής	Ναι	8	38	32	78
	Όχι	2	14	6	22
Σύνολο		10	52	38	100

Επιθυμία Συμμετοχής στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων - Επιπλέον Τίτλος Σπουδών

Παρακάτω θα εξετασθεί κατά πόσον η επιθυμία να συμμετάσχει ένας εκπαιδευτικός στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων μπορεί να συσχετιστεί με τον εάν έχει λάβει κάποιον άλλον τίτλο σπουδών πέραν του βασικού. Θα διερευνηθεί δηλαδή, η ύπαρξη σχέσης μεταξύ των μεταβλητών «Επιθυμία Συμμετοχής στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων» και «Δεύτερος Τίτλος Σπουδών». Στην ουσία, θέλουμε να διερευνήσουμε την πιθανότητα το να έχει κάποιος εκπαιδευτικός κάποιον άλλον τίτλο σπουδών εκτός από το βασικό, μπορεί να επηρεάσει την άποψή του σχετικά με την επιθυμία συμμετοχής στην ομάδα διαχείρισης κρίσεων του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, η υπόθεση που ελέγχεται στο 5% επίπεδο σημαντικότητας είναι η εξής:

$H_0$ : Οι μεταβλητές «Δεύτερος τίτλος σπουδών» και «Επιθυμία Συμμετοχής στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων» είναι ανεξάρτητες,

$H_a$ : Οι μεταβλητές «Δεύτερος τίτλος σπουδών» και «Επιθυμία Συμμετοχής στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων» είναι εξαρτημένες.

Η ανάλυση έδειξε ότι ο έλεγχος δεν είναι σημαντικός στο 5% επίπεδο σημαντικότητας, ( $X^2(1)=0,155$  με  $p$ -τιμή= $0,693 > 0,05$ ) που σημαίνει ότι δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση. Έτσι, φαίνεται ότι δεν υπάρχει κάποιου είδους εξάρτηση ανάμεσα στο αν έχει κάποιος εκπαιδευτικός κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών και στην επιθυμία του να συμμετέχει ενεργά ως μέλος της Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων σε κάποια ενδεχόμενη κρίση στην σχολική κοινότητα. Από τον πίνακα συνάφειας (Πίνακας 24), επιβεβαιώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είτε έχουν κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών, είτε όχι, δηλώνουν την επιθυμία τους να συμμετέχουν στην ομάδα διαχείρισης κρίσεων στον ίδιο βαθμό.

**Πίνακας 24** Πίνακας συνάφειας για τις μεταβλητές «Δεύτερος Τίτλος Σπουδών» και «Επιθυμία Συμμετοχής στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων».

		Επιπλέον Τίτλος Σπουδών		Σύνολο
		Ναι	Όχι	
Επιθυμία Συμμετοχής	Ναι	32	46	78
	Όχι	8	14	22
Σύνολο		40	60	100

Επιθυμία συμμετοχής στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων - Ηλικία εκπαιδευτικών

Στη συνέχεια ερευνάται κατά πόσον η επιθυμία να συμμετάσχει ένας εκπαιδευτικός στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων μπορεί να συσχετιστεί με την ηλικία των εκπαιδευτικών. Θα διερευνηθεί δηλαδή, η ύπαρξη σχέσης μεταξύ των μεταβλητών «Επιθυμία Συμμετοχής στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων» και «Ηλικία Εκπαιδευτικού». Στην ουσία, θέλουμε να διερευνήσουμε αν η ηλικία των εκπαιδευτικών, μπορεί να επηρεάσει την άποψή τους σχετικά με την επιθυμία συμμετοχής σε Ομάδα Διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, η υπόθεση που ελέγχεται στο 5% επίπεδο σημαντικότητας είναι η εξής:

$H_0$ : Οι μεταβλητές «Ηλικία Εκπαιδευτικού» και «Επιθυμία Συμμετοχής στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων» είναι ανεξάρτητες,

$H_a$ : Οι μεταβλητές «Ηλικία Εκπαιδευτικού» και «Επιθυμία Συμμετοχής στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων» είναι εξαρτημένες.

Για τη συγκεκριμένη ανάλυση, και για την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων, ενώθηκαν οι κατηγορίες της μεταβλητής «Ηλικία Εκπαιδευτικού», για το λόγο ότι παρουσίαζαν μικρές αναμενόμενες συχνότητες. Συγκεκριμένα, οι αρχικές κατηγορίες «Κάτω των 30» και «31-40» έγιναν μία κατηγορία με το όνομα «Κάτω των 40 ετών».

Η ανάλυση έδειξε ότι ο έλεγχος είναι σημαντικός στο 5% επίπεδο σημαντικότητας, ( $X^2(3)=5,636$  με  $p\text{-τιμή}=0,046<0,05$ ) που σημαίνει ότι μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση, έστω και οριακά. Έτσι, φαίνεται ότι υπάρχει κάποιου είδους εξάρτηση ανάμεσα στην ηλικία που έχει κάποιος εκπαιδευτικός και στην επιθυμία του να συμμετέχει ενεργά ως μέλος της Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων σε κάποια ενδεχόμενη κρίση στην σχολική κοινότητα. Από τον πίνακα συνάφειας (Πίνακας 25), επιβεβαιώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν μεγαλύτερη ηλικία, δηλώνουν την επιθυμία τους να

συμμετέχουν στην ομάδα διαχείρισης κρίσεων σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη ηλικία.

**Πίνακας 25** Πίνακας συνάφειας για τις μεταβλητές «Ηλικία Εκπαιδευτικού» και «Επιθυμία Συμμετοχής στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων».

		Ηλικία Εκπαιδευτικού			Σύνολο
		<=40	41-50	>51	
Επιθυμία Συμμετοχής	Ναι	9	33	36	78
	Όχι	4	12	6	22
Σύνολο		13	45	42	100

Επιθυμία Συμμετοχής στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων - Δημιουργία Ομάδας στο σχολείο

Τέλος, σε ό,τι αφορά τους ελέγχους ανεξαρτησίας, θα εξετασθεί κατά πόσον η επιθυμία να συμμετάσχει ένας εκπαιδευτικός στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων, μπορεί να συσχετιστεί με τον εάν έχει δημιουργηθεί στο ίδιο το σχολείο κάποια ομάδα διαχείρισης κρίσεων. Θα διερευνηθεί δηλαδή, η ύπαρξη σχέσης μεταξύ των μεταβλητών «Επιθυμία Συμμετοχής στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων» και «Δημιουργία Ομάδας στο σχολείο». Στην πραγματικότητα, θέλουμε να διερευνήσουμε αν, το να έχει ήδη δημιουργηθεί κάποια ομάδα για τη διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα του εκπαιδευτικού, μπορεί να επηρεάσει την άποψή του σχετικά με την επιθυμία συμμετοχής στην ομάδα διαχείρισης κρίσεων του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, η υπόθεση που ελέγχεται στο 5% επίπεδο σημαντικότητας είναι η εξής:

$H_0$ : Οι μεταβλητές «Δημιουργία Ομάδας Διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο» και «Επιθυμία Συμμετοχής στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων» είναι ανεξάρτητες,

$H_a$ : Οι μεταβλητές «Δημιουργία Ομάδας Διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο» και «Επιθυμία Συμμετοχής στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων» είναι εξαρτημένες.

Η ανάλυση έδειξε ότι ο έλεγχος δεν είναι σημαντικός στο 5% επίπεδο σημαντικότητας, ( $X^2(1)=0,368$  με  $p$ -τιμή= $0,544 > 0,05$ ) που σημαίνει ότι δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση. Έτσι, φαίνεται ότι δεν υπάρχει κάποιου είδους εξάρτηση ανάμεσα στο αν υπάρχει κάποια ομάδα διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο και στην επιθυμία του εκπαιδευτικού να συμμετέχει ενεργά ως μέλος αυτής της ομάδας σε κάποια ενδεχόμενη κρίση στην σχολική κοινότητα. Από τον πίνακα συνάφειας (Πίνακας 26), επιβεβαιώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν την επιθυμία τους να συμμετέχουν στην ομάδα διαχείρισης κρίσεων στον ίδιο βαθμό, ανεξάρτητα από το αν υπάρχει ήδη στο σχολείο τους Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων.

**Πίνακας 26** Πίνακας συνάφειας για τις μεταβλητές «Δημιουργία Ομάδας Διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο» και «Επιθυμία Συμμετοχής στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων».

		Επιθυμία Συμμετοχής		Σύνολο
		Ναι	Όχι	
Δημιουργία ΟΔΚ	Ναι	44	14	58
	Όχι	34	8	42
Σύνολο		78	22	100

### 6.5 Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα

Στη συνέχεια της ανάλυσης θα διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το τι πιστεύουν ότι είναι σημαντικό να υπάρχει σε μία σχολική μονάδα (σχέδιο, συνεργασίες, κ.α.), ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει σε ενδεχόμενες κρίσεις. Θα εξεταστούν στην ουσία οι ερωτήσεις 13 και 15 του ερωτηματολογίου. Αρχικά, θα παρουσιαστούν οι πίνακες συχνοτήτων, για κάθε μια από τις απαντήσεις, τόσο στην ερώτηση 13 όσο και στην ερώτηση 15 και στη συνέχεια και στις δύο περιπτώσεις θα εξεταστεί τι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πιο σημαντικό να υπάρχει και θα καταταχθούν οι απαντήσεις ανάλογα με τη σπουδαιότητα που τις δίνουν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί.

Σχετικά με το «Πλήρες και προσεκτικά καταρτισμένο σχέδιο διαχείρισης κρίσεων», προέκυψε ο επόμενος Πίνακας 27.

**Πίνακας 27** Για την αντιμετώπιση κρίσιμων γεγονότων θεωρείτε σημαντικό να υπάρχει πλήρες και προσεκτικά καταρτισμένο σχέδιο διαχείρισης κρίσεων;

	Συχνότητα	Ποσοστό
Λίγο	5	5,0
Αρκετά	12	12,0
Πολύ	33	33,0
Πάρα Πολύ	50	50,0
Σύνολο	100	100,0

Παρατηρούμε ότι οι μισοί ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ένα τέτοιο σχέδιο είναι Πάρα Πολύ σημαντικό να υπάρχει (50%), ενώ το 33% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι είναι Πολύ σημαντικό. Μόλις το 5% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών θεωρούν Λίγο σημαντική την ύπαρξη ενός τέτοιου σχεδίου.

Για την ύπαρξη ομάδας διαχείρισης κρίσεων από τους εκπαιδευτικούς, προκύπτει ο Πίνακας 28.

**Πίνακας 28** Για την αντιμετώπιση κρίσιμων γεγονότων θεωρείτε σημαντικό να υπάρχει Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων από εκπαιδευτικούς;

	Συχνότητα	Ποσοστό
Λίγο	4	4,0
Αρκετά	9	9,0
Πολύ	43	43,0
Πάρα Πολύ	44	44,0
Σύνολο	100	100,0

Όπως προκύπτει από αυτόν τον Πίνακα και για την Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων, η μεγάλη πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών (87%) πιστεύει ότι είναι Πολύ σημαντικό ή Πάρα Πολύ σημαντικό να υπάρχει Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων για την αντιμετώπιση των έκτακτων γεγονότων στη σχολική μονάδα. Και σε αυτήν την περίπτωση ένα 4% των εκπαιδευτικών θεωρεί Λίγο σημαντική την ύπαρξη μίας τέτοιας ομάδας.

Για τον προγραμματισμό ασκήσεων ετοιμότητας στη διάρκεια του σχολικού έτους, έχουμε τον Πίνακα 29.

**Πίνακας 29** Για την αντιμετώπιση κρίσιμων γεγονότων θεωρείτε σημαντικό να υπάρχει Προγραμματισμός Ασκήσεων ετοιμότητας κατά τη διάρκεια του έτους;

	Συχνότητα	Ποσοστό
Λίγο	15	15,0
Αρκετά	20	20,0
Πολύ	30	30,0
Πάρα Πολύ	35	35,0
Σύνολο	100	100,0

Από τον παραπάνω Πίνακα βλέπουμε ότι το 35% των εκπαιδευτικών θεωρεί Πάρα Πολύ και το 30% Πολύ σημαντικό να υπάρχουν ασκήσεις ετοιμότητας στη διάρκεια του έτους για την αντιμετώπιση έκτακτων καταστάσεων σε μία σχολική μονάδα, ποσοστά που είναι μικρότερα σε σχέση με τις αντίστοιχες απαντήσεις στις δύο προηγούμενες ερωτήσεις. Ένα ποσοστό της

τάξης του 15% πιστεύει ότι είναι Λίγο σημαντικό, ενώ Αρκετά απάντησε το 20% των εκπαιδευτικών.

Για την αγαστή συνεργασία με τους εμπλεκόμενους φορείς, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον Πίνακα 30.

**Πίνακας 30** Για την αντιμετώπιση κρίσιμων γεγονότων θεωρείτε σημαντικό να υπάρχει Αγαστή Συνεργασία με τους εμπλεκόμενους δημόσιους ή μη Φορείς;

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	1	1,0
Λίγο	12	12,0
Αρκετά	23	23,0
Πολύ	32	32,0
Πάρα Πολύ	32	32,0
Σύνολο	100	100,0

Και σε αυτήν την περίπτωση οι απόψεις των εκπαιδευτικών μπορούμε να πούμε ότι μοιράζονται. Το 32% πιστεύουν ότι είναι Πάρα Πολύ και το 32% Πολύ σημαντική να υπάρχει μια τέτοια συνεργασία, ενώ το 13% των εκπαιδευτικών θεωρούν Λίγο ή Καθόλου σημαντική μία τέτοια συνεργασία με τους δημόσιους ή μη φορείς, ποσοστά που κυμαίνονται σχεδόν στις ίδιες τιμές με την προηγούμενη ερώτηση.

Για τη σύγκριση των παραπάνω απαντήσεων και την τοποθέτησή τους σε μία σειρά σημαντικότητας, θα χρησιμοποιηθεί η ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One Way Anova). Αρχικά, για την ερώτηση 13 θα διερευνηθεί αν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των απαντήσεων: «Πλήρες και προσεκτικά καταρτισμένο σχέδιο διαχείρισης κρίσεων», «Ομάδα διαχείρισης κρίσεων από εκπαιδευτικούς», «Προγραμματισμός ασκήσεων ετοιμότητας κατά τη διάρκεια του έτους» και «Αγαστή συνεργασία με τους εμπλεκόμενους δημόσιους ή μη φορείς» ως προς τον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό να υπάρχει για την αντιμετώπιση των κρίσεων σε μια σχολική μονάδα. Εξαρτημένη μεταβλητή για την ανάλυση είναι ο βαθμός που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικό να υπάρχει κάθε μία από τις απαντήσεις και ανεξάρτητη μεταβλητή το είδος της απάντησης (παράγοντας), με τέσσερα επίπεδα. Θα εξεταστεί συνεπώς η παρακάτω υπόθεση, στο 5% επίπεδο σημαντικότητας:

$$H_0 : \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4$$

ως προς την εναλλακτική

$H_a$ : Κάποιο από τα  $\mu_i, i=1,2,3,4$  διαφέρει από τα υπόλοιπα,

όπου  $\mu_i, i=1,2,3,4$  η μέση τιμή του βαθμού σημαντικότητας, για την  $i=1,2,3,4$  απάντηση. Σε περίπτωση που εντοπιστούν διαφορές, για τη διερεύνησή τους θα χρησιμοποιηθούν οι πολλαπλές συγκρίσεις του Duncan.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ανάλυση είναι σημαντική στο 5% επίπεδο σημαντικότητας ( $F(3,396)=12,992$  με  $p$ -τιμή $=0,000<0,05$ ), όπως φαίνεται από τον Πίνακα 31.

**Πίνακας 31** Αποτελέσματα ANOVA για την Ερώτηση 13.

Βαθμός Σημαντικότητας					
	Άθροισμα Τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσο Τετράγωνο	F	p-τιμή
Μεταξύ Ομάδων	28,387	3	9,462	12,992	,000
Μέσα στις Ομάδες	288,410	396	,728		
Σύνολο	316,798	399			

Αυτό σημαίνει ότι φαίνεται να υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις τέσσερις απαντήσεις ως το βαθμό που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι θα πρέπει να υπάρχουν, για να αντιμετωπιστεί κάποια κρίση στη σχολική μονάδα. Οι πολλαπλές συγκρίσεις του Duncan, που παρουσιάζονται στον Πίνακα 32 καθώς και στο Σχήμα 1, δηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντικό να υπάρχει ένα «Πλήρες και προσεκτικά καταρτισμένο σχέδιο διαχείρισης κρίσεων» και η «Ομάδα διαχείρισης κρίσεων από τους εκπαιδευτικούς». Δεν φαίνεται να θεωρούν τόσο σημαντικό τις «Ασκήσεις Ετοιμότητας κατά τη διάρκεια του έτους», αλλά ούτε και τη «Συνεργασία με τους εμπλεκόμενους φορείς». Ειδικά η απάντηση που αφορά στις ασκήσεις ετοιμότητας, φαίνεται να έχει και το χαμηλότερο μέσο όρο όσο αφορά το βαθμό που το θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικό.

**Πίνακας 32** Πολλαπλές συγκρίσεις Duncan μεταξύ των τεσσάρων απαντήσεων.

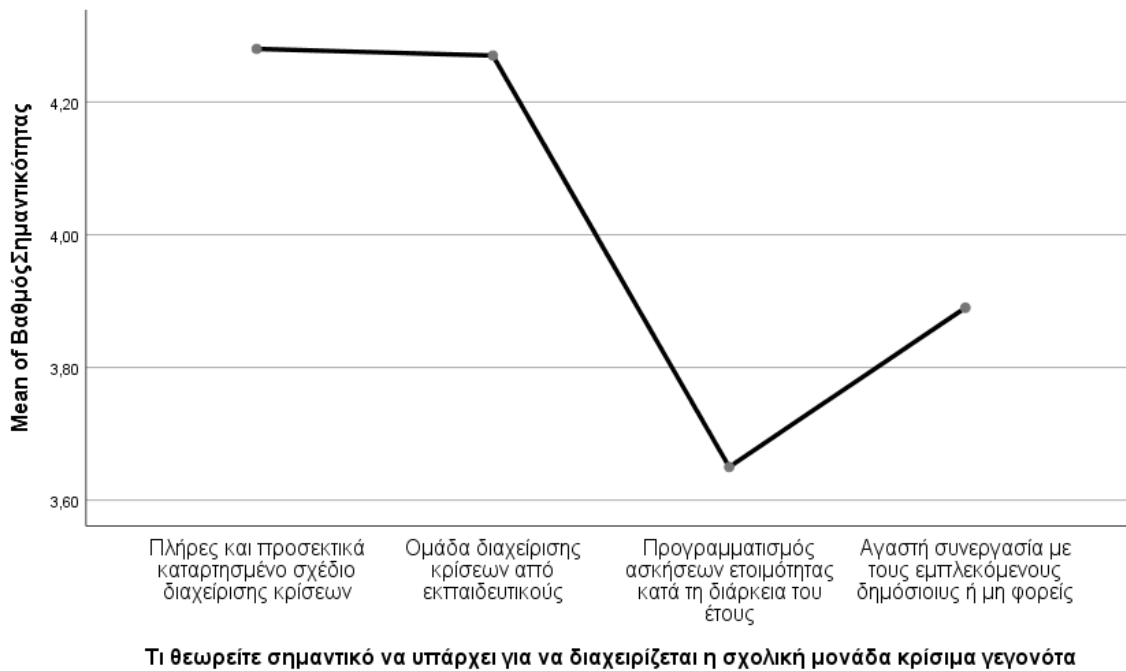
Duncan				
Απαντήσεις	N	Subset for alpha = 0.05		
		1	2	3
Προγραμματισμός ασκήσεων ετοιμότητας κατά τη διάρκεια του έτους	100	3,6500		
Αγαστή συνεργασία με τους εμπλεκόμενους δημόσιους ή μη φορείς	100		3,8900	
Ομάδα διαχείρισης κρίσεων από εκπαιδευτικούς	100			4,2700



Πλήρες και προσεκτικά καταρτισμένο σχέδιο διαχείρισης κρίσεων	100			4,2800
Sig.		1,000	1,000	,934

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 100,000.



**Σχήμα 1** Βαθμός που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντική την κάθε μία από τις τέσσερις απαντήσεις.

Ο Πίνακας 33 παρουσιάζει τις δειγματικές μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για κάθε μία από τις τέσσερις απαντήσεις.

**Πίνακας 33** Δειγματικές μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για τον παράγοντα «Βαθμός σημαντικότητας» ανά απάντηση.

	N	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
Πλήρες και προσεκτικά καταρτισμένο σχέδιο διαχείρισης κρίσεων	100	4,2800	,86550
Ομάδα διαχείρισης κρίσεων από εκπαιδευτικούς	100	4,2700	,78951
Προγραμματισμός ασκήσεων ετοιμότητας κατά τη διάρκεια του έτους	100	3,6500	,89188
Αγαστή συνεργασία με τους εμπλεκόμενους δημόσιους ή μη φορείς	100	3,8900	,86334
Σύνολο	400	4,0225	,89105

Παρακάτω θα διερευνηθεί τόσο με τη χρήση πινάκων συχνοτήτων όσο και με την ανάλυση διακύμανσης, η Ερώτηση 15 του ερωτηματολογίου σχετικά με τους φορείς, η συνεργασία με τους οποίους θα μπορούσε να οδηγήσει σε καλύτερη αντιμετώπιση και διαχείριση κρίσιμων καταστάσεων σε κάποιο σχολικό περιβάλλον.

Για την Κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί έδωσαν τις απαντήσεις που παρουσιάζονται στον Πίνακα 34.

**Πίνακας 34** Πόσο απαραίτητη πιστεύετε ότι είναι η συνεργασία με την Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας;

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	6	6,0
Λίγο	13	13,0
Αρκετά	28	28,0
Πολύ	28	28,0
Πάρα Πολύ	25	25,0
Σύνολο	100	100,0

Από αυτόν τον Πίνακα προκύπτει ότι μόνο το 25% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών πιστεύει Πάρα Πολύ, ότι μία τέτοια συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας, μπορεί να θεωρηθεί απαραίτητη για την αντιμετώπιση κρίσεων σε κάποια σχολική μονάδα. Ένα 19% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών δηλώνει ότι θεωρεί Καθόλου ή Λίγο σημαντική μία τέτοια συνεργασία.

Σχετικά με τη συνεργασία με τις Πυροσβεστικές ή Αστυνομικές Αρχές, προκύπτει ο επόμενος Πίνακας 35.

**Πίνακας 35** Πόσο απαραίτητη πιστεύετε ότι είναι η συνεργασία με τις Πυροσβεστικές ή Αστυνομικές Αρχές

	Συχνότητα	Ποσοστό
Λίγο	3	3,0
Αρκετά	19	19,0
Πολύ	37	37,0
Πάρα Πολύ	41	41,0
Σύνολο	100	100,0

Σχετικά με τη συνεργασία με τις αστυνομικές ή τις πυροσβεστικές αρχές, η μεγάλη πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών (37%+41%) πιστεύει ότι είναι Πολύ ή Πάρα Πολύ σημαντικό να υπάρχει, στα πλαίσια της ταχείας αντιμετώπισης και διαχείρισης κρίσιμων γεγονότων. Το 19% δηλώνει ότι μία τέτοια συνεργασία είναι Αρκετά απαραίτητη, ενώ μόλις το 3% των εκπαιδευτικών δεν θεωρεί σημαντικό να υπάρχει μία τέτοια συνεργασία με τις συγκεκριμένες αρχές.

Για τις Αυτοδιοικητικές υπηρεσίες, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 36.

**Πίνακας 36** Πόσο απαραίτητη πιστεύετε ότι είναι η συνεργασία με τις Αυτοδιοικητικές Υπηρεσίες;

	Συχνότητα	Ποσοστό
Λίγο	7	7,0
Αρκετά	26	26,0
Πολύ	36	36,0
Πάρα Πολύ	31	31,0
Σύνολο	100	100,0

Για τις Αυτοδιοικητικές υπηρεσίες, από τον Πίνακα 36 προκύπτει ότι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη συγκεκριμένη συνεργασία σχετικά απαραίτητη. Λίγο ή Αρκετά σημαντική τη θεωρεί το 33% των εκπαιδευτικών του δείγματος, ενώ το 31% δηλώνει ότι μία τέτοια συνεργασία είναι Πάρα Πολύ απαραίτητη για την αντιμετώπιση των κρίσιμων γεγονότων σε κάποια σχολική μονάδα.

Τέλος, για τη συνεργασία με μη κρατικούς-ιδιωτικούς φορείς, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον Πίνακα 37.

**Πίνακας 37** Πόσο απαραίτητη πιστεύετε ότι είναι η συνεργασία με μη κρατικούς φορείς;

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	10	10,0
Λίγο	19	19,0
Αρκετά	29	29,0
Πολύ	28	28,0
Πάρα Πολύ	14	14,0
Σύνολο	100	100,0

Από τον Πίνακα 37 προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν γενικά απαραίτητη τη συνεργασία με μη κρατικούς φορείς για την αντιμετώπιση των κρίσιμων γεγονότων σε

κάποιο σχολείο. Το 29% θεωρεί Καθόλου ή Λίγο απαραίτητη μία τέτοια συνεργασία, ενώ μόλις το 14 % θεωρεί Πάρα Πολύ σημαντικό να υπάρχει μία συνεργασία με μη κρατικούς φορείς για την αντιμετώπιση των έκτακτων καταστάσεων.

Στη συνέχεια θα πραγματοποιηθεί πάλι ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα για να συγκριθούν οι παραπάνω απαντήσεις σχετικά με το πόσο σημαντικό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τη συνεργασία με κάποιους φορείς για την αντιμετώπιση των κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον και να τοποθετηθούν οι προαναφερόμενες απαντήσεις σε κάποια σειρά κατάταξης σχετικά με τη σημαντικότητά τους (Ερώτηση 15). Η εξαρτημένη μεταβλητή είναι ο βαθμός σημαντικότητας και η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι ο φορέας, με τέσσερα επίπεδα. Οι φορείς που θα εξεταστούν είναι η «Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας», οι «Αστυνομικές-Πυροσβεστικές Αρχές», οι «Αυτοδιοικητικές Υπηρεσίες» και οι «Μη κρατικοί φορείς». Θα εξεταστεί συνεπώς η παρακάτω υπόθεση, στο 5% επίπεδο σημαντικότητας:

$$H_0 : \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4$$

ως προς την εναλλακτική

$$H_a : \text{Κάποιο από τα } \mu_i, i=1,2,3,4 \text{ διαφέρει από τα υπόλοιπα,}$$

όπου  $\mu_i, i=1,2,3,4$  η μέση τιμή του βαθμού σημαντικότητας, για τον  $i=1,2,3,4$  εμπλεκόμενο φορέα. Σε περίπτωση που εντοπιστούν διαφορές, για τη διερεύνησή τους θα χρησιμοποιηθούν οι πολλαπλές συγκρίσεις του Duncan.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ανάλυση είναι σημαντική στο 5% επίπεδο σημαντικότητας ( $F(3,396)=16,326$  με  $p\text{-τιμή}=0,000<0,05$ ), όπως φαίνεται από τον Πίνακα 38.

**Πίνακας 38** Αποτελέσματα ANOVA για την Ερώτηση 15.

Βαθμός Σημαντικότητας					
	Άθροισμα Τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσο Τετράγωνο	F	p-τιμή
Μεταξύ Ομάδων	52,908	3	17,636	16,326	,000
Μέσα στις Ομάδες	427,770	396	1,080		
Σύνολο	480,677	399			

Αυτό σημαίνει ότι φαίνεται να υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους τέσσερις φορείς ως το βαθμό που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία, για να

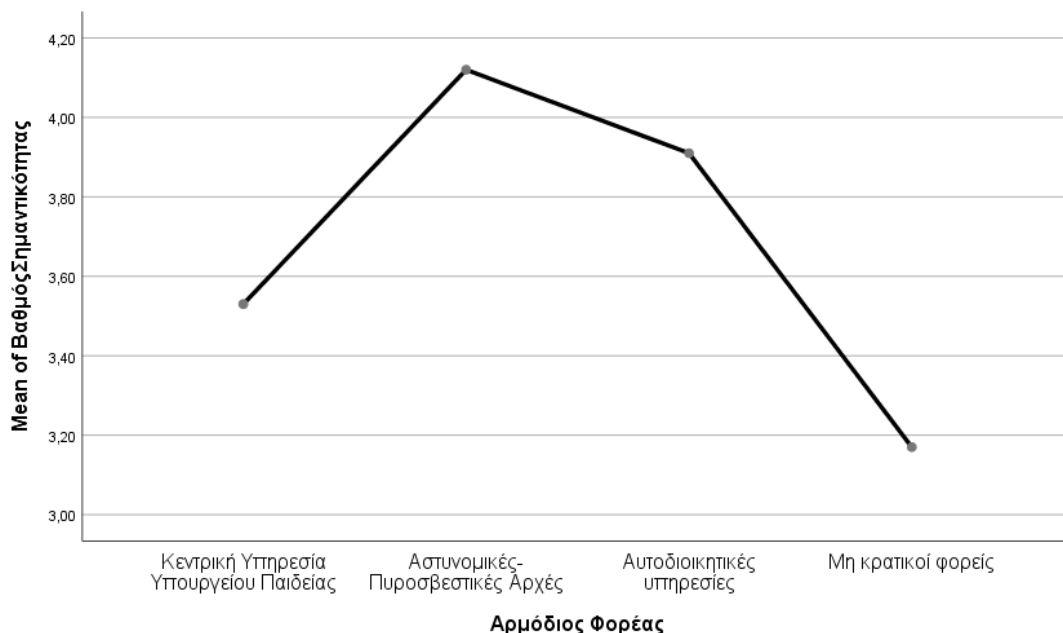
αντιμετωπιστεί κάποια κρίση στη σχολική μονάδα. Οι πολλαπλές συγκρίσεις του Duncan, που παρουσιάζονται στον Πίνακα 39 καθώς και στο Σχήμα 2, δηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντικό να υπάρχει αποτελεσματική συνεργασία με τις «Αστυνομικές ή Πυροσβεστικές Αρχές», αλλά και συνεργασία με τις «Αυτοδιοικητικές Υπηρεσίες». Δεν φαίνεται να θεωρούν τόσο σημαντική τη συνεργασία με την «Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας», ενώ καθόλου σημαντική δεν θεωρούν τη συνεργασία με τυχόν «Μη κρατικούς φορείς», για την αντιμετώπιση των κρίσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

**Πίνακας 39** Πολλαπλές συγκρίσεις Duncan μεταξύ των τεσσάρων φορέων.

Φορέας	N	Subset for alpha = 0.05		
		1	2	3
Μη κρατικοί φορείς	100	3,1700		
Κεντρική Υπηρεσία Υπουργείου Παιδείας	100		3,5300	
Αυτοδιοικητικές υπηρεσίες	100			3,9100
Αστυνομικές-Πυροσβεστικές Αρχές	100			4,1200
Sig.		1,000	1,000	,154

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 100,000.



**Σχήμα 2** Βαθμός που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντική τη συνεργασία με καθέναν από τους τέσσερις αρμόδιους φορείς.

Ο Πίνακας 40 παρουσιάζει τις δειγματικές μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για κάθε έναν από τους τέσσερις φορείς.

**Πίνακας 40** Δειγματικές μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για τον παράγοντα «Βαθμός σημαντικότητας» ανά αρμόδιο φορέα.

	N	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
Κεντρική Υπηρεσία Υπουργείου Παιδείας	100	3,5300	1,17598
Αστυνομικές-Πυροσβεστικές Αρχές	100	4,1200	,81995
Αυτοδιοικητικές υπηρεσίες	100	3,9100	,92217
Μη κρατικοί φορείς	100	3,1700	1,18964
Σύνολο	400	3,6825	1,09759

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

### 7.1 Συμπεράσματα έρευνας

Η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία, είχε ως αντικείμενο την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Καβάλας, σχετικά με την αντιμετώπιση των κρίσεων που μπορεί να συμβούν μέσα στη σχολική μονάδα. Η έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε με τη χρήση κατάλληλα διαμορφωμένου ερωτηματολογίου για το σκοπό αυτό, έδειξε την ανάγκη ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για το μεγάλο αυτό πεδίο που αφορά στη Διαχείριση Κρίσεων και όλων των συνιστωσών της, οι οποίες μπορούν να παρουσιαστούν ανά πάσα στιγμή στην καθημερινότητα της σχολικής μονάδας. Κάτι τέτοιο είναι πολύ πιο πιθανό να συμβεί στη σημερινή εποχή, αφού η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών και συγκεκριμένα η εισχώρησή τους στους νέους ανθρώπους και ειδικά στους μαθητές, έχει οδηγήσει σε νέες μορφές κρίσεων που μπορούν να εμφανιστούν στο σχολικό περιβάλλον. Έτσι, πληθαίνουν τα κρίσιμα περιστατικά που εμφανίζονται στα σχολεία και οι επιπτώσεις τους κάποιες φορές είναι εμφανείς στη σχολική κοινότητα για πάρα πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα. Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση του προσωπικού των σχολικών μονάδων είναι απαραίτητη σε μια προσπάθεια ελαχιστοποίησης των επιπλοκών που μπορεί να δημιουργήσει μια κρίση στο σχολικό περιβάλλον και στη μαθητική κοινότητα.

Τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης έρευνας μπορούμε να πούμε ότι στηρίζονται σε τρεις βασικούς άξονες. Ο πρώτος άξονας σχετίζεται με την αντιμετώπιση και τη διαχείριση των κρίσιμων περιστατικών στη σχολική μονάδα και τις δράσεις που μπορούν να γίνουν, ώστε να αντιμετωπιστούν δυσάρεστα γεγονότα, με όσο τον δυνατόν μικρότερες συνέπειες για τη σχολική μονάδα και τους μαθητές. Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί αρχικά πιστεύουν ότι μία κρίση μπορεί, σε κάθε περίπτωση, να επηρεάσει τη σχολική μονάδα και για το λόγο αυτό θα πρέπει οπωσδήποτε να ληφθούν μέτρα αντιμετώπισης. Οι περισσότεροι από αυτούς αντιμετώπισαν στο παρελθόν κρίσιμη κατάσταση στο σχολείο τους. Η εμπειρία τους αναφέρεται κατά το μεγαλύτερο ποσοστό στην παραβατικότητα και το σχολικό εκφοβισμό.

Ο δεύτερος άξονας συμπερασμάτων προέρχεται από τη διερεύνηση που έγινε για τη Σχολική Ομάδα Διαχείρισης Κρίσης, τα μέλη της οποίας πρέπει να είναι καλά εκπαιδευμένοι εκπαιδευτικοί, με συγκεκριμένα προσωπικά χαρακτηριστικά. Η οργάνωση αυτής της ομάδας είναι, μαζί με την κατάρτιση ενός επαρκούς σχεδίου αντιμετώπισης κρίσιμων καταστάσεων,

οι σημαντικότερες ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβεί η διεύθυνση της σχολικής μονάδας και ακολουθεί η συνεργασία με δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς. Οι άνθρωποι, οι οποίοι θα μπορέσουν να διαχειριστούν τέτοιες καταστάσεις, σύμφωνα πάντα με τους εκπαιδευτικούς, είναι κατάλληλα καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί με τη συμπαράσταση του συλλόγου διδασκόντων, αλλά και την ενεργό συμμετοχή του διευθυντή-ηγέτη του σχολείου. Οι ίδιοι πιστεύουν ότι μπορούν να συμβάλλουν στη διαχείριση τέτοιων καταστάσεων και δηλώνουν στη μεγάλη τους πλειοψηφία πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε μια τέτοια προσπάθεια. Βέβαια, θα πρέπει να σημειωθεί ότι Ομάδες Διαχείρισης Κρίσεων, που αναφέρθηκαν εκτενώς στα προηγούμενα κεφάλαια του πονήματος, δεν έχουν οργανωθεί, στις περισσότερες σχολικές μονάδες που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν την πρόθεση να συμμετέχουν σε μία τέτοια ομάδα, εφόσον δημιουργηθεί, και να συμβάλλουν στην προσπάθεια να αντιμετωπιστούν δύσκολες καταστάσεις.

Σε ό,τι αφορά την επιθυμία συμμετοχής, φαίνεται οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί να είναι περισσότερο πρόθυμοι σε μία τέτοια ενέργεια, από ό,τι οι εκπαιδευτικοί σε μικρότερη ηλικία. Αυτό ίσως, γιατί θεωρούν ότι έχουν την εμπειρία ή και τη γνώση για κάτι τέτοιο, ενδεχομένως και από προσωπικά βιώματα, κάτι το οποίο δεν είναι τόσο πιθανό να υπάρχει στις μικρότερες ηλικίες. Το παραπάνω συμπέρασμα, ενισχύεται και από το γεγονός ότι μεγαλύτερη επιθυμία συμμετοχής εκφράζουν και οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας, από αυτούς που έχουν λιγότερα χρόνια. Επίσης, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είχαν εμπειρία από τουλάχιστον μια εμφάνιση κρίσιμης κατάστασης στο σχολείο που δίδασκαν, είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν στην προσπάθεια προετοιμασίας για την αντιμετώπιση μελλοντικών κρίσεων.

Στη συνέχεια, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, υπάρχει μεγάλη εξάρτηση της επιθυμίας συμμετοχής των ερωτώμενων εκπαιδευτικών στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσης του σχολείου τους, από την επιμόρφωση και βιωματική εκπαίδευσή τους στον τρόπο δράσης των Ομάδων αλλά και γενικότερα από την κατάρτισή τους όσον αφορά την έννοια της κρίσης, τα χαρακτηριστικά της και τις ενέργειες που είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική αντιμετώπισή της.

Σχετικό με τη Σχολική Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων είναι και το είδος της αρωγής που θα πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων για την αντιμετώπιση των κρίσιμων καταστάσεων. Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί των Γενικών Λυκείων του Δήμου Καβάλας πιστεύουν ότι κατά κύριο λόγο θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία με την Πυροσβεστική Υπηρεσία και την Αστυνομία και σε μικρότερο βαθμό με την τοπική



αυτοδιοίκηση. Ίσως, γιατί η εμπειρία τους και η περιορισμένη γνώση σε θέματα Κρίσεων τους οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι περισσότερες κρίσεις μπορεί να σχετίζονται με φυσικές καταστροφές ή ατυχήματα στο χώρο του σχολείου, θέματα που αφορούν βασικά την Ελληνική Αστυνομία και την Πυροσβεστική Υπηρεσία και λιγότερο με κρίσιμα περιστατικά στα οποία οι ιδιωτικοί φορείς ή η πολιτεία μέσω π.χ. ψυχολόγων ή ειδικών συμβούλων, θα μπορέσουν να βοηθήσουν αποτελεσματικά.

Τέλος, όσον αφορά την επικοινωνία, ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία την Σχολικής Ομάδας Διαχείρισης Κρίσης για την αποτελεσματική παρέμβαση σε κρίσιμα γεγονότα, είναι μεγάλης σημασίας η σχέση που αναπτύσσεται με τα Μ.Μ.Ε. (εξωτερική επικοινωνία) και ο ορθολογικός χειρισμός της επαφής και της ενημέρωσής τους, ώστε να συμμετέχουν θετικά στην καταβαλλόμενη προσπάθεια. Σε αντίστοιχη ερώτηση της έρευνας, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είναι ιδιαίτερα επιφυλακτικοί ως προς την αποτελεσματικότητα της εμπλοκής των Μ.Μ.Ε. κατά τη διαχείριση μιας κρίσης στο σχολικό περιβάλλον. Και αυτό δικαιολογείται με τη γενική προκατάληψη που υπάρχει για την αντικειμενικότητα και τους απώτερους στόχους της δημοσιογραφίας, ακόμη και σε ευαίσθητα θέματα και χώρους, όπως αυτά που αφορούν μαθητές και το σχολικό περιβάλλον.

Ο τρίτος άξονας των συμπερασμάτων σχετίζεται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα διαχείρισης κρίσεων και την οργάνωση και αποτελεσματική λειτουργία της Σχολικής Ομάδας Διαχείρισης στη σχολική μονάδα. Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν εξαιρετικά σημαντική την επιμόρφωση για τέτοιου είδους θέματα, αν και λιγότεροι από τους μισούς έχουν συμμετάσχει σε επιμορφώσεις σχετικά με τις κρίσεις και τη διαχείρισή τους στο σχολικό περιβάλλον, με δεδομένο ότι δίνονται λίγες ευκαιρίες κατάρτισης σε αυτό το αντικείμενο, πιθανώς επειδή, ειδικά στον Ελλαδικό χώρο, δεν έχει γίνει αντιληπτή η σημασία του, παρ' ό,τι η συχνότητα ειδικά των περιστατικών βίας και παραβατικότητας έχει αυξηθεί πολύ στο σχολικό περιβάλλον.

Φαίνεται ότι η συμμετοχή σε αντίστοιχες επιμορφώσεις αυξάνει και την επιθυμία για συμμετοχή στις Ομάδες Διαχείρισης Κρίσεων στο σχολικό τους περιβάλλον. Παρόλα αυτά η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι δεν έχουν μείνει ικανοποιημένοι από τις επιμορφώσεις που παρακολούθησαν για το συγκεκριμένο θέμα. Και αυτό επειδή στη χώρα μας υπάρχει πολύ μικρή θεωρητική και βιωματική εμπειρία στις Κρίσεις, ειδικά στο χώρο του σχολείου. Καταλήγοντας, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (περίπου οι μισοί), ζητούν την επιμόρφωση και βιωματική εκπαίδευση των ενδιαφερομένων να την αναλάβουν επιστημονικοί φορείς σε συνεργασία με έμπειρους εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς. Σε ότι

αφορά τον τρόπο εκπαίδευσης, προτιμάται η δια ζώσης ενδοσχολική επιμόρφωση, με δεύτερη προτίμηση τη δια ζώσης σε συνδυασμό με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η πρώτη επιλογή αφορά σαφώς τις μέσες ηλικίες, αφού η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα μεταξύ 41-50 (45%) και άνω των 51 ετών (42%), γεγονός που οφείλεται στον πολύ μικρό αριθμό διορισμών νέων εκπαιδευτικών τα τελευταία εννέα χρόνια. Είναι αντιληπτό ότι η μεγάλη πλειοψηφία των ηλικιακών αυτών κατηγοριών δεν έχουν ιδιαίτερα καλή σχέση με τις νέες τεχνολογίες (όσον αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση).

## **7.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Στην παρούσα διπλωματική εργασία, μετά τη δευτερογενή βιβλιογραφική έρευνα, πραγματοποιήθηκε πρωτογενής έρευνα με τη δημιουργία ενός ερωτηματολογίου βάσει κατάλληλα διαμορφωμένων ερευνητικών ερωτημάτων, σε εκπαιδευτικούς των Γενικών Λυκείων του Δήμου της Καβάλας. Η έρευνα αυτή θα μπορούσε να επεκταθεί και στα Επαγγελματικά Λύκεια του Νομού της Καβάλας. Στα μαθήματα που διδάσκονται, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα της επαγγελματικής εκπαίδευσης, εκτός από τη θεωρία, μεγάλο μέρος της διδασκαλίας πραγματοποιείται στα εργαστήρια. Γίνεται αντιληπτό, ότι αυξάνεται η επικινδυνότητα ατυχήματος κατά την εκτέλεση των ασκήσεων στους εργαστηριακούς χώρους, οι συνθήκες εργασίας και οι σχέσεις με τους μαθητές είναι πολύ διαφορετικές, χρειάζονται απαραίτητα προληπτικά μέσα για την αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων (πυροσβεστήρες, φαρμακείο, γνώση παροχής πρώτων βοηθειών, τήρηση κανόνων ασφαλείας ανάλογα με τη φύση και τον εξοπλισμό των εργαστηρίων) και κατάλληλη επιμόρφωση και εκπαίδευση με ασκήσεις ετοιμότητας για τη χρήση των μέσων αλλά και τις σωστές ενέργειες για την άμεση παρέμβαση στις κρίσιμες καταστάσεις που είναι πιθανό να δημιουργηθούν. Επομένως είναι φυσικό η νοοτροπία αλλά και οι ανάγκες των εκπαιδευτικών της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης να διαφέρουν από τους συναδέλφους τους της Γενικής. Σκοπός λοιπόν μιας νέας πρωτογενούς έρευνας θα μπορούσε να είναι η διερεύνηση της γνώμης των εκπαιδευτικών της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης πάνω στα ίδια θέματα που διερευνήθηκαν στην παρούσα διπλωματική, αλλά με ερωτηματολόγιο προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Λ.

Επιπλέον, η έρευνα θα μπορούσε να επαναληφθεί σε μελλοντική χρονική στιγμή, για να διαπιστωθεί κατά πόσον έχουν δημιουργηθεί σε περισσότερα σχολεία οι Ομάδες Διαχείρισης Κρίσεων και σε συνδυασμό με τυχόν επιμορφωτικά προγράμματα που θα έχουν

δημιουργηθεί, να συγκριθούν τα αποτελέσματα και να φανεί αν υπάρχει βελτίωση ή όχι στην οργάνωση της πρόληψης και αντιμετώπισης κρίσιμων καταστάσεων.

Το θέμα της Διαχείρισης Κρίσεων στη σχολική κοινότητα είναι ευρύ και με πολλές και διαφορετικές παραμέτρους. Θα μπορούσαν λοιπόν σε μελλοντική ερευνητική εργασία να διερευνηθούν, πρωτογενώς και δευτερογενώς, ερωτήματα, τα οποία αφορούν τη Διαχείριση κάποιων σημαντικών ειδών κρίσεων, όπως: του Άγχους που μπορεί να έχουν οι μαθητές, των Συγκρούσεων μέσα στο σχολικό περιβάλλον, του ενδοσχολικού εκφοβισμού, της μαθητικής παραβατικότητας, αλλά και του Πένθους σε περίπτωση θανάτου ή αυτοκτονίας. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσε να δημιουργηθεί πιο εξειδικευμένες έρευνες σε καταστάσεις κρίσεων, με ενδεχομένως διαφορετικά και ενδιαφέροντα αποτελέσματα.

## Βιβλιογραφική αναφορά

### Ελληνόγλωσση

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2015). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

Ανθόπουλος, Κ. (2016). Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο και ο ρόλος των εκπαιδευτικών. *Η Θεσσαλονίκη*, 10 Οκτωβρίου.

Ασημόπουλος, Χ., Χατζηπέμος, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ., Γιαννακοπούλου Δ. & Τσιάντης Ι. (2008). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών. *Παιδί και Έφηβος*, 10(1), 97-100.

Βάμβουκας, Μ. (1988). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Γεωργόπουλος, Ν. (2006). *Στρατηγικό Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Γ. Μπένου.

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

Εναλλακτική Δράση (2017). *Οι 4 τρόποι λήψης αποφάσεων*. Ανακτήθηκε 23 Οκτωβρίου, 2018 από <https://enallaktikidراسi.com/2017/02/tropoi-lipsis-apofasewn/>

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

Καραθάνος, Δ. (2006). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κέφης, Β. (2005). *Ολοκληρωμένο Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Κριτική.

Κομίλη, Α. (1989). *Βασικές αρχές και μέθοδοι επιστημονικής έρευνας στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας

Κουτούζης, Μ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), 2008, *Διοίκηση*

*Εκπαιδευτικών Μονάδων, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Τόμος Α' (σελ. 27-50). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κωνσταντίνου, Ε., Γιαβρίμης, Π. & Χατζηχρήστου, Χ. (2006). Παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών στα ελληνικά σχολεία και ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου: *Οι αντιλήψεις των μαθητών*. Στο: Χ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου & Σ. Χατζηχρήστου (Επιμ.) 2006, *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία*, Τόμος Β' (σελ. 169-182). Αθήνα: Ατραπός.

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

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

Μπαμπινιώτης, Γ. (2012). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας (4<sup>η</sup> έκδ.)*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Μπενέκος, Α. (1989). Ατυχήματα και κίνδυνοι—αγωγή αποφυγής τους. Στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, Τόμος Β' (σελ. 863-864). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπεχράκης, Θ. (1999). *Πολυδιάστατη Ανάλυση Δεδομένων*. Αθήνα: Νέα Σύνορα - Α. Α. Λιβάνη

Μπουλούτζα, Π. (2006). Κάθε χρόνο τραυματίζονται 75000 μαθητές. *Η Καθημερινή*, 10 Σεπτεμβρίου, σελ. 27.

Παπαδόπουλος, Ι. (2015). *Περισσότερη ασφάλεια στα σχολεία (3<sup>η</sup> έκδ.)*. Αθήνα: Παρισιάνου Α.Ε.

Παπάνης, Ε., Πατεστή, Α. & Ραφτόπουλος, Α. (2012). *Τεχνικές αντιμετώπισης κρίσεων: Διαχείριση άγχους*. Αθήνα: Κοινωνικό Πολυκέντρο ΑΔΕΔΥ.

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

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

Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τ.Ε.Ι. Αθήνας, χ.χ. Ανακτήθηκε 24 Ιανουαρίου, 2017, από <http://www.teiath.gr/userfiles/laloumis/krisi.pdf>

Τοκάκης, Β. (2012). *Διαχείριση Κρίσεων στο Πλαίσιο της Δημόσιας Διοίκησης: Προσδιοριστικοί Παράγοντες, Τύποι, Μέθοδοι, Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητας*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Φίλιας, Β. (1998). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Gutenberg.

Φιλολιά, Α., Παπαγεωργίου, Η. & Στεφανάτος, Σ. (2005). *Ολοκληρωμένο Σύστημα Διαχείρισης Κρίσεων & Ανθρώπινος Παράγοντας*. Αθήνα: Οικονομική Βιβλιοθήκη.

Φώτου, Π. (2017). *Απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ετοιμότητα του σχολείου τους σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Χατζηχρήστου, Χ. κ.α. (2012). *Διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.

Χηνάς, Π. & Χρυσαιφίδης, Κ. (2011). *Επιθετικότητα στο σχολείο: Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

## Ξενόγλωσση

Aguilera, D.C. (1998). *Crisis Intervention: Theory and methodology* (8<sup>th</sup> Ed.). St. Louis, MO: Mosby.

Ahmed, S. (2006). *Queer Phenomenology*. Durham and London: Duke University Press.

Allen, M. W. & Caillouet, R. H. (1994). Legitimation endeavors: Impression management strategies used by an organization in crisis. *Communication Monographs*, 61, 44-62.

Baldwin, B. A. (1978). A paradigm for the classification of emotional crisis: Implications for crisis intervention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 48, 538-551.

Barge, J.K. (1994). *Leadership: Communication skills for organizations and groups*. New York: St. Martin's.

Barton, L. (1993). *Crisis in organizations: Managing and Communicating in the Heart of Chaos*. Cincinnati, OH: South-Western.

- Barton, L. (2001). *Crisis in organizations II*. Cincinnati, OH: South Western.
- Benoit, W. L. (1995). *Accounts, excuses and apologies: A theory of image restoration*. Albany: State University of New York Press.
- Benoit, W. L. (1997). Image repair discourse and crisis communication. *Public Relations Review*, 23(2), 177-180.
- Bernard, C. (1938). *The functions of the Executive*. Cambridge: Harvard University Press.
- Blanchet, A. & Trognon, A. (2002). *Ψυχολογία Ομάδων: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εφαρμογές των θεωρητικών μοντέλων*, μεταφρ. Δ. Παπαδόπουλος. Αθήνα: Σαβάλας.
- Boin, A. & Lagadec P. (2000). Preparing for the future: Critical Challenges in Crisis Management. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 8 (4), 185-191.
- Boin, A., Ekengren, M. & Rhinard, M. (2006). *Functional Security and Crisis Management Capacity in the European Union*. Universiteit Leiden.
- Brehmer, B. (1995). Reasonable Decision Making in Complex Environment. In P. Juslin & H. Montgomery (Eds) 2007, *Judgment and Decision Making: Neo-Brunswikian and Process-Tracing Approaches* (pp. 14-31). London, UK: Psychology Press.
- Brink, T.L. (2004). *Questionnaires: Practical hints on how to avoid mistakes in design and interpretation*. Chesterfield: Heuristic Books.
- Brock, S.E., Sandoval, J. & Lewis S. (2001). *Preparing for crisis in the schools: A manual for building school response teams*. New York: Wiley.
- Brock, S.E., Sandoval, J. & Lewis S. (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- 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, MD: National Association of School Psychologists.
- Bryman, A. (2014). *Social Research Methods* (4<sup>th</sup> ed.). Oxford: University Press.
- Cahill, S. E., & Foa, E. B. (2004). A Glass Half Empty or Half Full? Where We Are and Directions for Future Research in the Treatment of PTSD. In S. Taylor (Ed.), *Advances in the*

*treatment of posttraumatic stress disorder: Cognitive-behavioral perspectives* (pp. 267-313). New York, NY, US: Springer Publishing Co.

Canter, A.S. & Carrol, S.A. (1999). *Crisis prevention and response: A collection of NASP resources*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

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

Carlson, E.B. (1997). *Trauma assessments: A clinician's guide*. New York: Guilford Press.

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

Clampitt, P.G. (1991). *Communicating for managerial effectiveness*. Newbury Park, CA: Sage.

Cohen, M.S. & Freeman, J.T. (1997). Improval critical thinking. In: R. Flin, E. Salas, M. Strub & L. Martin (Eds) 1997, *Decision making under stress* (pp. 161-169). Aldershot: Ashgate.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (Research Methods in Education, 5<sup>th</sup> ed.)*, μεταφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Comfort, L. K. (1988). *Managing disaster: strategies and policy perspectives*. Durham, NC: Duke University Press.

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

Coombs, W. T. (2007). *Ongoing Crisis Communication: Planning, Managing and Responding* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Cornell D. G. & Sheras, P.L. (1998). Common errors in school crisis response: Learning from our mistakes. *Psychology in the schools*, 35(3), 297-307.

Dean, D.H. (2004). Consumer reaction to negative publicity: Effects of corporate reputation, response and responsibility for a crisis event. *Journal of Business Communication*, 41, 192-211.

Devlin, S. E. (2006). *Crisis Management Planning and Execution* (1<sup>st</sup> ed.). Boca Raton, NY: Auerbach Publications.



- Dionisopoulos, G. N. & Vibbert, S. L. (1988). CBS vs Mobil Oil: Charges of creative bookkeeping. In H. R. Ryan (Ed.), *Oratorical encounters: Selected studies and sources of 20<sup>th</sup> century political accusation and apologies* (pp. 241-251). Westport, CT: Greenwood Press.
- Drennan, T.L. & McConnell, A. (2007). *Risk and Crisis Management in the Public Sector*. Abington, England: Routledge.
- Duke, L. D. (1987). *School leadership and instructional improvement*. New York: Random House Inc.
- Ericson, E.H. (1963). *Childhood and society* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Norton.
- Fairchild, T.N. (1997). *Crisis Intervention strategies for school-based helpers* (2<sup>nd</sup> ed.), Springfield, IL: Thomas.
- Fink, S., Beak, J. & Taddeo, K. (1971). Organizational crisis and change. *Journal of Applied Behavioral Science*, 7, 15-37.
- Flin, R. (2001). Decision making in crises: The Piper Alpha Disaster. In U. Rosenthal, A. Boin, & L. K. Comfort (Eds) 2001, *Managing Crises: Threats, Dilemmas, Opportunities* (pp. 145-173). Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher Ltd.
- Flin, R. (2006). Naturalistic Decision Making and Crisis Management. Paper presented at ISCRAM-ITEMS 2006, Summer School, Tilburg, the Netherlands. In W. T. Coombs (Ed.) 2007, *Ongoing Crisis Communication*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Geraghty, K. & Desouza, K.C. (2005). Optimizing Knowledge Networks. *Industrial Management (Norcross, Georgia)*, 47(6), 25.
- Gillham, B. (2007). *Developing a questionnaire*, 2<sup>nd</sup> (Ed.). London: Continuum International Publishing Group.
- Glaesser, D. (2006). *Crisis Management in the Tourism Industry* (2<sup>nd</sup> ed.). Burlington: Elsevier.
- Gullatt, D.E. & Long, D. (1996). What are the Attributes and Duties of the School Crisis Intervention Team? *NASSP Bulletin*, 80(580), 104-113.
- Gundel, S. (2005). Towards a New Typology of Crisis. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 13(3), 106-115.

- Heath, M. A. & Sheen, D. (2005). *School-based crisis intervention: Preparing all personnel to assist*. New York, USA: Guilford Press.
- Henderson, J.C. (2007). *Tourism Crisis: Causes, Consequences, Management*. Oxford: Elsevier.
- Hillyard, M. (2000). *Public Crisis Management: How and Why Organizations Work Together to Solve Society's Most Threatening Problems*. Lincoln, NE: Writers Club Press.
- Hunter, J. E. (1980). *Preparing a museum disaster plan*. Omaha, NB: National Park Services.
- James, H.E. (2004). *Crisis Leadership*. University of Virginia Darden School Foundation.
- Javeau, C. (1996). *Η Έρευνα με Ερωτηματολόγιο*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Jimerson, S.R., Brock, S.E. & Pletcher S.W. (2005). An Integrated Model of School Crisis Preparedness and Intervention: A Shared Foundation to Facilitate International Crisis Intervention. *School Psychology International*, 26(3), 275-296.
- Johnson, K. (2000). *School crisis management: A hands-on guide to training crisis response teams* (2<sup>nd</sup> ed.). Alamenda, CA: Hunter House.
- Kamer, L. (1996). When the crisis is orchestrated: Corporate campaigns and their oranges. In L. Barton (Ed.), *New avenues in risk and crisis management* (Vol. 5, pp. 64-72). Las Vegas: University of Nevada Las Vegas Small Business Development Center.
- King, G. (2002). Crisis management and team effectiveness: A closer examination. *Journal of Business Ethics*, 41(3), 235-249.
- Klein, G. (1998). *Sources of power: How people make decisions*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kleinert, H. (1993). Systematic corrections to the variational calculation of the effective classical potential. *Physics Letters A*, 173(4-5), 327-437.
- Kline, M., Schonefeld, D. J. & Lichtenstein, R. (1995). Benefits and challenges of school-based crisis response teams. *The Journal of school health*, 65(7), 245.
- Klingman, A. (1988). School community in disaster: Planning for intervention. *Journal of Community Psychology*, 16(2), 205-216.
- Klingman, A. (1989). School-based emergency interventions following an adolescent's suicide. *Death Studies*, 13(3), 263-274.

- Kolfschoten, G.L., & Appleman, J.H. (2006). Collaborative engineering in crisis situations. Paper presented at ISCRAM-TIEMS 2006 Summer School, Tilburg, the Netherlands. In W. T. Coombs, (Ed.) 2007, *Ongoing Crisis Communication* (pp. 267-292). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lichtenstein, R. (1994). School Crisis Response: Expecting the Unexpected. *Educational Studies*, 52(3), 79-83.
- Lindeman, E. (1944). Symptomatology and management of acute grief. *American journal of psychiatry*, 101(2), 141-148.
- Luecke, R. & Barton, L. (2004). *Harvard Business Essentials. Crisis Management: Master the Skills to Prevent Disasters*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.
- Lunenburg, F. C. (2010). The crisis management plan: Promoting school safety. *National forum of educational administration and supervision journal*, 27(4), 1-6.
- Metzgar, M. (1994). Preparing schools in crisis management. In R.G. Stevenson, (Ed.), *What will we do? Preparing a school community to cope with crisis* (pp. 17-35). Amityville, NY: Baywood Publishing, Inc.
- Mitroff, I.I., Shrivastava, P. & Udwadia, F. (1987). Effective Crisis Management. *The Academy of Management Executive*, 1(3), 283-292.
- Mitroff, I.I. (2001). *Managing crisis before they happen*. New York: American Management Association.
- Mitroff, I.I., Pearson, M. C. & Harrington, K. L. (1996). *The Essential Guide to Managing Corporate Crises*. New York: Oxford University Press.
- Mitchell, J.T. & Resnik, H.L.P. (1981). *Emergency response to crisis: A crisis intervention guidebook for emergency service personnel*. Bowie, MD: Brady.
- Newgrass, S. & Schonefeld, D. J. (1996). A crisis in the classroom: Anticipating and responding to student needs, *Educational Horizons*, 74, 124-129.
- 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.
- Nye, K.P. (1997). He's got a gun! *American School Board Journal*, 18, 43-45.

- Pagliocca, P.M. & Nickerson, A. B. (2001). Legislating school crisis response: Good policy or just good politics. *Law and Policy*, 23, 373-407.
- Parad, H.G. (Ed.) (1965). *Crisis intervention: Selected readings*. New York: Family Service Association of America.
- Pauchant, T.C. & Mitroff, I.I. (1992). *Transforming the Crisis-Prone Organization: Preventing individual, organizational and environmental tragedies*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pearson, C. M. & Mitroff, I.I. (1993). From crisis prone to crisis prepared: A framework for crisis management. *The Academy of Management Executive*, 44(7), 48-59.
- Pearson, C.M. & Clair, J. (1998). Reframing Crisis Management. *Academy of Management Review*, 23(1), 59-76.
- Perry, R.W. & Lindell, M.K. (2003a). Preparedness for Emergency Response: Guidelines for the Emergency Planning Process. *Disasters*, 27(4), 336-350.
- Petersen, S. & Straub, R.L. (1992). *School crisis survival guide: Management techniques and materials for counselors and administrators*. West Nyack, NY: Center for Applied Research in Education.
- Philpott, D. & Serluco, P. (2010). *Public school emergency preparedness and crisis management plan*. Lanham, MD: Government Institutes.
- Pincus, J.D. & Acharya, L. (1988). Employee Communication Strategies for Organizational Crises. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 1(3), 181-199.
- Pitcher, G.D. & Poland, J. S. (1992). *Crisis intervention in the schools*. New York, US: Guilford Press.
- Poland, S. & McCormick, J.S. (1999). *Coping with crisis: Lessons Learned*. Longmont, CO: Sopris West.
- Poal, P. (1990). Introduction to the theory and practice of crisis intervention. *Quaderns de psicologia, International journal of psychology*, 10, 121-140.
- Purvis, J.R., Proter, R.L., Authement, C.C, & Boren, L.C. (1991). Crisis intervention teams in the schools. *Psychology in the schools*, 28, 331-339.

- Pynoos, R. & Eth, S. (1986). Child psychiatrists describe children reactions to disaster. *Communique*, 15(2), 3.
- Rapoport, L. (1962). The state of crisis: Some theoretical considerations. *Social Service Review*, 36(2), 211-217.
- Regeester, M. & Larkin, J. (2002). *Risk Issues and Crisis Management: A Casebook of Best Practice*. Second Relations, The institute of Public Relations.
- Roberts, A.R. (2000). An overview of crisis theory and crisis intervention. In A.R. Roberts (ed.), *Crisis intervention handbook: Assessment, treatment and research* (pp. 3-30). New York, N.Y.: Oxford University Press.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rose, R. (1993). *Lesson-drawing in public policy: A guide to learning across time and space*. Washington, USA: Sage.
- Rosenthal, U., Boin, A. & Comfort, L.K. (2001). *Managing Crisis: Threats, Dilemmas, Opportunities*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher Ltd.
- Sandall, G. M. (1986). Early intervention in a disaster: The Cokeville hostage/bombing crisis. *Communique*, 15, 1-2.
- Sandoval, J.H. (2001). *Handbook of crisis counseling, intervention and prevention in the schools* (3rd ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Saris, W. & Gallhofer, I. (2007). *Design, evaluation and analysis of questionnaires for survey research*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Schonfeld D. J. & Kline, M. (1994). School-based Crisis Intervention: An organizational model, *Crisis Intervention and Time-Limited Treatment*, 1(2), 155-166.
- Schonfeld D. J., Lichtenstein, R., Pruett, M. K. & Speese-Lnehan, D. (2002). *How to Prepare for and Respond to a Crisis* (2<sup>nd</sup> ed.). Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Schoorman, D., Mayer, C. R. & Davis, H. J. (2007). An integrative model of organizational trust: past, present and future. *Academy of Management Review*, 32(2), 344-354.

- Sen, F. & Egelhoff, W.G. (1991). Six years and counting: Learning from Crisis Management at Bhopal. *Public Relations Review*, 17(1), 69-83.
- Sitkin, S.B. (1992). Learning through failure: The strategy of small losses. *Research in Organizational Behavior*, 14, 231-266.
- Slaikue, K.A. (1990). *Crisis intervention: A handbook for practice and research* (2<sup>nd</sup> ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Smart, C. & Vertinsky, I. (1977). Designs for crisis decision Units. *Administrative Science Quarterly*, 22, 640-657.
- Smith, L.L. (1990). Crisis intervention: Theory and practice. In J.E. MEZZICH & B. ZIMMER (Eds), *Emergency psychiatry* (pp. 305-331). Madison, CT: International University Press.
- Sten, E.K. (1997). Crisis and learning: A balance sheet. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 5, 69-86.
- Thomson, R.A. (1990). Strategies for crisis management in the schools, *NASSP Bulletin*, 74(523), 54-58.
- Thomson, R.A. (1995). Being prepared for suicide or sudden death in schools: Strategies to restore equilibrium. *Journal of Mental Health Counseling*, 17, 264-277.
- Weatherly, R. & Lipsky, M. (1977). Street-level bureaucrats and institutional innovation: Implementing special education reform. *Harvard Education Review*, 47(2), 171-197.
- Williams, A. K. & Johnson, B. (2005). *Εισαγωγή στο Μάνατζμεντ: Ένας Πρακτικός Οδηγός Ανάπτυξης*. Αθήνα: Κριτική.
- Wilson, N. & McLean, S. (1994). *Questionnaire Design: a Practical Introduction*. Newton Abbery: Co. Antrim, University of Ulster Press.
- Wise, P.S., Smead, V.S. & Huebner, E.S. (1987). Crisis invitation: Involvement and training needs of school psychology personnel. *Journal of school Psychology*, 25, 185-187.
- Young, M.A. (1998). *The community crisis response team training manual* (2<sup>nd</sup> ed.). Washington, DC: National Organization for Victim Assistance.
- Zsombok, C.E. & Klein, G. (Eds.). (1997). *Naturalistic decision making*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publisher

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## Ερωτηματολόγιο της έρευνας

Αγαπητοί συνάδελφοι

Ονομάζομαι Γιώργος Κωστής και παρακολουθώ το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης.

Για την εκπόνηση της διπλωματικής μου, συντάξα ένα ερωτηματολόγιο, που σκοπός του είναι να συγκεντρώσει τις απόψεις εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου και να διερευνήσει πόσο προετοιμασμένοι είμαστε να αντιμετωπίσουμε μια τέτοια κρίση.

Αναφορικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που ακολουθεί, πρέπει να τονιστεί ότι **δεν** υπάρχουν **σωστές ή λάθος** απαντήσεις. Μας ενδιαφέρει η προσωπική σας άποψη. Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο** και δεν θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητά σας. Οι απαντήσεις είναι απολύτως **εμπιστευτικές**, ενώ οι πληροφορίες, που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς. Θα χρειαστείτε μόνο μερικά λεπτά. Παρακαλώ να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

**1. Φύλο:** Άνδρας

Γυναίκα

**2. Ηλικία:** ≤ 30  31-40  41-50  51 και πάνω

**3. Κλάδος Π.Ε.** .....

**4. Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση:**

0-10 έτη  11-20 έτη  21-30 έτη  31+ έτη

**5. Τίτλοι σπουδών (εκτός του βασικού πτυχίου διορισμού):**

α) Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ

β) Μεταπτυχιακό

γ) Διδακτορικό

δ) Κανένα από τα παραπάνω

**6. Πόσο πιστεύετε ότι μια κρίση (σεισμός, πυρκαγιά, πλημμύρα, τραυματισμός, σχολικός εκφοβισμός, θάνατος, αυτοκτονία, επιθετικότητα μαθητών κατά εκπαιδευτικών και συμμαθητών, παραβατικότητα, σεξουαλική παρενόχληση, οπλοφορία μαθητών, χρήση ουσιών στο σχολικό περιβάλλον) μπορεί να επηρεάσει τη σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές);**

Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα Πολύ

**7. Έχετε αντιμετωπίσει ποτέ μια κρίση στο σχολείο σας;**

Ναι  Όχι

**8. Εάν η απάντηση στο προηγούμενο ερώτημα είναι Ναι, ποιο είδος κρίσης αντιμετωπίσατε; (Μπορούν να δοθούν πάνω από μια απαντήσεις)**

α) Σεισμό  β) Πλημμύρα  γ) Πυρκαγιά

δ) Τραυματισμό  ε) Σχολικό εκφοβισμό  στ) Θάνατο

ζ) Αυτοκτονία  η) Παραβατικότητα  θ) Σεξουαλική παρενόχληση

ι) Άλλο, τι; .....

**9. Κατά τη γνώμη σας, ποιος θα έπρεπε να αντιμετωπίζει τα κρίσιμα γεγονότα που συμβαίνουν στο σχολικό περιβάλλον; (Μπορούν να δοθούν πάνω από μια απαντήσεις)**

α) Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας;

β) Ο Υποδιευθυντής της Σχολικής Μονάδας;

γ) Ο ειδικά εκπαιδευμένος εκπαιδευτικός της Σχολικής Μονάδας;

δ) Ο Σύλλογος Διδασκόντων της Σχολικής Μονάδας;

ε) Ειδικά εκπαιδευμένη ομάδα εκπαιδευτικών; (Ομάδα διαχείρισης κρίσεων της Σχολικής Μονάδας)

στ) Άλλο, τι; .....

**10. Κατά πόσο πιστεύετε ότι, αν ξεσπάσει μια κρίση στο σχολείο σας, μπορείτε να συμβάλλετε στη διαχείρισή της;**

Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα Πολύ

**11. Γνωρίζετε την έννοια «ομάδα διαχείρισης κρίσεων», σε μια Σχολική Μονάδα;**

Ναι  Όχι



**12. Έχει δημιουργηθεί ομάδα διαχείρισης κρίσης στο σχολείο σας;**

Ναι  Όχι

**13. Προκειμένου η Σχολική σας Μονάδα να αντιμετωπίζει και να διαχειρίζεται κρίσιμα γεγονότα, κατά πόσο θεωρείτε σημαντικό να υπάρχει:**

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Πλήρες και προσεκτικά καταρτισμένο σχέδιο διαχείρισης κρίσεων					
Ομάδα διαχείρισης κρίσεων από εκπαιδευτικούς					
Προγραμματισμός ασκήσεων ετοιμότητας κατά τη διάρκεια του έτους					
Αγαστή συνεργασία με τους εμπλεκόμενους δημόσιους ή μη φορείς					

**14. Πόσο σημαντική και απαραίτητη πιστεύετε ότι είναι η ενημέρωση και εμπλοκή του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων στο σχεδιασμό αντιμετώπισης και διαχείρισης κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον;**

Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα Πολύ

**15. Πόσο απαραίτητη πιστεύετε ότι είναι η συνεργασία της Σχολικής Μονάδας με τους παρακάτω αρμόδιους φορείς για την αποτελεσματικότερη διαχείριση και αντιμετώπιση κρίσιμων γεγονότων στο σχολικό περιβάλλον;**

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Κεντρική Υπηρεσία Υπουργείου Παιδείας					
Αστυνομικές-Πυροσβεστικές Αρχές					
Αυτοδιοικητικές Υπηρεσίες					
Μη κρατικοί φορείς					

**16. Σε μια ενδεχόμενη κρίση, πόσο αποτελεσματική πιστεύετε ότι είναι η επικοινωνία με τα ΜΜΕ, για να κρατούν ενήμερη την τοπική κοινωνία ή για να συμβάλλουν στη διαχείριση της κρίσης;**

Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα Πολύ

**17. Θα θέλατε να συμμετέχετε στην ομάδα διαχείρισης κρίσεων του σχολείου σας;**

Ναι  Όχι

**18. Πόσο σημαντική πιστεύετε ότι είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων γενικά, αλλά και για τη συμμετοχή τους στην ομάδα διαχείρισης κρίσεων του σχολείου τους;**

Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα Πολύ

**19. Έχετε συμμετάσχει σε επιμορφώσεις για τη διαχείριση κρίσεων και την αντιμετώπισή τους;**

Ναι  Όχι

**20. Αν ναι κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι από τις παραπάνω επιμορφώσεις;**

Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα Πολύ

**21. Ποια από τις παρακάτω μορφές θα προτιμούσατε για την επιμόρφωσή σας ως προς τη διαχείριση κρίσεων, αλλά και ως μέλος της ομάδα διαχείρισης κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον; (Μπορούν να δοθούν πάνω από μια απαντήσεις)**

α) Δια ζώσης ενδοσχολική επιμόρφωση

β) Δια ζώσης και εξ αποστάσεως ενδοσχολική επιμόρφωση

γ) Αυτοεπιμόρφωση μέσω του διαδικτύου

**22. Σε περίπτωση ενδοσχολικής επιμόρφωσης, οι επιμορφωτές θα επιθυμούσατε να είναι: (Μπορούν να δοθούν πάνω από μια απαντήσεις)**

Σχολικοί Σύμβουλοι

Διευθυντές Εκπαίδευσης

Διευθυντές Σχολείων

Έμπειροι και εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί

Μέλη Επιστημονικών Συλλόγων και Φορέων