



Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Της Υποψήφιας Διδάκτωρος Αικατερίνης Κ. Σαϊτή

ΘΕΜΑ: «Στάσεις και αντιλήψεις των διευθυντών(-ριών) και εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κινδύνων- κρίσεων στον εργασιακό χώρο των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας»

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Επιβλέπουσα: Βουδούρη Αγγελική- Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος
Δημοτικής Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ

Μέλος: Κωνσταντίνος Φασούλης- Ομότιμος Καθηγητής Παιδαγωγικού
Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ

Μέλος: Ευθύμιος Βαλκάνος- Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου
Μακεδονίας

ΑΘΗΝΑ 2019

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας διατριβής είναι να διερευνήσει τις στάσεις και αντιλήψεις της σχολικής κοινότητας, ήτοι διευθυντών(-ριών) και εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας αναφορικά με τη διαχείριση κινδύνων-κρίσεων στον εργασιακό χώρο του σχολείου επισκοπώντας συγκριτικά την εν λόγω κατάσταση με χρήση ανώνυμου ερωτηματολογίου ειδικώς σχεδιασμένου και προσαρμοσμένου στον ερευνητικό σκοπό και απαντημένου συνολικώς από 734 εκπαιδευτικούς και διευθυντές σε πανελλαδικό επίπεδο κατά το σχολικό έτος 2016-2017 και ειδικότερα το διάστημα από τον Μάρτιο έως τον Ιούνιο 2017.

Πιο συγκεκριμένα, η εν λόγω μελέτη επιχειρεί να εστιάσει και να εμβαθύνει στον τρόπο και τα μέσα αντιμετώπισης και καταστολής των κινδύνων και κρίσεων κάθε μορφής, όπως εκδηλώνονται στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας, με απώτερο σκοπό την αποτελεσματική πρόληψη και αντιμετώπιση των φαινομένων αυτών και τη δημιουργία ασφαλούς και εύρυθμου σχολικού περιβάλλοντος, πλήρως εναρμονισμένου με τα ευρωπαϊκά σχολικά πρότυπα.

Μέσα από τις απαντήσεις που συλλέχθηκαν, δημιουργούνται χρήσιμα συμπεράσματα και ως προς ειδικότερες παραμέτρους της παρούσας διατριβής, και ιδίως τη συναισθηματική κατάσταση των μελών της σχολικής κοινότητας, την επιμόρφωση εκπαιδευτικών ή μη για ζητήματα σχολικών κινδύνων-κρίσεων, την πιθανή ή μη συνεργασία τους με γονείς - κηδεμόνες, την επικοινωνία τους με ΜΜΕ, ώστε να διαπιστωθεί η εν γένει αντίδραση των μελών της σχολικής κοινότητας σε μια εποχή ραγδαίας αύξησης των κρουσμάτων βίας και παραβατικής συμπεριφοράς μαθητών, με ειδικότερες εκφάνσεις εκδήλωσής τους να αποτελούν οι σωματικές βλάβες, οι ψυχολογικοί εκβιασμοί, οι απειλές και το bullying.

Η παράθεση της κείμενης και ισχύουσας νομοθεσίας, καθώς και αποφάσεων ελληνικών δικαστηρίων ως προς την ευθύνη εκπαιδευτικών σε σχολικές κρίσεις, θα συνδράμουν αποφασιστικά στην εξαγωγή εποικοδομητικών συμπερασμάτων και σε ένα γόνιμο διάλογο τα προσεχή χρόνια.

ABSTRACT

The purpose of this doctoral thesis is to investigate the perceptions of the people in the school community - principals and teachers of primary school units with reference to crisis management in the school's workplace, scrutinizing comparatively the situation by using anonymous questionnaire especially adjusted to the initiative of this study and answered by 734 principals and educators in a nationwide level during the school year 2016 - 2017, and specially from March to June 2017.

This study tries to focus on the ways and means of treatments and repressions of the dangers and crisis which may occur in school units of the greek primary education system aiming to the effective prevention and treatment of these phenomena and creating a safe school environment, totally harmonized with the European school standards.

Due to the given answers, we draw useful conclusions regarding the specific parameters of this study and especially: the emotional situation of the school members, their possible education about school crisis's management, their possible cooperation with parents, their communication with the media, in order to understand the reaction of the school members in an era of a rapid increase of violent outbreaks and an infringing behavior on behalf of students that may lead to injuries, phycological blackmails, threats or bullying.

The citation of the current and applicable legislation as well as the decisions of the courts will strongly support to draw useful conclusions and a constructive dialogue in the future.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη στα Ελληνικά	1
Abstract	3
Περιεχόμενα	4
 ΕΙΣΑΓΩΓΗ	
1.Οριοθέτηση του θέματος	7
2.Αποσαφήνιση όρων της θεματικής	9
2.1Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου « σχολείου»	9
2.2Τι σημαίνει «κίνδυνος»	10
2.3Κατανοώντας τον όρο «κρίση»	11
2.4Τι σημαίνει «ασφάλεια σχολείου»	12
3.Δομή της εργασίας	13
4.Ευχαριστίες	14
 ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	
Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
1.Περίληψη	16
2. Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος	16
3.Σκοπός της εργασίας και ερευνητικές υποθέσεις	20
4.Αναγκαιότητα της έρευνας	22
5.Σπουδαιότητα της έρευνας	23
6.Προϋποθέσεις της έρευνας	23
7. Οριοθέτηση του προβλήματος	24
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	
1.Περίληψη	25
2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση της διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο	25
2.1. Η έρευνα σε ξένες χώρες	26
2.2. Η έρευνα στην Ελλάδα	32
2.3. Συμπερασματική κατάληξη	39
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ	
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΝΑΦΟΡΑΣ: ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΚΡΙΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	
1.Περίληψη	40
2. Προσέγγιση στη διοίκηση κινδύνου	40

2.1. Τι σημαίνει «διοίκηση»	40
2.2. Έννοια και περιεχόμενο του όρου «διοίκηση κινδύνου»	46
2.3. Αίτια και συνέπειες του κινδύνου στο σχολείο	51
2.4. Εκτίμηση και αντιμετώπιση του κινδύνου	56
3. Διαστάσεις του εργασιακού χώρου του σχολείου	
3.1. Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου	60
3.2 . Το σχολείο ως τόπος εργασίας	63
3.3. Η ανάγκη για ετοιμότητα του σχολείου απέναντι στη κρίση	69
4. Στρατηγική διαχείρισης κρίσιμων καταστάσεων στο σχολείο	73
4.1. Έννοια και συνέπειες του όρου «κατάσταση κρίσης»	73
4.2. Τύποι κρίσεων	78
4.3. Μοντέλα διαχείρισης κρίσεων	81
4.4. Στρατηγικές αντιμετώπισης κρίσιμων καταστάσεων στο σχολείο	90
4.4.1. Πρόληψη εκδήλωσης κρίσιμων καταστάσεων	90
4.4.2. Παρέμβαση και αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων	95
5. Παράμετροι αποτελεσματικής διαχείρισης κρίσιμων καταστάσεων στο δημοτικό σχολείο	102

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Περίληψη	105
2. Εννοιολογικοί προσδιορισμοί	105
3. Το δείγμα	106
4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων – ερωτηματολόγια	106
4.1. Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών	106
4.2. Ερωτηματολόγιο διευθυντών(-ριών)	108
5. Στατιστικές τεχνικές	109

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Περίληψη	110
2. Περιγραφική στατιστική ανάλυση και πίνακες διπλής εισόδου για τους ελέγχους συσχέτισεων	110
I. Στοιχεία εκπαιδευτικών	110
II. Στοιχεία διευθυντών(-ριών)	186

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Περίληψη	268
2. Εισαγωγικές παρατηρήσεις	268
3. Γενικά στοιχεία των σχολείων	269
4. Ποιοτική ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών και διευθυντών	270
5. Ανάλυση στοιχείων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο	275
6. Προτάσεις Εκπαιδευτικών και Διευθυντών(-ριών)	315

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

1.Περίληψη	319
2.Συμπεράσματα	319
3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα- Περιορισμοί	322
4. Προτάσεις	324

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1.Ελληνόγλωσση	327
2. Ξενόγλωσση	339

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1.Επιστολή προς τον(την) Διευθυντή(-ρια)	355
2.Ερωτηματολόγιο Διευθυντή(-ριας)	356
3.Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών	361

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.Οριοθέτηση του θέματος

Η παρούσα διατριβή έχει σκοπό να διερευνήσει, μέσω ανώνυμων ερωτηματολογίων, τις στάσεις και αντιλήψεις της σχολικής κοινότητας, ήτοι διευθυντών(-ριών) και εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας αναφορικά με τη διαχείριση κινδύνων-κρίσεων που συμβαίνουν στον εργασιακό χώρο του σχολείου .

Ως εκπαιδευτικός οργανισμός το σχολείο αποτελείται από άτομα (μαθητές, εκπαιδευτικούς, κ.ά), διαθέτει δομή και δρα μέσα στον κοινωνικό χώρο για την υλοποίηση ορισμένων στόχων. Σε ό,τι αφορά το ρόλο των σχολικών μονάδων των δύο πρώτων βαθμίδων της εκπαίδευσης, το άρθρο 1, του Ν. 1566/1985 ορίζει ότι το σχολείο συμβάλλει στην «ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών...», δίνοντας σε αυτούς, δηλαδή στους μαθητές, τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά.

Για την πραγματοποίηση των παραπάνω στόχων, τα δημοτικά σχολεία, στα οποία στρέφεται πρωτίστως το ενδιαφέρον στην παρούσα εργασία, πρέπει να λειτουργούν αποτελεσματικά. Από τη σχετική βιβλιογραφία (Edmonds· 1979, Mortimore· 1995, Hargeaves· 1999, Πασιαρδή· 2001, Καψάλης· 2005, Hoy κ Miskel· 2012) προκύπτει ότι για να λειτουργήσει αποτελεσματικά ένα σχολείο πρέπει να συντρέχουν ορισμένες προϋποθέσεις, ανάμεσα στις οποίες είναι και το θετικό εργασιακό περιβάλλον. Πραγματικά η αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής οργάνωσης, όπως και κάθε κοινωνικού οργανισμού, διευκολύνεται όταν υπάρχει αгаστή 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 (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β: 231). Με απλά λόγια, το καλό εργασιακό περιβάλλον μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας αποκτά βαρύνουσα σημασία στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, γιατί δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για να διεξαχθεί μέσα σε παιδαγωγικό κλίμα η διδακτική πράξη.

Παρόλη τη σπουδαιότητα που διαδραματίζει το ασφαλές και υγιεινό περιβάλλον στη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας, σχετικές έρευνες (Γκούβρα κ.ά ·2005, Σαΐτη κ.ά· 2008, Σαβελίδης· 2011, Τρίγκα- Μερτίκα· 2011,

Παπαδαντωνάκης· 2016, Μητσάγγας· 2018) έχουν δείξει ότι εκδηλώνονται συχνά κρίσιμα περιστατικά στα σχολεία της χώρας που απορρυθμίζουν τη λειτουργία τους. Κατά κανόνα οι κρίσιμες καταστάσεις στα σχολεία περιλαμβάνουν ατυχήματα (π.χ. λόγω κακής κατάστασης του αύλειου χώρου, παλαιότητας των κτιριακών εγκαταστάσεων, φθαρμένων σκαλοπατιών κ.ά), βανδαλισμούς, (από εξωσχολικούς), εκδήλωση σχολικής επιθετικότητας (λόγω χαμηλής επίδοσης κάποιων μαθητών, τηλεθέασης κ.ά.), καταλήψεις και αυτό μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στην ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των μαθητών (Metzgar·1994, Mayer· 2007 Σαϊτή κ.ά· 2008).

Από αυτά που προηγήθηκαν προκύπτει πως είναι χρήσιμο να μελετηθούν αναλυτικότερα οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και διευθυντικών στελεχών των δημοτικών σχολείων της χώρας αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων στις μονάδες τους, καθώς είναι καθοριστική η συμβολή τους στην εξουδετέρωση των κρίσεων.

2. Αποσαφήνιση των όρων θεματικής

2.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «σχολείο»

Με τον όρο «σχολείο» νοείται ένας κοινωνικός οργανισμός ή κοινωνικό σύστημα, το οποίο αποτελείται από σύνολο λειτουργικών στοιχείων (εκπαιδευτικούς, μαθητές, κ.α), καθένα εκ των οποίων επιτελεί ξεχωριστό έργο, αλλά που ταυτόχρονα αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται προς επίτευξη ειδικότερων σκοπών (Σαϊτής· 2008:17). Προς υλοποίηση αυτών των στόχων, μία σχολική μονάδα πρέπει να λειτουργεί αποτελεσματικά, και αυτό επιτυγχάνεται όταν υπάρχει αντιστοιχία στόχων και αποτελεσμάτων (Hoy και Ferguson· 1989:260-262, Σαϊτή&Σαϊτής· 2012 β: 115).

Κατά μία άλλη, ωστόσο, άποψη (Hoy κ Miskel· 1987), το «σχολείο» ορίζεται ως «κοινωνικό σύστημα το οποίο παίρνει από το περιβάλλον πόρους (όπως διδακτικό προσωπικό, μαθητές, κ.ά) και μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας (μετασχηματισμού) παράγει εγγράμτους και μορφωμένους μαθητές και αποφοίτους» (σελ.20).

Μερικοί άλλοι συγγραφείς εκλαμβάνουν τον συγκεκριμένο όρο ως «οργανωμένη και διαρκή υπηρεσία στην οποία, ανεξαρτήτως της αλλαγής διδασκόντων και διδασκομένων, επιδιώκονται συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι με τη συστηματική διδασκαλία ικανού αριθμού αντικειμένων» (Σκουρή· 1995: 62, Πουλής· 2011: 98).

Υπάρχουν ακόμη και συγγραφείς που θεωρούν το σχολείο ως «κοινωνικό δημιούργημα, το οποίο προέκυψε για να ικανοποιηθούν βασικές κοινωνικές ανάγκες» (Κωνσταντίνου· 1994: 17) είτε ως «μια πολύπλοκη οντότητα» (Bollen· 1996: 12-13).

Από τους προαναφερθέντες ορισμούς, που ενδεικτικώς αναφέρθηκαν, προκύπτει συμφωνία μεταξύ των επιστημόνων για τη διατύπωση ενός κοινωνικά αποδεκτού ορισμού για το τι είναι «σχολείο». Ωστόσο, για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας ο όρος «σχολείο» εκλαμβάνεται ως ένα σύστημα, και μάλιστα ανοικτό, το οποίο δρα μέσα στον κοινωνικό χώρο και με την καλύτερη δυνατή χρησιμοποίηση και αξιοποίηση πόρων – ανθρωπίνων και υλικών - επιδιώκει την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.

2.2 Τι σημαίνει «κίνδυνος»

Υπό τον όρο «κίνδυνος», νοείται μια «επείγουσα και ξαφνική κατάσταση, ικανή να προκαλέσει καταστροφές μεγάλων διαστάσεων και να ακυρώσει τις διαδικασίες ελέγχου του ιδρύματος...» (Hunter· 1980:1, Σαϊτή&Σαϊτής· 2012: 323). Κατά συνέπεια, ο κίνδυνος συναρτάται με την πιθανότητα να συμβεί ανεπιθύμητο γεγονός, με την σοβαρότητα των συνεπειών που μπορεί να προκύψουν από το εν λόγω γεγονός, την πιθανότητα να υποστεί ένα άτομο ζημία και την πιθανότητα του αρνητικού αντίκτυπου του γεγονότος σε ορισμένους στόχους (Ζαβλάνος· 1999: 407, Singh· 1996, OECD, 2005: 12, Σαϊτή&Σαϊτής· 2012α: 323).

Εννοιολογικά στοιχεία του κινδύνου, επομένως, είναι το δυσάρεστο με την ευρεία έννοια γεγονός, που προκαλεί ζημία σε άτομα ή τον οργανισμό. Πηγές του κινδύνου είναι άλλοτε φυσικά αίτια (φωτιές, πλημμύρες, σεισμοί, τυφώνες), καθώς και ανθρωπογενή αίτια (π.χ. αμέλεια, ατυχήματα, τρομοκρατικές ενέργειες) ή αίτια από ανεπαρκή λειτουργία των εγκαταστάσεων και υπηρεσιών του κτιρίου (Λυρατζή· 2009 όπως αναφέρεται σε Σαϊτή&Σαϊτής· 2012: 323), οι δε συνέπειες των κινδύνων ποικίλουν σε οικονομικές, ψυχολογικές, κοινωνικές, φυσικές κ.α. Η πρόληψη και καταστολή του κινδύνου στο σχολικό περιβάλλον προϋποθέτουν οργάνωση των σχολικών μονάδων και λήψη μέτρων προς αποφυγή ή ελάττωσή τους (Σαϊτή&Σαϊτής· 2012α: 323-324).

Σε αντιδιαστολή με την έννοια του κινδύνου βρίσκεται, κατ'αρχήν, ο όρος «απειλή», που αποτελεί ειδικότερη έννοια, αφού υποδηλώνει τον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνεται ένας κίνδυνος ή μια κατάσταση που θα μπορούσε να θέσει σε απειλή την ανθρώπινη ασφάλεια και ύπαρξη (Heath· 2005:24, Σαϊτή&Σαϊτής· 2012: 324). Τόσο ο κίνδυνος, όσο και η απειλή δύνανται να οδηγήσουν σε ατυχήματα, δηλαδή σε απροσδόκητες, αναίτιες και άνευ πρόθεσης ανθρώπινες βλάβες - ψυχικές, σωματικές, υλικές- που επιφέρουν αναπηρία ή θάνατο (Μπενέκος· 1989: 863)

Σε κάθε περίπτωση, είτε εμφιλοχωρεί κίνδυνος, είτε απειλή, οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί, στο πλαίσιο των καθηκόντων τους, (Ν. 1566/1985, άρθρο 11, Π.Δ. 79/2017, άρθρο 12) ευθύνονται για την πρόκληση ατυχημάτων όταν οφείλονται στους παραπάνω λόγους.

2.3. Κατανοώντας τον όρο « κρίση»

Η «κρίση» συνιστά ειδικότερη έννοια, αποδίδεται δε, υπό διάφορες μορφές (Σφακιανάκης· 2006, Κοντάκος· 2013). Πέραν των προβλημάτων οικονομικού, εκπαιδευτικού, περιβαλλοντικού χαρακτήρα, προσωπικά συναισθηματικά τραύματα, ψυχική αναστάτωση λόγω άγχους, σύγχυσης (Σαϊτή&Σαϊτής· 2012α: 322), ο ορισμός της κρίσης έχει διατυπωθεί ως η αναστάτωση και η αποδιοργάνωση του ατόμου που του προκαλεί εξάντληση, ανημποριά, ανεπάρκεια, σύγχυση, άγχος, ως αδυναμία αντιμετώπισης του γεγονότος λόγω απρόσμενης και καταιγιστικής εμφάνισης του, ώστε να καθίσταται δυσχερής η αντιμετώπισή του με τους υπάρχοντες τρόπους και ως πιθανότητα μιας ριζικά θετικής ή αρνητικής έκβασης συνεπεία δραστηριοποίησης του ατόμου (Slaikeu· 1990). Η κρίση απαντάται ως ορισμός και από άλλους συγγραφείς: κατά τον Caplan (1964), η κρίση ορίζεται ως κατάσταση ψυχολογικής ανισορροπίας για την οποία οι άνθρωποι χρησιμοποιούν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, εισάγοντας την έννοια της «ομοιόστασης», που καταδεικνύει τη στρατηγική επίλυσης προβλημάτων (Brock,Sandoval& Lewis· 2005, 14). Οι Klein και Lindemann ορίζουν την κρίση ως μια συναισθηματικά απειλητική κατάσταση ή συναισθηματικό κίνδυνο που αφορά σε μεταβολή στις κοινωνικές συνθήκες στις οποίες ζει το άτομο ώστε να προκαλέσει αλλαγές στις προσδοκίες του από τον εαυτό του και τις σχέσεις του με άλλους. Προάγγελος της κρίσης κατά τον Roberts (1990) είναι ένα γεγονός στρεσογόνο ή επικίνδυνο (Χατζηχρήστου· 2011: 332). Στην περίπτωση μιας σχολικής μονάδας, ο όρος «κρίση» εκλαμβάνεται ως ένα ξαφνικό και απροσδόκητο γεγονός το οποίο δύναται να βλάψει σοβαρά μαθητές, εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτική διαδικασία, περιουσιακά στοιχεία και εν κατακλείδι, την εικόνα της συγκεκριμένης μονάδας.

2.4 Τι σημαίνει ο όρος « ασφάλεια σχολείου»:

Η ασφάλεια στον περιβάλλοντα χώρο του σχολείου συνίσταται στην δημιουργία και εφαρμογή κανόνων για την ύπαρξη ενός καλού σχολικού κλίματος, η λειτουργία του οποίου διέπεται από κανόνες ώστε να παγιωθεί η σχολική πειθαρχία, να υπάρχει ένα άρτια δομικά σχεδιασμένο αύλειο περιβάλλον, να αποφεύγονται εντάσεις, διαπληκτισμοί, ατυχήματα και παραβατικές συμπεριφορές στον χώρο του σχολείου μεταξύ των μαθητών και να ελέγχονται οι εξωτερικοί παράγοντες ανθρώπινοι και μη κατά την είσοδό τους στο σχολικό περιβάλλον (Brock, Sandoval& Lewis· 2005, 257-277). Με τον εν λόγω τρόπο διασφαλίζεται ένα θετικό σχολικό κλίμα εντός και εκτός σχολικών αιθουσών, που ωστόσο απαιτεί διαρκή επιμόρφωση και συνεργασία τόσο των σχολικών υπευθύνων - διευθυντών και εκπαιδευτικών- όσο και κρατικών αρχών, ήτοι δημοτικής αστυνομίας, σχολικών φυλάκων και εν γένει επαγγελματιών χώρων φύλαξης (Brock, Sandoval& Lewis· 2005, 275-279, Timm, PSP· 2015:12).

3. Δομή Εργασίας

ΜΕΡΟΣ Α': Θεωρητική Διερεύνηση

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : Στο κεφάλαιο αυτό διατυπώνεται το ερευνητικό πρόβλημα με οριοθέτηση και διερεύνηση μέσω της καταγραφής της προβληματικής της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : Στο εν λόγω κεφάλαιο περιλαμβάνεται εκτενής βιβλιογραφική επισκόπηση των κρίσεων στο σχολείο με επιμέρους αναφορές σε έρευνες ξένων κρατών και έρευνες στην Ελλάδα αναφορικά με το θέμα της διατριβής καθώς και καταγραφή ουσιωδών συμπερασμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : Το τρίτο κεφάλαιο επιχειρεί να παρουσιάσει τη διοικητική διάσταση της κρίσης στο σχολείο υπό την ειδικότερη έκφανση του διοικητικού κινδύνου με ανάλυση του σκοπού και των λειτουργιών του. Επίσης, εξειδικεύονται τα αίτια και οι συνέπειες του κινδύνου στο σχολείο, οι διαστάσεις του εργασιακού χώρου και η στρατηγική διαχείρισης και αντιμετώπισης κρίσιμων καταστάσεων στα σχολεία.

ΜΕΡΟΣ Β': Η έρευνα

Στο δεύτερο μέρος ακολουθεί η ερευνητική μέθοδος όπως παρατίθεται στα κεφάλαια 4,5,6.

Κεφάλαιο 4^ο : Παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας με καταγραφή του δείγματος, της διαδικασίας συλλογής δεδομένων- ερωτηματολογίων και τις στατιστικές τεχνικές, ενώ αποσαφηνίζονται εννοιολογικά στοιχεία

Κεφάλαιο 5^ο : Αναλύονται στο κεφάλαιο αυτό στατιστικώς τα ερευνητικά αποτελέσματα

Κεφάλαιο 6^ο : Επιχειρείται ερμηνεία των αποτελεσμάτων του 5^{ου} κεφαλαίου

Κεφάλαιο 7^ο : Καταγράφονται τα συμπεράσματα και προτάσεις κατόπιν της μελέτης των στατιστικών αναλύσεων

ΜΕΡΟΣ Γ' : Παράρτημα

4. Ευχαριστίες

Η εκπόνηση της παρούσας διατριβής υλοποιήθηκε με την πολύτιμη συνδρομή και ουσιαστική αρωγή, επίβλεψη και καθοδήγηση της επιβλέπουσας καθηγήτριας Αγγελικής Βουδούρη, την οποία ευχαριστώ θερμά, όπως επίσης και των μελών της Συμβουλευτικής Επιτροπής, καθηγητών κ.κ. Κων/νου Φασούλη και Ευθυμίου Βαλκάνου.

Στο σημείο αυτό αποτείνω τις ειλικρινείς ευχαριστίες μου στον Ομότιμο Καθηγητή κ. Χρίστο Σαΐτη για τη συμβουλευτική του καθοδήγηση.

Τέλος, εκφράζω τη βαθιά μου ευγνωμοσύνη και τις θερμές μου ευχαριστίες, στους γονείς μου, Κων/νο Σαΐτη και Γαρυφαλλιά Δαλαμαρίνη για την έμπρακτη συμπαράσταση και αγάπη τους και σε αυτό μου το εγχείρημα, τον αδελφό μου Πέτρο Σαΐτη για την συμπαράστασή του, όπως επίσης και στο σύντροφό μου Γιώργο Γκουρογιάννη για την παντεώς τρόπο στήριξή του στην επαγγελματική μου σταδιοδρομία.

Ιδιαίτερως να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς και διευθυντές(-ριες) των δημοτικών σχολείων που συμμετείχαν στην παρούσα δια των απαντήσεών τους στα ερωτηματολόγια της έρευνας.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Η Προβληματική της Έρευνας

1.Περίληψη

Το παρόν κεφάλαιο αποσκοπεί στην καταγραφή και οριοθέτηση του ερευνητικού προβλήματος, του σκοπού και των ερευνητικών υποθέσεων που θέτει η παρούσα εργασία, χρησιμοποιώντας τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί ανά καιρούς ως ερμηνευτικό «εργαλείο», ώστε να αναδειχθεί η αναγκαιότητα και η σπουδαιότητα αυτής.

2. Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος

Το σχολείο απαρτίζεται ως οργανωμένη κοινότητα από πρόσωπα (μαθητές, εκπαιδευτικούς, διευθυντές, γονείς) οι οποίοι καλούνται μέσω της συνεργασίας τους να επιτύχουν ορισμένους στόχους και να διαβιώσουν σε ένα αρμονικό περιβάλλον.

Οι κίνδυνοι και οι κρίσεις που παρουσιάζονται στο ως άνω εργασιακό περιβάλλον εμποδίζουν την επίτευξη των στόχων και την ομαλή και απρόσκοπτη λειτουργία του σχολείου (Purkey&Smith· 1983), καθώς τα φαινόμενα βίαιης συμπεριφοράς μεταξύ μαθητών διαταρράσσουν την ομαλότητα και την κανονικότητα του σχολικού περιβάλλοντος δημιουργώντας επισφαλές κλίμα στη σχολική κοινότητα. Σε επίπεδο ελληνικής βιβλιογραφίας (Καψάλης· 2005, Σαϊτής 2002, 2007) αλλά και ξένης (Edmonds· 1979, Purkey and Smith· 1983) η καλή λειτουργία του σχολείου και η αποτελεσματικότητά του προϋποθέτουν καλό εργασιακό περιβάλλον, κάτι που επιτυγχάνεται με την ομαλή εργασία των εκπαιδευτικών, την ασφάλεια και υγιεινή των χώρων του σχολείου καθώς και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών σκοπών .

Έρευνες που έχουν διεξαχθεί τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, έχουν καταδείξει ποικίλα συμπεράσματα αναφορικά με τους κινδύνους που ελοχεύουν και τις κρίσεις που εκδηλώνονται στο σχολικό περιβάλλον της

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας. Συγκεκριμένα έρευνες έδειξαν ότι:

- «Ένα σημαντικό ποσοστό παιδικών ατυχημάτων (32%) συμβαίνει στα σχολεία» (Annual Report Ehlass· 1993)
- «Το σχολικό περιβάλλον όχι μόνο δεν είναι απαλλαγμένο από κινδύνους για ατυχήματα, αλλά συχνά αποτελεί πηγή δημιουργίας τέτοιων κινδύνων, λόγω της μικρής έμφασης που έχει δοθεί στη διαμόρφωση των χώρων και της υλικοτεχνικής υποδομής, ώστε να είναι ασφαλές για τους μαθητές και τους εργαζόμενους στο σχολείο» (Γκούβρα, κ.ά· 2005: 320)
- «Τα σχολεία του Ν. Τρικάλων, στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στερούνται ομάδων που να μπορούν να διαχειριστούν κρίσεις, παρόλο που οι Διευθυντές αναγνωρίζουν ότι περιστατικά όπως ο σεισμός, η πυρκαγιά κ.ά αποτελούν κρίσεις που μπορούν να επηρεάσουν τη σχολική κοινότητα» (Καραθάνος· 2006: 75)
- « Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχει επιμορφωθεί και πρακτικά εξασκηθεί στην αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών... Μολονότι το φαινόμενο της παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο: (α) είναι υπαρκτό και αρκετά διαδεδομένο, και (β) έχει πολλές επιπτώσεις στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και τη διαδικασία της μάθησης, εν τούτοις δεν έχει τύχει ακόμα της απαιτούμενης προσοχής και δεν έχουν διαμορφωθεί στρατηγικές πρόληψης από τον αρμόδιο κρατικό φορέα... Οι κτιριακές εγκαταστάσεις των σχολείων δεν ελέγχονται από ειδική κρατική υπηρεσία σε τακτά χρονικά διαστήματα, με αποτέλεσμα να εκφράζονται αμφιβολίες για το αν και κατά πόσο οι συγκεκριμένες εγκαταστάσεις είναι ασφαλείς για τα παιδιά και τους δασκάλους που στεγάζουν...» (Σαϊτή κ.ά· 2008: 352) .
- «Η βία εκδηλώνεται με διάφορες μορφές, ψυχολογική και σωματική από οργανωμένες ομάδες ή μεμονωμένα άτομα. Οι σχολικοί φορείς (εκπαιδευτικοί, διευθυντές, σύλλογοι γονέων) δεν φαίνεται να συνεργάζονται για την καταστολή φαινομένων βίας εντός του

σχολείου, και δεν έχουν τη σωστή επιμόρφωση προκειμένου να επιτύχουν αυτόν τον σκοπό.

Υφίσταται έλλειψη επαρκούς και ειδικής νομοθεσίας στην Ελλάδα σχετικώς με τη βία στα σχολεία, οπότε είναι χρήσιμη η συλλογή στοιχείων από άλλες χώρες σχετικά με τις νομοθετικές πρακτικές που εφαρμόζουν για την αντιμετώπιση του προβλήματος» (Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου: Ομαδική βία και Επιθετικότητα στα σχολεία· χχ: 17)

- «Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες που συμμετείχαν στο δείγμα της παρούσας έρευνας δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση για να αντιμετωπίσουν πιθανά περιστατικά κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον.

Ενώ υπάρχουν στις περισσότερες σχολικές μονάδες σχέδια αντιμετώπισης σεισμών, δεν υπάρχουν ολοκληρωμένα σχέδια αντιμετώπισης καταστροφών και κρίσεων.

Απουσιάζει ο κατάλληλος εξοπλισμός και η εξάσκηση των εκπαιδευτικών.

Περιστατικά σχολικού εκφοβισμού εμφανίζονται στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Δυτικής Μακεδονίας αραιά (ανά τρίμηνο), όμως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι σοβαρά και ως τέτοια οφείλουν να αντιμετωπιστούν» (Μούλελης· 2015: 83).

- «Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας δηλώνει ότι υπάρχει σοβαρή έλλειψη εφοδιασμού του σχολείου για την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών.

Δηλώνουν επίσης ότι δεν υπάρχει συστηματικός διοικητικός μηχανισμός και προληπτική κουλτούρα από την αρμόδια κρατική υπηρεσία για τη στατικότητα των κτιριακών εγκαταστάσεων στο σχολείο.

Η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας αναγνωρίζει ότι δεν έχει τύχει μέριμνας και ουσιαστικής βοήθειας το σχολείο τους από τις αρμόδιες υπηρεσίες για τη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος» (Παπαδαντωνάκης· 2016: 192)

- «Ο πρώτος βασικός παράγοντας πρόκλησης ατυχημάτων στη σχολική μονάδα είναι η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών και κατά σειρά συχνότητας ακολουθούν: ο συνωστισμός πολλών μαθητών σε μικρό αύλειο χώρο, η κακή κατάσταση του αύλειου χώρου και, τέλος, η διαρρύθμιση των εσωτερικών χώρων του σχολείου.

Το προαύλειο των σχολείων είναι μικρό πολλές φορές και σε κακή κατάσταση, οπότε δεν βοηθάει ώστε τα παιδιά να νιώθουν ελεύθερα και ως ένα βαθμό τα καταπιέζει. Έτσι, πολλές φορές παρατηρούνται απρόσμενες εκρήξεις των μαθητών στην προσπάθειά τους να παίξουν, ενώ η συμπεριφορά τους γίνεται προβληματική για τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους. Το ίδιο ισχύει και για την εσωτερική διαρρύθμιση των σχολείων, η οποία πολλές φορές είναι τέτοια που δυσκολεύει τις κινήσεις των παιδιών, και ίσως σε ένα βαθμό να είναι και επικίνδυνη για την ακεραιότητά τους, όπως οι σκάλες μεταξύ των ορόφων, η τοποθέτηση των οποίων σε ορισμένα σχολεία είναι λανθασμένη ή ακόμα και οι στενές πόρτες σε κάποιες αίθουσες που εμποδίζουν την εύκολη διέλευση των παιδιών, αυξάνοντας τον κίνδυνο ατυχημάτων.

Στα σχολεία, σύμφωνα με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, υπάρχουν και καταρτισμένα σχέδια αντιμετώπισης σεισμών, ενώ στην αρχή κάθε σχολικού έτους προγραμματίζονται ασκήσεις ετοιμότητας για τους σεισμούς. Αντίθετα, δεν υπάρχει σχετική μέριμνα για την αντιμετώπιση πλημμυρών, ενώ ούτε για την αντιμετώπιση αυτών ή των πυρκαγιών, προγραμματίζονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα ασκήσεις. Ωστόσο, φαίνεται ότι σε μερικά σχολεία έχουν εκπονηθεί σχέδια για την αντιμετώπιση πυρκαγιών» (Φώτου· 2017: 124-126).

Δυνάμει των όσων εκτέθηκαν, παρατηρείται ότι το σχολικό περιβάλλον βάλλεται από καταστάσεις που πλήττουν την εύρυθμη λειτουργία του και προκαλούν συνέπειες σε μαθητές, εκπαιδευτικούς, διευθυντές και γονείς. Ο τρόπος προσέγγισης και διαχείρισης αυτών των καταστάσεων είτε αυτές εμφανίζονται σαν επικίνδυνα φαινόμενα γενικώς, είτε σαν κρίσεις που εκδηλώνονται ειδικότερα από τους επικεφαλής της σχολικής κοινότητας - διευθυντές και εκπαιδευτικούς- συνιστά το εγχείρημα της παρούσας διατριβής.

3. Σκοπός της εργασίας και ερευνητικές υποθέσεις

Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία στοχεύει:

- Να διερευνήσει μέσα από τις αντιλήψεις των διευθυντών(-ριών) και των εκπαιδευτικών τα αίτια πρόκλησης ατυχημάτων και τον τρόπο αντιμετώπισής τους στον εργασιακό χώρο των δημοτικών σχολείων της χώρας
- Να καταγράψει την πρόληψη και κατάρτιση σχεδίων αντιμετώπισης πιθανών κινδύνων στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
- Να ανιχνεύσει τη συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευτικών σε σχέση με διάφορες όψεις του δύσκολου έργου τους
- Να εξετάσει αναλυτικά το φαινόμενο της σχολικής επιθετικότητας/εκφοβισμού (bullying) που εκδηλώνεται με διάφορες μορφές στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου
- Να εξετάσει το βαθμό συνεργασίας σχολείου - οικογένειας για θέματα που αφορούν την παραβατική συμπεριφορά των μαθητών
- Να διερευνήσει το βαθμό επιμόρφωσης και πρακτικής εξάσκησης των μελών της σχολικής κοινότητας σε ζητήματα διαχείρισης κινδύνων - κρίσεων
- Να καταγράψει την ύπαρξη σχετικού με την αντιμετώπιση κρίσεων εξοπλισμού που διαθέτουν τα δημοτικά σχολεία της χώρας
- Να διερευνήσει το βαθμό ετοιμότητας των δημοτικών σχολείων αναφορικά με την αντιμετώπιση δυσάρεστων καταστάσεων
- Να διατυπώσει, με βάση τα δεδομένα της έρευνας, προτάσεις με στόχο την ελαχιστοποίηση δυσάρεστων καταστάσεων (π.χ. ατυχήματα, εκφοβισμοί, βανδαλισμοί, κ.α.) στο εργασιακό περιβάλλον των σχολικών μονάδων και κατ' επέκταση τη βελτίωση του σχολικού κλίματος με θετική απήχηση στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι ερευνητικές υποθέσεις εμφανίζονται ως ακολούθως:

Υ1. Τα δημοτικά σχολεία ως κοινωνική οντότητα είναι χώρος πρόκλησης ατυχημάτων και κατ' επέκταση κρίσιμων καταστάσεων

Υ2. Τα ατυχήματα που προκαλούνται στον εργασιακό χώρο του σχολείου οφείλονται σε διάφορες αιτίες (π.χ. κακή κατάσταση αύλειου χώρου, συνωστισμός πολλών μαθητών, επιθετική συμπεριφορά μαθητών κ.α)

Υ3. Κάθε σχολική μονάδα καταρτίζει ειδικά σχέδια για την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών που προκαλούνται από φυσικές αιτίες

Υ4. Ο εξοπλισμός που διαθέτουν τα δημοτικά σχολεία της χώρας για την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών είναι περιορισμένος

Υ5. Οι σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στερούνται σύγχρονων προδιαγραφών στις κτιριακές εγκαταστάσεις

Υ6. Ο σύλλογος διδασκόντων κάθε δημοτικού σχολείου διακρίνεται για τη λήψη προληπτικών μέτρων αντιμετώπισης πιθανών κινδύνων και κατ' επέκταση δυσάρεστων γεγονότων

Υ7. Τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται από ασφαλές και υγιεινό περιβάλλον σε ικανοποιητικό βαθμό

Υ8. Οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων στερούνται ειδικής επιμόρφωσης και πρακτικής εξάσκησης σε ζητήματα που αφορούν: την προσφορά πρώτων βοηθειών, την ψυχολογική υποστήριξη σε μαθητές και τη σωστή χρήση μέσων αντιμετώπισης έκτακτης ανάγκης

Υ9. Η ψυχολογική υποστήριξη σε μαθητές και εκπαιδευτικούς που υπέστησαν ηθική βλάβη εξαιτίας κάποιου δυσάρεστου γεγονότος προσφέρεται από ειδικούς ψυχολόγους

Υ10. Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού - επιθετικότητας (bullying) επηρεάζει σημαντικά την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του δημοτικού σχολείου

Υ11. Η επιθετικότητα μεταξύ μαθητών στον εργασιακό χώρο του σχολείου σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την οργανικότητα και την περιοχή της σχολικής μονάδας

Υ12. Ο βαθμός συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια των μαθητών είναι αρκετά υψηλός

Υ13. Η επικοινωνία ανάμεσα σε δημοτικά σχολεία της χώρας και ΜΜΕ είναι σημαντικά περιορισμένη.

Υ14. Οι υφιστάμενες συνθήκες εργασίας στα δημοτικά σχολεία προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς και διευθυντές(-ριες) σε υψηλό βαθμό.

4. Αναγκαιότητα της έρευνας

Καίτοι σε ευρωπαϊκό επίπεδο και διεθνές παρατηρείται πληθώρα νομοθετικών διατάξεων και μέτρων πρόληψης και καταστολής των κρίσεων στα σχολεία αλλά και στρατηγικές επιμόρφωσης θεωρητικού χαρακτήρα όπως έχουν καταγραφεί από την ξένη εν γένει βιβλιογραφία, το διαδίκτυο και την επιστημονική κατάρτιση των φορέων (Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου: Ομαδική βία και Εγκληματικότητα στα σχολεία· χχ: 17, Brock,Sandoval&Lewis· Διαχείριση Κρίσεων στο σχολείο - Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο, 2005: 26-42), στην χώρα μας δεν υφίσταται ανάλογη κατάσταση, οπότε και η συναγωγή συμπεράσματος και προτάσεων - λύσεων θα συμβάλουν επικοινωνοδομητικά στην αντιμετώπιση των καταστάσεων κινδύνων και κρίσεων στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας .

5. Σπουδαιότητα της έρευνας

Η ολοένα αυξανόμενη βία στα δημοτικά σχολεία της χώρας την τελευταία δεκαετία, οι θάνατοι μαθητών που προκαλούνται από παραβατικές συμπεριφορές ομηλίκων τους ή τρίτων εξοσχολικών προσώπων, ο διαρκής εκφοβισμός απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και η αδυναμία των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τέτοια φαινόμενα καθώς άλλοτε υποβαθμίζουν την σημασία τους κι άλλοτε δεν γνωρίζουν τον τρόπο αντιμετώπισής τους, καθιστούν απαραίτητη την ερευνητική συμβολή και την εξ' αυτής ερμηνεία ώστε τελικώς η σπουδαιότητα της παρούσας να έγκειται σε τούτο ακριβώς τον λόγο: μια πρόταση για δημιουργία σχεδίων αντιμετώπισης κρίσεων μέσα από ένα διαρκή και γόνιμο διάλογο με τους κρατικούς φορείς, την κοινότητα του σχολείου στο σύνολό της και τους θεσμικούς φορείς της χώρας.

6. Προϋποθέσεις της έρευνας

Μεταξύ των απαιτούμενων προϋποθέσεων για την συγγραφή της εν λόγω επιστημονικής διατριβής είναι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας να έχουν επιδείξει την ανάλογη προσοχή για τη συμπλήρωση του ανώνυμου ερωτηματολογίου, απαντώντας με πληρότητα και ευσυνειδησία στις ερωτήσεις, εκθέτοντας τις προτάσεις τους, προκειμένου να υποβοηθήσουν το έργο της ερευνήτριας η οποία παρείχε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας τις αναγκαίες σε αυτούς διευκρινίσεις. Απώτερος στόχος είναι η συναγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης κρίσιμων καταστάσεων στα δημοτικά σχολεία της χώρας πανελλαδικώς και η διατύπωση λύσεων και προτάσεων προς άρση των ως άνω φαινομένων.

7.Οριοθέτηση του προβλήματος

Η παρούσα εργασία, καλύπτοντας γεωγραφικά ένα μεγάλο κομμάτι της χώρας, θα εστιάσει στις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των εν γένει κρίσεων (π.χ. ατυχημάτων) στα σχολεία, την ύπαρξη ή μη επαρκών σχεδίων αντιμετώπισης κρίσιμων γεγονότων, τη δημιουργία ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος, τη συνεργασία του σχολείου με το κράτος και άλλους φορείς για την καταστολή τέτοιων φαινομένων, το ρόλο των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης σχετικά με τα ανωτέρω ζητήματα και τις προτάσεις αυτών ώστε να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά οι κρίσεις στα δημοτικά σχολεία της χώρας μας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

1. Περίληψη

Στο εν λόγω κεφάλαιο θα επιχειρηθεί βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος της παρούσας διατριβής. Ειδικότερα, θα παρατεθούν αποτελέσματα ερευνών σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες όπως έχουν διεξαχθεί από ερευνητές σε ξένες χώρες και στην Ελλάδα και κατόπιν θα εξαχθούν συμπεράσματα για τον τρόπο αντιμετώπισης των κινδύνων και των κρίσεων στα σχολεία.

2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση της διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο

Η παρούσα ενότητα παρουσιάζει – με επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας - τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε διεθνές και εγχώριο επίπεδο καθώς και τους τρόπους αντιμετώπισης των κρίσεων στα σχολεία με ειδικότερες παραμέτρους τα σχέδια αντιμετώπισης κρίσεων και την προετοιμασία των σχολείων για την επαρκή αντιμετώπισή τους, ώστε να προσφέρουν ένα υγιές, εύρυθμο και ασφαλές περιβάλλον για τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Αρχικά επισημαίνονται οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε ξένες χώρες και εν συνεχεία παρουσιάζεται η ερευνητική μελέτη στην Ελλάδα.

2.1 Η έρευνα σε ξένες χώρες

Η εμφάνιση κρίσεων ως ξαφνικών και απροσδόκητων φαινομένων στο χώρο του σχολείου υπό διάφορες εκδηλώσεις (ατυχήματα, σχολική βία, βανδαλισμοί, ανθρωποκτονίες) επηρεάζει τη γνωστική και συναισθηματική κατάσταση των μελών της κοινότητας, ιδιαίτερος των μαθητών, έτσι ώστε ανακύπτει η υποχρέωση του σχολείου να συμβάλλει με διάφορους τρόπους στον περιορισμό και την εξάλειψη αυτών των καταστάσεων (Brock, Sandoval&Lewis· 2005:xi). Αυτό επιτυγχάνεται με την εκπόνηση σχεδίων κρίσεων, την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού, τη θέσπιση νόμων, τη συμβολή ειδικών ψυχικής υγείας, τη συνεργασία φορέων, ώστε αφενός να εξασφαλίζεται ετοιμότητα στην αντιμετώπιση των κρίσεων αφετέρου να επιτυγχάνεται η αποτελεσματική καταστολή τους.

Σε εξω-ευρωπαϊκό επίπεδο, και ειδικότερα στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, όπου τα φαινόμενα κρίσεων προσλαμβάνουν διαστάσεις ποινικώς κολάσιμων πράξεων (Metzgar· Preparing schools for crisis management) προβλέπονται σχέδια διαχείρισης συγκεκριμένων καταστάσεων που συνιστούν κρίσεις στα σχολεία δια ετήσιων αναθεωρήσεών τους και επιμορφώσεις ομάδων διαχείρισης κρίσεων. Πολιτείες, όπως η Αλάσκα και η Βιρτζίνια έχουν θεσπίσει νόμους με τους οποίους η εκπόνηση γραπτών σχεδίων έκτακτων καταστάσεων και κρίσεων για τα δημόσια σχολεία φέρει υποχρεωτικό χαρακτήρα, ενώ στην Καλιφόρνια το νομοθετικό πλαίσιο προβλέπει τη χρηματοδότηση για δημιουργία Επιτροπής Πρόληψης και Διαχείρισης Σχολικής Βίας (Brock, Sandoval&Lewis· 2005: 9-10). Σε αντίστοιχο πνεύμα κινούνται και νομοθεσίες άλλων αμερικανικών πολιτειών (Ιλινόϊς, Κάνσας), ενώ σε ομοσπονδιακό επίπεδο ο νόμος Προαγωγής της Σχολικής Ασφάλειας του 1999 που προβλέπει τη δημιουργία Κέντρου Ασφάλειας Σχολείων και Νέων σε εθνικό επίπεδο και ο νόμος Ενδυνάμωσης του Σχολείου κατά της Βίας συντείνουν στην διαχείριση έκτακτων καταστάσεων, την ενημέρωση και πρόληψη αυτών και τη χρηματοδότηση των σχολείων προκειμένου να επιτύχουν τους ανωτέρω σκοπούς.

Επίσης σχετικές έρευνες (Smith κ.ά· 2001, Graham· Shirm· Liggin· Aitken& Dick· 2006), έδειξαν ότι σε περιφερειακό επίπεδο η ετοιμότητα των σχολείων για αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων ήταν μειωμένη καθώς και ότι, καίτοι υπάρχουν σχέδια εκτάκτων καταστάσεων, δεν απέδιδαν αποτελεσματικά λόγω ελλιπούς επιμόρφωσης των διδασκόντων και μη συνεργασίας με τοπικές αρχές (Φώτου· 2017: 67). Άλλες έρευνες εστιάζουν σε συγκεκριμένες κρίσεις, λόγου χάριν την άσκηση βίας (Winicki· 2010), στην ύπαρξη ετοιμότητας αντιμετώπισης έκτακτων καταστάσεων (Kano and Bourque· 2007) ή στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών, εμπειρίες και απόψεις τους για τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία (Bing Yin Lei· 2014, Φώτου· 2017: 67-68). Η ευρύτητα των κρίσιμων γεγονότων στα σχολεία των ΗΠΑ - τραυματισμοί, είσοδος εξωσχολικών- αποτυπώθηκε από τον Korka (1997), υπογραμμίζοντας την ανάγκη άμεσης αντίδρασης διευθυντών και εκπαιδευτικών για την ασφάλεια των μαθητών.

Περαιτέρω έρευνες (Werner· 2014) κατέδειξαν ότι οι μισοί εκ των ερωτηθέντων σχολικών συμβούλων σε δημοτικά σχολεία της πολιτείας του Μισούρι δεν αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι για τη διαχείριση κρίσης, αν και υπάρχει επαρκές σχέδιο αντιμετώπισης κρίσης, ενώ στην Βιρτζίνια των ΗΠΑ τα δημοτικά σχολεία που συμμετείχαν σε έρευνες είχαν δικό τους σχέδιο αντιμετώπισης κρίσης, το οποίο ανέπτυξαν μετά από γεγονότα που προκλήθηκαν στα εν λόγω σχολεία και σχετίζονταν με παραβατικές συμπεριφορές, ατυχήματα, καταστροφές και άλλες επικίνδυνες καταστάσεις (Παπαδαντωνάκης· 2016: 29-30). Στην πλειονότητά τους τα σχολεία των αμερικανικών πολιτειών καταρτίζουν πλάνο διαχείρισης φυσικών καταστροφών για μαθητές και δασκάλους κατόπιν υποδείξεων από την ομοσπονδιακή υπηρεσία διαχείρισης εκτάκτων συνθηκών (Federal Emergency Management Agency- FEMA-2002). Χρήσιμο υλικό για την αντιμετώπιση κρίσεων παρέχεται από τοπικές αρχές της εκάστοτε Πολιτείας (Υπουργείο Παιδείας της Οκλαχόμα, Διεύθυνση Εκπαίδευσης Δημοσίων Σχέσεων του Nettleton, Διεύθυνση Εκπαίδευσης Parkway στο Μισούρι), αλλά και επιστημονικά άρθρα αναφέρονται και περιγράφουν την διαχείριση κρίσεων στα σχολεία (Μηνιαίο Ενημερωτικό Δελτίο του Αμερικανικού Εθνικού Συλλόγου Σχολικών Ψυχολόγων –NASP, Brock, Sandoval&Lewis-2005: 39-43).

Στο Μεξικό, που πλήττεται από φυσικές καταστροφές ήτοι σεισμούς, καταιγίδες, τυφώνες, πλημμύρες, ηφαιστειακή δραστηριότητα και κατολισθήσεις, ήδη από το 1996 (OECD· 2004:68) έχει δημιουργηθεί ειδική επιτροπή διαχείρισης κρίσιμων καταστάσεων που σχετίζονται με τις φυσικές καταστροφές (Committee for the Federal Programme of school Construction, CAPFCE), η οποία έχει την ευθύνη για τη κατασκευή των εκπαιδευτικών μονάδων καθώς και την παροχή εξοπλισμού λειτουργώντας ως συντονιστικό όργανο των διεργασιών μεταξύ της ομοσπονδίας και του κράτους, ενώ από το 1993, υπάρχει το εθνικό κέντρο αποτροπής καταστροφών (National Disaster Prevention Centre) και η επιτροπή προστασίας του πολίτη (civil protection agency). Η συνεργασία φορέων -οικογενειακού περιβάλλοντος, τοπικών αρχών και σχολείου- προκρίνεται στο εγχειρίδιο ασφάλειας του σχολείου του Μεξικού (Manual de seguridad escolar, 2011:13) με σκοπό τη διαφύλαξη της σωματικής και ψυχολογικής ακεραιότητας του μαθητικού και διδακτικού πληθυσμού, την ενημέρωση της κοινωνίας για περιστατικά βίας που έχουν προκληθεί στο εσωτερικό του σχολείου καθώς και τη μετατροπή περιστατικών κρίσεων σε βιωματική μάθηση για το σχολείο ως οργανισμό (όπως αναφέρεται στο Παπαδαντωνάκης· 2016: 24- 25).

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο και ειδικότερα στην Ολλανδία υπάρχει ειδικό νομοθετικό πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο εντός του σχολείου εδρεύει σχολική Επιθεώρηση με επικεφαλής τον Επιθεωρητή Εμπιστοσύνης ο οποίος εποπτεύει το σχολικό περιβάλλον, καθώς και ένα Γραφείο Παραπόνων που επιλαμβάνεται όταν η σχολική διοίκηση αδρανεί για τα σχολικά προβλήματα. Καταρτίζεται σε επίπεδο σχολικής διοίκησης κάθε έτος ένας οδηγός σχολικής ασφάλειας, ενώ οι σύλλογοι γονέων των ολλανδικών σχολείων καταρτίζουν πρωτόκολλα τρόπου δράσης γονέων για θέματα σχολικού εκφοβισμού (bullying) (Σπυρόπουλος· χχ: 291-292).

Στην Ιρλανδία υφίσταται ένα άρτιο πρόγραμμα αντιμετώπισης σχολικών κρίσεων και φαινομένων βίας που περιλαμβάνει την εκπόνηση προγραμμάτων και δραστηριοτήτων για τη δημιουργία υγιούς σχολικού περιβάλλοντος, την ενημέρωση για ζητήματα σχολικού εκφοβισμού, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών για τα εν λόγω θέματα, τη θέσπιση κώδικα αντιμετώπισης bullying, την ύπαρξη υπευθύνου κατά του σχολικού εκφοβισμού που λειτουργεί διαμεσολαβητικά, τη λειτουργία τηλεφωνικών γραμμών για παροχή συμβουλών και, τέλος, τη θέσπιση συστημάτων επιτήρησης και διεξαγωγής διαλόγου μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων (Σπυρόπουλος· χχ: 293-303).

Στη Φιλανδική έννομη τάξη λαμβάνονται μέτρα για την προώθηση και διατήρηση της καλής μάθησης, υγείας και ευημερίας των μαθητών σε εθνικό, τοπικό και σχολικό επίπεδο (Σπυρόπουλος· χχ: 304-305), ενώ η αγωγή υγείας αποτελεί από το 2000, υποχρεωτικό μάθημα στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο (ΦΕΚ, 142/2000), όπως αναφέρεται στο European Agency for safety and health at work, (2011:16), (Παπαδαντωνάκης· 2016: 26).

Στη Δανία υιοθετούνται νομοθετικές πράξεις για το Εκπαιδευτικό Περιβάλλον Μαθητών ώστε με σχεδιασμένες πρωτοβουλίες, μεσολαβητικές τακτικές και πρόληψη συμπεριφορών να υπάρχει επαρκής αντιμετώπιση των σχολικών εκφοβισμών (Σπυρόπουλος· χχ: 306-310).

Στη Σουηδία εδώ και πάνω από δέκα έτη υφίσταται πρότυπο νομοθετικό έργο που απαγορεύει τις διακρίσεις και ταπεινωτικές συμπεριφορές προς παιδιά και μαθητές προβλέποντας αποζημιώσεις σε περιπτώσεις άνισων και διακριτικών μεταχειρίσεων προς παιδιά (Σπυρόπουλος· χχ: 311-317), προσέτι, δε, σε σουηδικά σχολεία (το σχολείο Kallby Gard από την περιοχή Gotene) έχουν αναπτύξει από το 1994, πλάνο για τη διαφύλαξη της ασφάλειας των μαθητών σε σωματικό και ψυχοκοινωνικό επίπεδο, κατά το οποίο όταν εκδηλώνονται σχολικά ατυχήματα, αυτά καταγράφονται και ακολουθεί στη συνέχεια σχετική ανατροφοδότηση σε ειδικές συνεδρίες για να παρθούν μέτρα (European Agency for safety and health at school· 2011:35) (Παπαδαντωνάκης· 2016: 25-26).

Τέλος, στη Νορβηγία έχει υπογραφεί διακήρυξη το 2006 ενάντια στην παρενόχληση και νόμος για την εκπαίδευση που υποχρεώνει τα σχολεία να

συνεργάζονται για την εξάλειψη του φαινομένου του bullying (Σπυρόπουλος· χχ: 317-318).

Έρευνες που έχουν γίνει στη Μεγάλη Βρετανία (Αγγλία, Σκωτία, Ουαλία), σχετικά με θέματα κρίσεων στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαπιστώνεται ότι το σχολείο συμβάλλει στην κινητοποίηση των μαθητών αναφορικά με ζητήματα κρίσης, αφού η σχολική εκπαίδευση επεκτείνεται στην επιμόρφωση των μαθητών σε θέματα ασφάλειας, υγιεινής και διαχείρισης κινδύνων (Shearn P.: 2005).

Αντίστοιχη πρόληψη παρατηρείται και σε σχολεία της Νέας Ζηλανδίας τα οποία δίνουν έμφαση στην ενημέρωση για θέματα σχολικών κρίσεων, στη δημιουργία σχεδίων αντιμετώπισής τους, στην επιμόρφωση της εκπαιδευτικής κοινότητας, ενώ αξισημείωτο είναι το γεγονός ότι μεγάλο ποσοστό των σχολείων που μετείχαν σε σχετικές έρευνες (Renwick J· report of the 2012, 'What's the Plan Stan?'), διαθέτουν οδηγό ανάκαμψης από γεγονότα κρίσεων, συνεργάζεται, δε, με τοπικές αρχές προς αυτή την κατεύθυνση.

Στην Κύπρο, ο Κασουλίδης (2012: Δελτίο ΚΟΕΔ· ΑΡ. 26: 5-7), διερεύνησε το βαθμό ετοιμότητας διευθυντών δημοτικών σχολικών μονάδων της Κύπρου κατά τη σχολική χρονιά 2009-2010. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ετοιμότητα διαχείρισης εκτάκτων περιστατικών που σχετίζεται ουσιωδώς με την αντίστοιχη εμπειρία των ερωτώμενων διευθυντών- κατ' αυτόν τον τρόπο αντιμετώπιζαν αποτελεσματικά ένα σεισμό, καθώς είχαν λάβει την κατάλληλη προς τούτο εκπαίδευση, αλλά όχι άλλες μορφές κρίσεων (π.χ. είσοδος εξωσχολικών στο σχολείο), γεγονός που σχετίζεται με το διαφορετικό τρόπο ανταπόκρισης στην κρίση εντός του σχολείου αναλόγως του βαθμού εξοικείωσης με το εκάστοτε κρίσιμο περιστατικό.

Σε άλλες έννομες τάξεις παρατηρούνται ουσιώδεις αποκλίσεις: στην Τουρκία, επί παραδείγματι, ο Ozmen (2006) πραγματοποίησε έρευνα στην οποία εκκινώντας από την αύξηση των τελευταίων ετών στη συχνότητα και τον αντίκτυπο φυσικών καταστροφών αναγόμενων είτε στη χρήση του περιβάλλοντος από τον άνθρωπο – π.χ. καταστροφή και υλοτόμηση δασών, πλημμύρες, καταιγίδες- είτε σε εκ φύσεως αίτια (σεισμοί, ηφαίστεια κλπ), οι συνέπειες που παρατηρούνται δεν είναι άλλες από τις ανθρώπινες απώλειες, τραυματισμούς και ζημίες. Η Τουρκία λόγω γεωγραφικής θέσης έρχεται συχνά αντιμέτωπη με φυσικές καταστροφές (πλημμύρες, φωτιές, κατολισθήσεις, χιονοστοιβάδες, σεισμούς) με αποκορύφωμα τους σεισμούς στο τέλος του

20^{ου} αιώνα που προκάλεσαν απώλειες ανθρώπων και περιουσιών. Ο ρόλος που καλείται να επιτελέσει το σχολείο στη συγκεκριμένη χώρα είναι κεντρικός. Η ως άνω έρευνα διεξήχθη ώστε να δείξει πόσο καλή προετοιμασία υπάρχει αναφορικά με την εκδοχή ενός σεισμικού φαινομένου από πλευράς διευθυντών σχολείων και δασκάλων, προτείνοντας μια αποτελεσματική προετοιμασία σε περιπτώσεις σεισμών. Σε σχολεία της ανατολικής Τουρκίας, στην περιοχή του Elazığ όπου οι σεισμοί καταγράφονται σε συχνή βάση, οι σχολικές αρχές δεν επιτυγχάνουν υψηλά επίπεδα ετοιμότητας απέναντι σε ανακύπτουσες καταστροφές, κάτι που απορρέει από την ανεπαρκή εκπαίδευση των διδασκόντων, τη δομή του εν λόγω εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και μοιρολατρικές αντιλήψεις των λαών της Ανατολής. Τα σχολεία είναι τα πλέον πρόσφορα μέρη όπου επιβάλλεται η καλλιέργεια της κοινωνικής κουλτούρας σχετικά με τις καταστροφές. Προς τούτο, καταλήγει η ως άνω έρευνα να προτείνει την ανάπτυξη της κοινωνικής συνείδησης μέσω θεσμών όπως του σχολείου για τη συλλογική αντιμετώπισή τους, αλλά και εθνικών προγραμμάτων σε σχολεία που θα εκπαιδεύουν το προσωπικό του σχολείου ώστε να διαχειρίζεται και να αντιμετωπίζει με τον προήκοντα τρόπο την εκάστοτε κρίση.

Στη Σερβία οι Djurovic & Mamula (2014), σε σχετική έρευνά τους που έγινε στο Βελιγράδι, παρατηρούν την έλλειψη αγωγής υγείας στα σχολεία όλων των βαθμίδων, καθώς τα σχολεία δεν έχουν υιοθετήσει θεωρητική και πρακτική κατάρτιση παρά το γεγονός ότι οι σχολικοί κανονισμοί ορίζουν ότι η ασφάλεια και η υγεία στα προγράμματα εργασίας περιλαμβάνει δραστηριότητες σε σχολεία και αυτοδιοίκηση, που αποσκοπούν στην ανάπτυξη γνώσης για την προώθηση της ασφάλειας στους χώρους εργασίας, συνδέοντας το σχολείο με τη μετέπειτα είσοδο στο εργασιακό περιβάλλον. Ωστόσο, σε πρακτικό επίπεδο αν και η γνώση μαθητών για θέματα ασφάλειας βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα, εκφράζεται η βούληση και η προθυμία για γνώση και εκπαίδευση στα εν λόγω πεδία. Στις μέρες μας, η Σερβία δεν διαθέτει επίσημη συνεργασία μεταξύ σχολείων και εταιριών ώστε να παρέχεται συμβολή των τελευταίων στην εκπαίδευση και γνώση των μαθητών για υγιές εργασιακό περιβάλλον, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι μαθητές είναι οι μελλοντικοί εργοδότες, οπότε και μια τέτοια συνεργασία θα προσέφερε αμοιβαία οφέλη. Καταδεικνύεται, συνεπώς, η αναγκαιότητα της υλοποίησης της εργασιακής ασφάλειας και υγιεινής μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού τα αποτελέσματα της έρευνας στη Σερβία κατέδειξαν την έλλειψη κουλτούρας στην πρόληψη και

προετοιμασία των μαθητών σε θέματα αγωγής υγείας εξαίροντας τη διακαή τους επιθυμία για μάθηση και πρακτική εξάσκηση σε θέματα ασφάλειας κατά τρόπο που να καθιστά το μετέπειτα εργασιακό τους βίο ομαλό. Η ορθή εκπαίδευση θα μετριάσει τους κινδύνους και θα αποτρέψει τραυματισμούς και ασθένειες.

Χαρακτηριστικό γνώρισμα, στην πλειονότητα των χωρών που προαναφέρθηκαν, είναι ότι κάθε κρίσιμο γεγονός ερευνάται σε επίπεδο τοπικό και περιφερειακό, με κατάρτιση ειδικού σχεδίου διαχείρισης κρίσεων, που φθάνει έως την παρέμβαση στην κρίση και τη θέσπιση κανονιστικού πλαισίου προς καταστολή αυτής. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην πρόληψη των κρίσεων (Lindemann· 1944, Slaikeu· 1990) μέσω ενός μοντέλου που περιλαμβάνει τον εντοπισμό του προβλήματος και των διαστάσεων που έχει λάβει, την αντιμετώπισή του μέσω πιθανών λύσεων, τη διερεύνηση εναλλακτικών προτάσεων, και την ανάληψη δράσεων (Roberts· 1990, Brock, Sandoval& Lewis· 2005: 20-21). Κατά συνέπεια, η διαχείριση κρίσεων στα σχολεία κατά πλειοψηφία των χωρών που επισημάναμε, διακρίνεται από συστηματικότητα, μεθοδικότητα και οργάνωση (Pitcher& Poland 1992), αλλά και από μια στρατηγική αντιμετώπισης κρίσιμων καταστάσεων που οδηγεί σε μετριασμό των εννόμων συνεπειών που προκαλούνται εξ' αυτών (Heath· 1998, Brock, Sandoval& Lewis· 2005:56).

2.2. Η έρευνα στην Ελλάδα

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια έντονη ερευνητική προσπάθεια στο αντικείμενο της διαχείρισης κρίσεων στα σχολεία η οποία επικεντρώνεται είτε σε γεωγραφικό επίπεδο, είτε σε ορισμένες μορφές κρίσεων. Συγκεκριμένα, στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν εγχειρίδια, άρθρα και ερευνητικές μελέτες που αναφέρονται στην ετοιμότητα των σχολικών μονάδων απέναντι σε κρίσιμες καταστάσεις. Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία που έχουμε στη διάθεσή μας παραθέτουμε τα εξής:

- ✓ Ο Παπαδόπουλος (2002) στο βιβλίο του με τίτλο «Περισσότερη Ασφάλεια στα Σχολεία», μεταξύ άλλων αναφέρει ότι: «Σε εκτεταμένη καταγραφή των προδιαγραφών ασφαλείας των σχολείων σε πολλά μέρη της χώρας, αλλά και στην Αθήνα, διαπιστώθηκε ότι πάνω από το 80% των σχολικών κτιρίων παρουσιάζουν σοβαρές ελλείψεις σε θέματα ασφάλειας, σε όλους τους τομείς (κυκλοφοριακή, πυροπροστασία, χώροι άθλησης και διαλείμματος, ηλεκτρικό σύστημα κλπ. Το 30% συγκεκριμένης καταγραφής παιδικών ατυχημάτων συνέβη σε σχολεία (1992)» (σελ. 12)
- ✓ Οι Γκούβρα, Κυρίδης και Μαυρικάκη (2005) στο διδακτικό τους εγχειρίδιο με τίτλο: «Αγωγή Υγείας και Σχολείο, Παιδαγωγική και Βιολογική Προσέγγιση» επισημαίνουν 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 υλικοτεχνικής υποδομής ώστε να είναι ασφαλές για τους μαθητές και τους εργαζόμενους στο σχολικό συγκρότημα» (σελ. 320) και καταλήγουν υπογραμμίζοντας: «Το περιβάλλον του σχολείου είναι ένας παράγοντας καθοριστικής σημασίας για την πρόληψη των ατυχημάτων σε αυτό. Συνεπώς, μια ασφαλής διαμόρφωσή του θα συμβάλει αποτελεσματικά στη μείωση της συχνότητας των ατυχημάτων. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι τα παιδιά περνούν ένα μεγάλο μέρος της ζωής τους στο σχολείο, όπου καταναλώνουν ένα μεγάλο τμήμα της ενεργητικότητάς τους και αυτό επιτείνει τη βασική απαίτηση για υγιεινή και ασφάλεια» (σελ. 322)
- ✓ Ο Καραθάνος (2006) στην εργασία του που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία του Ν. Τρικάλων διαπίστωσε ότι καίτοι οι κρίσεις, λόγω χάριν πυρκαγιές και σεισμοί, επηρεάζουν τη σχολική κοινότητα, ο σχολικός χώρος δεν είναι απόλυτα ελεγχόμενος και ασφαλής. Επίσης, μικρό ποσοστό, μόλις 29,2% του δείγματος έχει συγκροτήσει Ομάδες Διαχείρισης Κρίσεων εντός των σχολείων, ενώ, αν και η πλειοψηφία των ερωτηθέντων σχολικών μονάδων βρέθηκε αντιμέτωπη με σχολικές κρίσεις, λίγες εξ' αυτών διέθεταν ολοκληρωμένο σχέδιο. Προσέτι, δε, οι διευθυντές αναγνωρίζουν ότι δεν υπάρχει επαρκής επιμόρφωση και κατάρτιση των μελών της σχολικής κοινότητας για

την αντιμετώπιση κρίσεων, ωστόσο διάκινται ευμενώς σε μια προσπάθεια αφενός εφαρμογής προγραμμάτων επιμόρφωσης για θέματα κρίσεων, αφετέρου συμβολής ιατρών και άλλων ειδικών σε θέματα πρώτων βοηθειών και ιατροφαρμακευτικού εξοπλισμού προς αντιμετώπιση των ως άνω θεμάτων (σελ. 72-76).

- ✓ Σε έρευνα των Σαϊτή, Σαϊτής, Γουρναρόπουλος (2008), που υλοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία 11 νομών της χώρας, με τη μέθοδο του ανώνυμου ερωτηματολογίου, διερευνήθηκε η ετοιμότητα του σχολείου σε σχέση με την αντιμετώπιση ατυχημάτων, ο σχεδιασμός-προγραμματισμός του σχολείου και η συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευτικών. Από την ως άνω έρευνα προέκυψε ότι το ελληνικό σχολείο δεν συγκεντρώνει όλες τις προϋποθέσεις ενός υγιεινού και ασφαλούς χώρου, αφού τα ατυχήματα αποτελούν συνήθεις καταστάσεις ενώ η πηγή αυτών είναι πρωτίστως η επιθετική και βίαιη συμπεριφορά μαθητών, ο συνωστισμός τους στον αύλειο χώρο του σχολείου και η κακή κατάσταση του τελευταίου. Η έλλειψη επαρκούς πλαισίου διαχείρισης των σχολικών ατυχημάτων εμφανίζεται από την προσφορά πρώτων βοηθειών η οποία λαμβάνει χώρα από οποιοδήποτε μέλος της σχολικής κοινότητας, κι όχι από ειδικώς εκπαιδευμένη ομάδα. Προς άρση των εν λόγω δυσμενών καταστάσεων, φέρνει στο προσκήνιο την ανάγκη λήψης μέτρων πρόληψης των κινδύνων, την ανάγκη συγκρότησης ομάδων διαχείρισης κρίσεων και τον εφοδιασμό των σχολικών μονάδων με εξοπλισμό αντιμετώπισης εκτάκτων αναγκών. Βέβαια, προκειμένου να επιτευχθούν οι ανωτέρω σκοποί, προέχει η ενδελεχής θεωρητική και πρακτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα κινδύνων και κρίσεων, ώστε η συναισθηματική τους κατάσταση απέναντι σε έκτακτες και επικίνδυνες καταστάσεις να είναι απαλλαγμένη από το άγχος που εύλογα προκαλούν οι συνθήκες των κρίσεων στα σχολεία.
- ✓ Ο Κατσαρός (2008) στο βιβλίο του «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», αναφέρεται στα σχέδια αντιμετώπισης σεισμών τα οποία δεν χαρακτηρίζονται από πληρότητα αλλά φέρουν ως επί το πλείστον αποσπασματικό και ασαφή χαρακτήρα κάτι που πιθανώς να απορρέει από την ανεπάρκεια της ελληνικής νομοθεσίας επί των συγκεκριμένων θεμάτων. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι στη χώρα μας η κατάρτιση σχεδίου αντιμετώπισης σεισμού και οι

συναφείς με αυτό ασκήσεις ετοιμότητας εξειδικεύονται μέσω μιας μόνο ερμηνευτικής εγκυκλίου (σελ. 173). Ένα επαρκές και λειτουργικό συνάμα σχέδιο διαχείρισης κρίσης κατά τον Κατσαρό (σελ 174) θα πρέπει να διαθέτει δομή υποστήριξης, ήτοι το ανθρώπινο δυναμικό που θα κληθεί να την διαχειριστεί, μια δομή υποστήριξης στην τοπική κοινωνία που θα περιλαμβάνει υπηρεσίες ειδικές σε θέματα κρίσεων (αστυνομία, πυροσβεστική, ειδικοί υγείας) και μια δομή επικοινωνίας ως δίαυλο σύνδεσης των άλλων δύο δομών.

✓ Ο Σαββελίδης (2011) στη διδακτορική του διατριβή με τίτλο: «Διοικητική των κρίσεων στο ελληνικό σύστημα δευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών οργανισμών» αναφέρεται στην γνώση των διευθυντών περί θεμάτων κρίσεων καθώς περιστατικά τέτοια υποπίπτουν στην αντιλήψή τους στη διάρκεια του εργασιακού τους βίου, ενώ παράλληλα αντιλαμβάνονται την έννοια του όρου «κρίση», ως μια κατάσταση εκτροπής από την κανονική λειτουργία του σχολείου, που έχει ψυχολογικές επιπτώσεις και προκαλείται από διαφορετικά περιστατικά, οπότε και φέρει διαφορετικές εκφάνσεις (κοινωνικοπολιτικές, ασθένειες, ατυχήματα, πυρκαγιές, σεισμοί κλπ). Ως προς την αντιμετώπιση των σχολικών κρίσεων, διατυπώνει την άποψη ότι κρίνεται απαραίτητη η συνδρομή κρατικών φορέων και υπηρεσιών για την καταστολή τους, συνάμα, δε, προκρίνεται η σπουδαιότητα του διαχειριστή κρίσεων και η μέριμνα που πρέπει να επιδείξει για την μείωση των επιπτώσεων μιας κρίσης στο περιβάλλον του σχολείου. Τέλος, οι διευθυντές σχολικών μονάδων στην ως άνω έρευνα, θεωρούν ότι το επίπεδο ετοιμότητάς τους στην διαχείριση κρίσεων είναι αυξημένο στις κοινωνικοπολιτικές κρίσεις και τις φυσικές καταστροφές ενώ προκρίνουν ως σημαντική και την εκπαίδευση του προσωπικού του σχολείου στην γνώση και αντιμετώπιση των κρίσεων.

✓ Η Χατζηχρήστου (2012) στο βιβλίο της με τίτλο «Σχολική Ψυχολογία» εποσημαίνει κατ'αρχήν την περιορισμένη παροχή σχολικών συμβουλευτικών υπηρεσιών μέσω ψυχολόγου στα σχολεία και προτείνει την δημιουργία ενός μοντέλου παρέμβασης και διαχείρισης κρίσεων σε εθνικό και τοπικό επίπεδο με συνεργασία κρατικών φορέων και με βασικούς άξονες την επιμόρφωση εκπαιδευτικών, την εκπαίδευση φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων, τη συνεργασία

πανεπιστημίων, την εκπόνηση προγραμμάτων ψυχικής υγείας σε σχολεία και τέλος, τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων εντός των σχολείων.

- ✓ Η Χατζηνικολάου(2014) στη διδακτορική της διατριβή καταγράφει χρήσιμα συμπεράσματα στην έρευνά της σχετικά με την διαχείριση του πένθους ως ειδικότερης μορφής κρίσης, συμπεραίνοντας ότι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί δεν δύνανται να διαχειριστούν τέτοιες καταστάσεις.
- ✓ Ο Σαΐτης (2014) στο διδακτικό του έργο «Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας» καταγράφει τη θεωρητική ύπαρξη προγράμματος διαχείρισης κρίσεων, αλλά και την ουσιώδη απόκλιση από την πραγματικότητα καθώς οι ελλειπείς προδιαγραφές ασφαλείας του αύλειου χώρου του σχολείου, η απουσία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαχείρισης κρίσεων, η μη επίδειξη απαιτούμενης προσοχής σε φαινόμενα παραβατικής συμπεριφοράς μαθητών και η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή των κτιριακών εγκαταστάσεων δημιουργούν ένα επισφαλές κλίμα στο περιβάλλον του σχολείου. Αν στα παραπάνω προστεθεί η απουσία νομοθετικού πλαισίου, η υποτονική υποστήριξη από την κεντρική διοίκηση και η πεποίθηση των μελών της σχολικής κοινότητας ότι οι κρίσεις συμβαίνουν σε κάποια σχολεία, αντιλαμβανόμαστε το μέγεθος του προβλήματος των σχολικών κρίσεων. Προς άρση των παραπάνω καταστάσεων προκρίνεται η αναγκαιότητα ενός σχεδίου αντιμετώπισης κρίσεων που πρέπει να διακρίνεται από ορισμένο σκοπό, προληπτικά και παρεμβατικά μέτρα οργάνωσης των σχολικών μονάδων που θα εξασφαλίζουν ένα υγιές σχολικό περιβάλλον, οργάνωση της σχολικής μονάδας που να συνίσταται στον καθορισμό οργάνων και υπευθύνων διαχείρισης κρίσεων (επιμερισμός αρμοδιοτήτων, παροχή οδηγιών, καταγραφή κινήσεων). Επιπλέον, αναγκαία και απαραίτητη προς επίτευξη των ως άνω σκοπών είναι τόσο η ουσιαστική και διαρκής επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού σε θέματα αντιμετώπισης, ανάλυσης, πρόληψης και επέμβασης σε κρίσιμες καταστάσεις, λόγου χάριν με την παροχή ιατρικής ή ψυχολογικής βοήθειας και την ενδεδειγμένη διαχείριση ανθρωπίνων πόρων και δυναμικού, όσο και η διαρκής ετοιμότητα

απέναντι στην κρίση, η οποία ως ελέχθη ανωτέρω χαρακτηρίζεται από το στοιχείο του αιφνιδίου και αναπάντεχου (σελ. 275-277).

- ✓ Ο Μουλέλης (2015) στην ερευνητική του εργασία σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Δυτικής Μακεδονίας επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί στερούνται επιμόρφωσης σε ζητήματα κρίσεων, η παραβατικότητα στο χώρο του σχολείου παρά τις επιπτώσεις της δεν τυγχάνει ανάλογης προσοχής από εκπαιδευτικούς, ενώ τα σχολεία δεν διαθέτουν στρατηγική πρόληψης κινδύνων -εξαιρουμένων των σχεδίων αντιμετώπισης σεισμών- αλλά και υλικοτεχνική υποδομή λόγω των προβλημάτων που υπάρχουν στον αύλειο χώρο του σχολείου (σελ. 18-19).
- ✓ Ο Παπαδαντωνάκης (2016) στην έρευνά του που πραγματοποιήθηκε στους νομούς Αττικής, Λακωνίας και Λάρισας με την μέθοδο του ανώνυμου ερωτηματολογίου αναφέρει: «Οι παραπάνω έρευνες φαίνεται να συνηγορούν στο γεγονός ότι οι σχολικές κρίσεις στα σχολεία είναι πολυπαραγοντικές και ποικίλουν ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή σε παγκόσμιο επίπεδο και την κουλτούρα της κάθε χώρας, η οποία τις αντιμετωπίζει, είτε εκ των προτέρων προληπτικά, είτε εκ των υστέρων, μεταγενέστερα και κατασταλτικά. Αναφορικά με τη κατάσταση της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων, έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στην Αττική το 1999 μετά το σεισμό, έδειξαν ότι η συντήρηση σε πολλά από τα σχολεία του νομού ήταν ελλειμματική (OECD, 2004:98). Όπως αναφέρει ο Μπαλτάς, σε ευαίσθητες σεισμογενείς περιοχές, είναι απαραίτητο να έχει εκπονηθεί ένα ολοκληρωμένο και κατανοητό πλάνο για την αντιμετώπιση του σεισμού για την αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική, λειτουργική και οικονομική βελτίωση των σχολικών μονάδων (OECD, 2004:99) (σελ.21-23, 31).

- ✓ Ο Φώτου (2017) σε σχετική ερευνητική του μελέτη σχετικά με την ετοιμότητα των δημοτικών σχολείων σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων υπογραμμίζει ότι τα ατυχήματα στο χώρο του σχολείου συμβαίνουν συχνά, αλλά δεν επιλαμβάνονται για αυτά ειδικές ομάδες παρά ο εκάστοτε εκπαιδευτικός του σχολείου. Η πρόκληση των ατυχημάτων σύμφωνα με τους ερωτηθέντες συναρτάται με την κακή κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο αύλειος χώρος του σχολείου. Σχετικά με την ύπαρξη σχεδίων αντιμετώπισης κρίσεων, οι απαντήσεις επιβεβαιώνουν τα πορίσματα άλλων ερευνητικών προσπαθειών, καθώς για πολλοστή φορά αναφέρεται η ύπαρξη σχεδίου αντιμετώπισης σεισμού, δίχως να καλύπτονται άλλα κρίσιμα και επικίνδυνα φαινόμενα (π.χ. πλημμύρες). Καταγράφονται, επίσης, οι παράγοντες στους οποίους οφείλονται τα ατυχήματα που γίνονται στο σχολείο (η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών και κατά σειρά συχνότητας ακολουθούν ο συνωστισμός πολλών μαθητών σε μικρό αύλειο χώρο, η κακή κατάσταση του αύλειου χώρου και η διαρρύθμιση των εσωτερικών χώρων του σχολείου) (σελ. 80-125).
- ✓ Ο Μητσάγγας (2018) στην έρευνά του που διενεργήθηκε σε δημοτικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κρήτης επισημαίνει την έλλειψη ετοιμότητας των σχολικών μονάδων στην περιοχή της Κρήτης ώστε να ανταποκριθούν θετικά και να αντιμετωπίσουν φαινόμενα κρίσεων, διαπιστώνοντας, συνάμα, την έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και του απαραίτητου υλικοτεχνικού εξοπλισμού, τα προβλήματα στον αύλειο χώρο των σχολικών μονάδων και την εν γένει περιορισμένη εφαρμογή σχεδίων αντιμετώπισης κρίσιμων καταστάσεων, πλην των σεισμών. Με γνώμονα τα ως άνω συμπεράσματα, καταλήγει αφενός στην ανάγκη διαμόρφωσης κανονιστικού νομικού πλαισίου που θα αφορά την διαχείριση κρίσεων εντός των σχολικών μονάδων, αλλά και στην επιτακτικότητα θέσπισης επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς και γονείς ώστε να υπάρξει μια ουσιαστική και επαρκής προετοιμασία απέναντι στους κινδύνους που ανακύπτουν στο περιβάλλον του σχολείου.

3. Συμπερασματική κατάληξη

Σύμφωνα με όσα ελέχθησαν στο παρόν κεφάλαιο, διακρίνουμε πρωτίστως τη διαφορετικότητα προσέγγισης των κρίσεων στις ξένες και στην ελληνική έννομη τάξη. Οι διαφορές εντοπίζονται στην πολυπλοκότητα των παραγόντων και των μορφών σχολικών κρίσεων, στην ύπαρξη και λειτουργία σαφούς και οριοθετημένου νομοθετικού κανονιστικού πλαισίου, στη λειτουργία σχεδίων κρίσεων, την προετοιμασία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών λειτουργών και διευθυντών σχολικών μονάδων. Εν ολίγοις διαφαίνεται ότι στη χώρα μας, σε αντίθεση με την Αμερική και τις χώρες της Ευρώπης, οι σχολικές μονάδες στερούνται λειτουργικής υποδομής, ενημέρωσης και ετοιμότητας σχετικά με την εμφάνιση και αντιμετώπιση κινδύνων και κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον, ενώ η αντίληψη των μελών της σχολικής κοινότητας για την πρόληψη και αντιμετώπιση των ως άνω φαινομένων συναρτάται με την κουλτούρα και πραγματικότητα της κάθε χώρας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Θεωρητικό Πλαίσιο Αναφοράς: Διοικητική Διάσταση της Κρίσης στο Σχολείο

1. Περίληψη

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται μια ειδικότερη διερεύνηση της κρίσης όπως αυτή εκδηλώνεται στο περιβάλλον του σχολείου. Προς τούτο απαιτείται να αναφερθούμε στο σχολείο ως διοικητικό οργανισμό ενώπιον του οποίου προκαλούνται φαινόμενα κρίσης εντοπίζοντας τα αίτια αυτών και επισημαίνοντας τις συνέπειές τους, ώστε να καθοριστεί ένα επαρκές πλαίσιο διαχείρισης επικίνδυνων καταστάσεων που θα καθιστά το σχολικό περιβάλλον υγιές και αποτελεσματικό. Περαιτέρω, θα γίνει ειδικότερη μνεία στο σχολείο ως τόπο εργασίας και στα ατυχήματα που προκαλούνται σε αυτό, με σκοπό τη δημιουργία μοντέλου διαχείρισης κρίσεων και στρατηγικής αντιμετώπισής τους μέσω ειδικών σχεδίων παρέμβασης.

2. Προσέγγιση στη διοίκηση κινδύνου

2.1. Τι σημαίνει «διοίκηση»

Ορισμός

Το σχολείο, ως οργανισμός, ήτοι ως σύνολο ατόμων που επιδιώκουν ορισμένο σκοπό, διέπεται από κανόνες που καθορίζουν τη λειτουργία και την οργάνωσή του. Για την ορθή επίτευξη των σκοπών και την τήρηση των κανόνων πρέπει να διαθέτει ένα σύστημα διοίκησης. Ως «διοίκηση», νοείται κατά τον Scanlan (1974: 4), «η εναρμόνιση όλων των συντελεστών παραγωγής (ανθρώπινων και υλικών πόρων) για την επίτευξη συγκεκριμένου αποτελέσματος, που διακρίνεται σε επιμέρους λειτουργίες: προγραμματισμός, λήψη αποφάσεων, οργάνωση, διεύθυνση, έλεγχος». Άλλοι ορισμοί εκλαμβάνουν την διοίκηση ως την «τέχνη ή ικανότητα ενός διευθυντικού στελέχους να κατευθύνει ανθρώπους και υλικούς πόρους προς αντιμετώπιση ενός ή πλειόνων στόχων» (Eyre· 1989: 11), άλλως τε ως «σύνολο διαδικασιών που δύνανται να συμβάλλουν στην ομαλή

λειτουργία ενός πολύπλοκου συστήματος προσώπου και τεχνολογιών» (Kotter· 2001: 41, όπως αναφέρεται σε Σαΐτη και Σαΐτης· 2012: 25-26).

Άλλοι συγγραφείς (Naylor· 1999: 6) εκλαμβάνουν τη διοίκηση ως «διαδικασία επίτευξης των στόχων ενός οργανισμού μέσα σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον σε συνδυασμό με την αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα και δικαιοσύνη επιτυγχάνοντας το καλύτερο αποτέλεσμα από περιορισμένους πόρους και δια μέσου άλλων ατόμων». Υπάρχουν και εκείνοι που εκλαμβάνουν τον όρο «διοίκηση», ως μια «διαδικασία αποτελεσματικής αξιοποίησης πόρων, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι μιας οργάνωσης, ήτοι ενός συνόλου ατόμων που εργάζεται από κοινού, συντονίζοντας τις ενέργειές του προς επίτευξη ορισμένων στόχων μέσα από τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο των πόρων μιας οργάνωσης» (Σαλάβου· 2013:18). Αντίστοιχος είναι και ο ορισμός που δίνει για τον ως άνω όρο ο Dubrin (1998:18), τονίζοντας τις λειτουργίες της διοίκησης, ήτοι τον προγραμματισμό, την οργάνωση, την επιλογή προσωπικού, τον έλεγχο. Σε επίπεδο διεθνούς βιβλιογραφίας, οι Anderson et al (2015:2, όπως αναφέρονται στους Saitis & Saiti «Initiation of Educators into Educational Management Secrets»), εκλαμβάνει τη διοίκηση ως «μια προσέγγιση στη λήψη αποφάσεων που βασίζεται σε επιστημονική μέθοδο και κάνει εκτεταμένη χρήση της ποιοτικής ανάλυσης», ενώ ο Taylor (2010: 2) θεωρεί τη διοίκηση ως «μια μορφή επιστημονικής προσέγγισης στην επίλυση προβλημάτων ώστε να υποβοηθούνται οι διευθυντές στη λήψη καλύτερων αποφάσεων». Κατά τον Schermerhorn (2011: 16), «η διοικητική διαδικασία συνίσταται στον προγραμματισμό, την οργάνωση και τον έλεγχο της χρήσης των πηγών προς επίτευξη των εκάστοτε στόχων», ενώ κατά τον Σφακιανάκη (2006:13) η διοίκηση, ως εναρμόνιση συντελεστών παραγωγής προς πραγματοποίηση ορισμένων στόχων, συνιστά εφαρμοσμένη επιστήμη με γενικές αρχές εφαρμοζόμενες κατά περίπτωση αλλά και τέχνη καθώς διέπεται και από τη γνώση της συμπεριφοράς (Barnard, 1938: 290).

Ανακεφαλαιωτικά, ο όρος «διοίκηση» μπορεί να οριστεί ως η συστηματική συνεργασία δύο ή περισσότερων ατόμων για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.

Λειτουργίες της Διοίκησης

Αν και παρατηρείται ότι υπάρχουν πλείονες ορισμοί του όρου «διοίκηση», είναι αναντίρρητο ότι κάθε διοικητικός οργανισμός καλείται να επιτελέσει ορισμένες λειτουργίες με κυριότερες αυτές που ανωτέρω επισημάναμε κατά τη θεωρία του Scalan, δηλαδή ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση και ο έλεγχος. Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρουν οι Koontz & O'Donnell· 1984, Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου· 2013, Σαλάβου· 2013: 18, Saitis & Saiti· 2018:6-7, Πολλάλης ·χχ: 55-56, στα έργα τους:

Προγραμματισμός: Συνίσταται στον προσδιορισμό στόχων, και τον εντοπισμό αναγκαίων μέσων για την υλοποίησή τους αποτελώντας την πρώτιστη ενέργεια του διοικητή, μέσω απαντήσεων που καλείται αυτός να δώσει (τι έγινε, πότε, που, τι θα συμβεί, πως θα συμβεί). Κατ' αυτόν τον τρόπο, το διοικητικό στέλεχος καθορίζει σκοπούς κι επιλέγει λύσεις προβαίνοντας στις ενδεδειγμένες ενέργειες που θα επιρρώσουν τους σκοπούς του οργανισμού. Η εταιρία Ernst & Young στα πλαίσια διαπίστωσης των λόγων αποχώρησης των γυναικών υπαλλήλων από αυτήν συγκρότησε ομάδες δράσεων ώστε να μειωθεί ο αριθμός των αποχωρήσεων γεγονός που επιτεύχθηκε. Βασική αρχή του προγραμματισμού, είναι, επομένως, η επιλογή αντικειμενικών σκοπών, στρατηγικών, πολιτικών και προγραμμάτων προς επιλογή μίας από περισσότερες εναλλακτικές λύσεις. Ο προγραμματισμός συνδέεται άρρηκτα με την εκτέλεση, εκτός εάν έχει καθοδηγητικό χαρακτήρα προς το διοικητικό στέλεχος που έχει αναλάβει την εκτέλεση (Taylor).

Οργάνωση: Αφορά στην κατανομή του έργου σε άτομα ή ομάδες και ανάθεση καθηκόντων σε αυτά, την κατανομή πόρων - δημιουργούνται οι βασικές δομές χάρη στις οποίες θα επέλθει συνεργασία και συντονισμός ατόμων σε διαφορετικές δραστηριότητες, τίθενται οι δραστηριότητες που θα αναλάβει κάθε άτομο και ανατίθενται καθήκοντα στον υπεύθυνο ώστε να ολοκληρωθεί η αποστολή με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο. Η οργάνωση είναι το ευρύτερο πλαίσιο που περιλαμβάνει τον επιμερισμό καθηκόντων, την εκχώρηση εξουσιών, την κατηγοριοποίηση δραστηριοτήτων και συμβάλλει στην πραγματοποίηση των σκοπών του εκάστοτε διοικητικού οργανισμού. Πρόκειται για την κυριότερη λειτουργία η οποία χάρη στην κατανομή ρόλων και καταμερισμού αρμοδιοτήτων, την κατηγοριοποίησή τους, τη διατύπωση κανόνων και την εκχώρηση εξουσίας στους επικεφαλής των τμημάτων δημιουργεί ένα συγκροτημένο

περιβάλλον με αगाστή και εύρυθμη συνεργασία ατόμων και αξιοποίηση υλικών πόρων.

Διεύθυνση: Η επιρροή και η χρήση της προς παρακίνηση ατόμων ώστε να πραγματοποιήσουν το έργο και η επάνδρωση των κατάλληλων ατόμων σε καίριες θέσεις. Εν προκειμένω περιλαμβάνονται όλες οι διευθυντικές ενέργειες που σχετίζονται άμεσα με τη διαχείριση ανθρωπίνων πόρων σε κάθε οργανισμό, ήτοι την εύρεση των κατάλληλων προσώπων που θα αναλάβουν τις επιμέρους δραστηριότητες, τη συστηματική εκπαίδευση όλων των υπαλλήλων του οργανισμού προς ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων τους, την παροχή κινήτρων που διευκολύνει την υλοποίηση των στόχων, την επικοινωνία διευθυντών και υφισταμένων. Η ηγετική μορφή του διοικητή διευρύνει το κοινό όραμα και συνιστά πηγή έμπνευσης για την υποστήριξη και εκπλήρωση των στόχων. Συμβάλλει στη δημιουργία οργανωτικού κλίματος, στη βέλτιστη εποπτεία, παρακίνηση και επικοινωνία των μελών έτσι ώστε να υπάρχει εξοικείωση με την οργανωτική δομή, να εκτιμώνται οι στόχοι και η πολιτική της επιχείρησης. Η διεύθυνση είναι άρρηκτα συνυφασμένη με τον ανθρώπινο παράγοντα και τις ανθρώπινες ανάγκες, εξ ου και διέπεται από εγγενείς δυσκολίες αναφορικά με την επιλογή ενός συστήματος άσκησης εξουσίας, και προσδιορισμού αναγκών αλλά και εξισορρόπησης αντίρροπων συμφερόντων. Λόγου χάριν η διεύθυνση ενός σχολείου πρέπει να παίρνει θέση στις εκάστοτε προστριβές που προκαλούνται εντός της σχολικής κοινότητας, αλλά και να παρέχει συμβουλευτικό-καθοδηγητικό ρόλο στους εκπαιδευτικούς ώστε να επιτελούν προσηκόντως και επιμελώς τα καθήκοντά τους.

Έλεγχος: Έγκαιρος εντοπισμός και διόρθωση αποκλίσεων μεταξύ πραγματικού και αναμενόμενου έργου. Πρόκειται για τη διαδικασία μέτρησης της απόδοσης της εργασίας και της τελικής σύγκρισης των αποτελεσμάτων με τους σκοπούς έτσι ώστε να διαπιστωθεί εάν απαιτείται περαιτέρω λήψη διορθωτικών μέτρων. Από τις διαφορές που παρατηρούνται προκύπτει κάθε ανακρίβεια της αρχικής απόφασης, και όσοι διευθυντές είναι υπεύθυνοι, αναθεωρούν το αρχικό σχέδιό τους, προτείνοντας αλλαγές ώστε η διαδικασία να εναρμονίζεται με το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Επιπλέον, δε, επέρχεται επαφή μεταξύ διευθυντών και υφισταμένων τους, ερμηνεία αποτελεσμάτων και χρήση πληροφοριών που θα οδηγήσουν σε αλλαγές. Ο έλεγχος λαμβάνει χώρα

σε κάθε ιεραρχική βαθμίδα και ο σκοπός του συνίσταται στην εκτίμηση της τρέχουσας κατάστασης του οργανισμού, στην εισαγωγή ανταμοιβών ή τιμωριών που εξαρτώνται από την απόκλιση μεταξύ πραγματικής και επιδιωκόμενης προόδου και με τη λήψη μέτρων που συνεισφέρουν ώστε να υπάρξει επιπρόσθετη βελτίωση στην αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων που έλαβαν χώρα και να αξιολογηθεί η ανάγκη για τυχόν επιβολή κυρώσεων και λήψη μέτρων που θα συμβάλλουν στην τόνωση των διοικητικών πρακτικών.

Διοίκηση στον χώρο του σχολείου

Διερωτώμενοι σχετικά με τη διοίκηση σε επίπεδο σχολείου, έχει διαπιστωθεί (Squire· 1987, Everard· 1999) ότι η διοίκηση στο σχολείο εμφανίζει αντίστοιχες λειτουργίες με τις ανωτέρω πλην κάποιων γενικών αρχών που δεν μπορούν να εφαρμοστούν σε οργανισμούς όπως είναι το σχολείο, π.χ. η τυποποίηση. Στο σχολείο η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και οι διαφορετικές μέθοδοι διδασκαλίας δεν επιτρέπουν ομοιομορφία (Σαϊτής· 2014: 34-35). Επικεφαλής της διοίκησης είναι ο ασκών έργο επιτελικό, που αφορά τη χάραξη γενικότερων πολιτικών και δράσεων του οργανισμού, την οργάνωση και λειτουργία του, την εποπτεία του έργου άλλων προσώπων που ασκούν εκτελεστικό έργο. Αναφορικά με το σχολείο ως διοικητικό οργανισμό, επικεφαλής είναι ο διευθυντής και εκτελεστικά καθήκοντα ασκούν οι εκπαιδευτικοί. Στη διοίκηση της εκπαίδευσης (Σαϊτής· 2014: 36-40), υπάρχει ένα πλέγμα δραστηριοτήτων των παραπάνω προσώπων, τα οποία επιδιώκουν και επιτελούν ορισμένους σκοπούς χρησιμοποιώντας πόρους και έχοντας ως πυξίδα τους την επίτευξη των στόχων της σχολικής κοινότητας, την εφαρμογή ενός κανονιστικού πλαισίου λειτουργίας, τη διατήρηση ενός εύρωστου εργασιακού κλίματος, την αξιοποίηση των διατιθέμενων πόρων και την εν γένει αναβάθμιση του συστήματος εκπαίδευσης. Η σημασία, επομένως, της διοίκησης και του ρόλου που καλείται να επιτελέσει στην εκπαίδευση αναδεικνύεται σε καίριο παράγοντα διαμόρφωσης αξιών και ηθικών αρχών, προάγοντας το μορφωτικό και λειτουργικό συνάμα ρόλο του σχολείου.

Μια διοίκηση – ακόμη και μια σχολική διοίκηση, καθώς, όπως ήδη ειπώθηκε, οι βασικές διοικητικές αρχές τυγχάνουν εφαρμογής και στο

σχολικό περιβάλλον - φέρει ουσιώδη γνωρίσματα που καθιστούν αποτελεσματική την υλοποίηση των σκοπών της. Σύμφωνα με το Σαΐτη (2014β: 40-43), αυτές οι αρχές είναι πρωτίστως η ενδεδειγμένη οργάνωση, συνιστάμενη σε διάκριση εξουσιών, τήρηση εποπτείας, συντονισμό δραστηριοτήτων. Επιπλέον, υψηλής σημασίας είναι εν προκειμένω η ικανή ηγεσία που σημαίνει ενσυνείδητη και υπεύθυνη προσωπικότητα, που τηρεί με συνέπεια, αποδοτικότητα και υψηλό αίσθημα σθένους και ευθύνης τα καθήκοντά της. Το τρίπτυχο της αποτελεσματικής διοίκησης συμπληρώνει η σαφήνεια των στόχων, αφού ένας οργανισμός για να είναι αποδοτικός και λειτουργικός πρέπει να διαθέτει σαφείς, εναργείς και ξεκάθαρους σκοπούς. Πρόσθετα γνωρίσματα συνιστούν οπωσδήποτε και ο στρατηγικός προγραμματισμός που συνίσταται στην επιλογή και εφαρμογή κατάλληλων αρχών, μεθόδων και μέτρων εντός του οργανισμού, αλλά και η ύπαρξη συνεργατικού κλίματος για την απρόσκοπτη και αποδοτική λειτουργία του οργανισμού. Ολοκληρώνοντας αξίζει να σημειωθεί ότι καίριο ρόλο διαδραματίζει η λήψη των αποφάσεων η οποία πρέπει να προέρχεται από ένα οργανωμένο σύστημα και μηχανισμό και ένα αντικειμενικό σύστημα αξιολόγησης των εφαρμογών που θέτει ένας οργανισμός ώστε να διαπιστώσει εάν επέρχεται πραγμάτωση των σκοπών του.

2.2. Έννοια και περιεχόμενο του όρου «διοίκηση κινδύνου»

Έννοια

Η διοίκηση κινδύνου (risk management) συνίσταται στον προσδιορισμό, την αξιολόγηση και την ιεράρχηση κινδύνων ως θετικό ή αρνητικό αποτέλεσμα της αβεβαιότητας σχετικά με την υλοποίηση στόχων ενός οργανισμού. Πρόκειται, κατ' ουσίαν, για μια συστηματική εφαρμογή διαχειριστικών πολιτικών, διαδικασιών και πρακτικών στο αντικείμενο της εγκαθίδρυσης του πλαισίου, της ταυτοποίησης, της ανάλυσης, της αξιολόγησης, της θεραπείας, της παρακολούθησης και επικοινωνίας της επικινδυνότητας (British Standard Institute, 2008: 37). Η διοίκηση κινδύνου δύναται να εστιάζει είτε στις μεθόδους πρόβλεψης επικίνδυνων καταστάσεων (φυσικών καταστροφών, ατυχημάτων, κλπ) μέσω εκπόνησης σχεδίων αντιμετώπισής τους, είτε στις αναλύσεις των ως άνω καταστάσεων με επεξηγήσεις και ερμηνεία αυτών ώστε να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα. Στην πρώτη περίπτωση γίνεται λόγος για την προοπτική διοίκηση κινδύνου, ενώ στη δεύτερη για την εκ των υστέρων, βάσει της διάκρισης που επιχειρεί ο Hollanger (1995: 37-38). Λόγω της άρρηκτης συνάφειας που παρουσιάζουν οι παραπάνω μορφές του risk management, προκρίνεται, πλέον ένας τρόπος διαχείρισης που θα εντοπίζει τις συνθήκες ή τις τάσεις που υποδεικνύουν την έναρξη και εξέλιξη μιας επικίνδυνης κατάστασης, η λεγόμενη σύγχρονη διοίκηση κινδύνου (Σαβελίδης· 2011: 47). Όπως κάθε μορφή διοίκησης, έτσι και η διοίκηση κινδύνου διέπεται από ορισμένες θεμελιώδεις αρχές προκειμένου να επιτελέσει τους στόχους της. Οι εν λόγω αρχές, σύμφωνα με όσα επισημαίνει ο ISO (International Organization for Standardization, 2009) περιλαμβάνουν αρχικά την ταυτοποίηση και αξιολόγηση του κινδύνου και εν συνεχεία την αξιολόγηση ευπάθειας ζωτικών στοιχείων σε ορισμένες απειλές, τον προσδιορισμό του κινδύνου και των συνεπειών του για τον εκάστοτε οργανισμό, την εξεύρεση τρόπων ελάττωσης των κινδύνων και τέλος, την υιοθέτηση ενός προγράμματος Διοίκησης Ετοιμότητας για Ανεπιθύμητα Συμβάντα. Σε απλούστερη ανάλυση, η διοίκηση κινδύνου συνιστά μια ειδική μορφή διοίκησης μέσω της οποίας ελαχιστοποιούνται οι επιβλαβείς συνέπειες μιας κατάστασης με χρήση τεχνικών εντοπισμού, μέτρησης, αξιολόγησης και διαχείρισης των κινδύνων. Προς αυτή την κατεύθυνση το διοικητικό στέλεχος πρέπει να είναι εφοδιασμένο με την κατάλληλη οργάνωση και τα απαιτούμενα τεχνικά μέσα (Βουδούρη· 1998: 23), να διαχειριστεί τον κίνδυνο με τη δέουσα

υπευθυνότητα στον απαιτούμενο χρόνο χωρίς χρονοτριβή, και με μια διαδικασία λήψης απόφασης η οποία θα ακολουθεί ορισμένα στάδια (προσδιορισμός του προβλήματος, ανάπτυξη λύσεων, ανάλυση λύσεων, επιλογή και τέλος, υλοποίηση της πλέον πρόσφορης λύσης). Σε κάθε περίπτωση, η ορθή πληροφόρηση του διοικητή κινδύνου, η λογική και κριτική του σκέψη σε συνδυασμό με τον επαγγελματισμό του στη λήψη αποφάσεων, τη συναισθηματική πειθαρχία και την ιδιαίτερη προσωπικότητά του οδηγούν σε επιτυχή έκβαση και αντιστάθμιση των αρνητικών επιπτώσεων ενός κινδύνου (Σφακιανάκης· 2006: 22-23, 37-39, 146-147, 150-154). Η διοίκηση κινδύνου έχει ως δομικό της στοιχείο τη διαχείριση κινδύνου που αποσκοπεί στην αποφυγή δημιουργίας κρίσεων. Κατά διεθνή ορισμό (Φιλολιά, Παπαγεωργίου, Στεφανάτος· 2005: 183), η διαχείριση κινδύνου είναι η κουλτούρα, άλλως το πολιτιστικό επίπεδο, οι διεργασίες και υποδομές ενός οργανισμού προς την κατεύθυνση αναγνώρισης πιθανών ευκαιριών ταυτόχρονα με την διαχείριση ανεπιθύμητων καταστάσεων.

Ειδικότερα, και επιχειρώντας να ορίσουμε τη διοίκηση κινδύνου, θα λέγαμε ότι είναι «η επιτελική λειτουργία του προγραμματισμού, της οργάνωσης και του ελέγχου εκείνων των δραστηριοτήτων που σχετίζονται με συγκεκριμένους κινδύνους, μια οργανωμένη μέθοδος ενασχόλησης με καθαρούς κινδύνους στους οποίους εκτίθεται ένα άτομο, μια επιχείρηση, ένας οργανισμός». Διακρίνεται, δε, από τη διοικητική δραστηριότητα, η οποία ως *latu sensu* έννοια περιλαμβάνει ένα πλέγμα σχέσεων και γενικών αρχών προς αντιμετώπιση των κινδύνων και χάραξης μιας στρατηγικής πολιτικής διοίκησης αυτών. Μεταξύ αυτών των αρχών διακρίνονται ο καθορισμός στόχων, η λήψη αποφάσεων, η οργάνωση, η επικοινωνία και ο έλεγχος δραστηριοτήτων (Βουδούρη· 1998: 7-9).

Σκοπός

Αναφορικά με τους στόχους που πρέπει να έχει η διοίκηση κινδύνου, αυτοί κατηγοριοποιούνται σε δύο ομάδες, τους προληπτικούς του κινδύνου και τους παρεμβατικούς στον κίνδυνο στόχους (Βουδούρη· 1998: 8-9).

Εγείρεται εύλογα το ερώτημα πώς είναι δυνατή η πρόληψη του κινδύνου. Στο μέτρο που η διοικητική υποστήριξη υπάρχει σε ένα επαρκές πλαίσιο, τα μέλη ενός οργανισμού συγκροτούν ομάδες με υπευθύνους σχεδιασμού κρίσεων εκτιμώντας τις εκάστοτε ανάγκες του οργανισμού, εκπονώντας ειδικά σχέδια, υιοθετώντας, εφαρμόζοντας και εκπαιδεύοντας για μια πολιτική αντιμετώπισης

της κρίσης. Στην έννοια της πρόληψης εντάσσεται, λοιπόν, μια γενικότερη διαδικασία η οποία με τη χρήση ερωτηματολογίων, την εκπόνηση δοκιμαστικών σχεδίων, την κατανομή ρόλων και την τήρηση εποπτείας επί του σχεδίου θα είναι σε θέση να έχει ανά πάσα στιγμή έτοιμο ένα εργαλείο - οδηγό πρακτικής χρησιμότητας, το οποίο θα μπορεί να επιτελεί καθοδηγητικό χαρακτήρα και να συντελεί στην πρόληψη επικίνδυνων καταστάσεων (Brock, Sandoval&Lewis· 2005: 46-49). Ο υπολογισμός του κινδύνου αποτελεί στην ουσία και πρόληψη αυτού, αφού καθορίζοντας τις πηγές ενός κινδύνου είμαστε σε θέση να προλάβουμε την επέλευσή του ή, έστω, να μετριάσουμε τις δυσμενείς του συνέπειες. Σύμφωνα με τον Heath (1998: 24-33), πρέπει πρωτίστως να εκτιμήσουμε τον κίνδυνο, κάνοντας μια λίστα με τους σημαντικότερους κατά υποκειμενική κρίση κινδύνους και απειλές. Ωστόσο, κι επειδή αστάθμητοι παράγοντες, όπως η συχνότητα γεγονότων, η έλλειψη πόρων και ο ανακριβής προσδιορισμός του κινδύνου επηρεάζουν αρνητικά τη διαχείριση του κινδύνου τόσο στην αντιμετώπιση όσο και στην επίλυσή του, είναι προτιμότερο να αναζητούμε τη διαχείριση του κινδύνου αντί να περιμένουμε την κρίση αφού το κόστος από την μη ορθή ή την ελλιπή πρόβλεψη είναι δυσβάσταχτο σε οικονομικό επίπεδο λόγω της ανάγκης αποκατάστασης ζημιών αλλά και σε ψυχολογικό επίπεδο. Ο ψυχολογικός παράγοντας που υπεισέρχεται κατά το στάδιο της πρόληψης διαδραματίζει αναμφίβολα ουσιαστικό ρόλο, αφού καθένας αντιδρά στην κρίση με γνώμονα τις προσωπικές του πεποιθήσεις, ανταποκρίνεται μόνο όταν ο κίνδυνος γίνεται αντιληπτός με τις αισθήσεις του ενώ δρα και συμπεριφέρεται ανάλογα με το πόσο έντονα βίωσε τον κίνδυνο. Η απάμβλυνση αυτών των καταστάσεων μπορεί να επέλθει χάρη στον επαρκή προσδιορισμό του κινδύνου, ήτοι πώς και από πού προέρχεται ο κίνδυνος, πώς είναι εφικτή η διαχείρισή του, πώς δύναται να αντιμετωπιστεί. Περαιτέρω ο ως άνω συγγραφέας επισημαίνει στο έργο του ότι έχοντας προσδιορίσει τον κίνδυνο είτε μέσω πληροφοριών είτε μέσω στατιστικών δεδομένων αυτομάτως οδηγεί σε εντοπισμό των πηγών ενός κινδύνου, στην εκτίμηση και τελικά στην πρόληψή του. Αναζητώντας τη διαχείριση ενός κινδύνου μέσω της πρόληψής του επέρχεται μεγαλύτερη ετοιμότητα και αυξημένη θετική ανταπόκριση σε περίπτωση κρίσης καθώς είναι δυνατό να αποφεύγονται άσκοπες ή μη προσφυγές πολιτών στη δικαιοσύνη για αποκατάσταση ζημιών ή ηθική ικανοποίηση συνεπεία υλικής ή ηθικής βλάβης που υπέστησαν λόγω επικίνδυνων φαινομένων. Προσέτι, δε, με την πρόληψη διασφαλίζονται υγιείς

και ασφαλείς συνθήκες εντός των οργανισμών, ώστε τελικά να προτείνεται ένα μοντέλο διαχείρισης κινδύνου με καταλόγους ελέγχου πριν την κρίση ιδιαίτερος χρήσιμους για τον εξοπλισμό και την ασφάλεια των οργανισμών, την εκπαίδευση και ετοιμότητα του προσωπικού και την επίβλεψη της χρήσης αυτού του εξοπλισμού που αποσκοπεί στο μετριασμό του άγχους που προκαλεί στα άτομα η έκθεση σε κίνδυνο. Δίχως μια ενδεδειγμένη στρατηγική προετοιμασία προκαλείται νωθρότητα, χάνεται πολύτιμος χρόνος ο οποίος δύναται να προξενήσει ανεπανόρθωτες -κατά περιπτώσεις- βλάβες στον οργανισμό, εξού και απαιτείται διάθεση και βούληση στην αντιμετώπιση του κινδύνου και ετοιμότητα ήτοι ικανότητα διαχείρισής του ώστε να είναι δυνατή η πρόληψη του κινδύνου. Μια τέτοια στρατηγική προετοιμασία πρέπει κατά τον Heath (1998: 204-205) να περιλαμβάνει την ελάττωση, την ετοιμότητα, την αντιμετώπιση και την ανάκαμψη από την κρίση. Προς αυτήν την κατεύθυνση, απαιτείται καθορισμός του κινδύνου, οριοθέτηση των στρατηγικών και πολιτικών, γενικώς των αρχών που θα υιοθετήσει ο οργανισμός, οικοδόμηση μιας βάσης αντιμετώπισης της κρίσης και τέλος, διάθεση πόρων. Η πρόληψη του κινδύνου, εν κατακλείδι, δεν είναι τίποτε άλλο από την ουσιαστική και ενδεδειγμένη προετοιμασία του οργανισμού που θα περιορίσει δραστικά το φόβο και τους προβληματισμούς που εγείρει ο κίνδυνος δίχως να θίγονται οι υποχρεώσεις του οργανισμού στις εξωτερικές του σχέσεις (Βουδούρη· 1998: 10-11), ο περιορισμός του κινδύνου, η καταπολέμησή του και η ανπάπτιξη στρατηγικών αντιμετώπισής αυτού και των επιπτώσεών του (Heath· 1998: 42). Μέσω της πρόληψης, διασφαλίζεται η υγεία των μελών του οργανισμού, η καλή δημόσια εικόνα του, η ελαχιστοποίηση των αρνητικών επιπτώσεων ενός γεγονότος, ο περιορισμός των επιδράσεων του, προστατεύεται δε η περιουσία του οργανισμού και δεν παραβιάζεται το νομοθετικό και κανονιστικό πλαίσιο της λειτουργίας του (Φιλολιά, Παπαγεωργίου, Στεφανάτος· 2005: 182).

Άλλη έκφανση και στόχος της διοίκησης κινδύνου είναι η παρέμβαση. Οι Brock, Sandoval & Lewis (2005: 195-232) επισημαίνουν ότι η παρέμβαση στον κίνδυνο πρέπει να περιέχει την εδραίωση ενός δικτύου κοινωνικής υποστήριξης, την αντίληψη των προβλημάτων που ανέκυψαν συνεπεία του κινδύνου, καθώς και την ανάκτηση αυτοδυναμίας του οργανισμού. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η διερεύνηση των διαστάσεων του προβλήματος, η εξέταση των πιθανών λύσεων και η ανάληψη ορισμένης δράσης προς ικανοποίηση αναγκών των προσώπων που βίωσαν ένα επικίνδυνο γεγονός.

Σε περιπτώσεις μεμονομένων ομάδων όπως τα σχολεία, η παρέμβαση μπορεί να διευκολύνει σημαντικά τις επιπτώσεις που δημιουργήθηκαν εξαιτίας του κινδύνου, να ελέγξει την ύπαρξη ή μη συναισθηματικών αντιδράσεων στους μαθητές, και γενικώς να αποσαφηνίσει το βαθμό κατά τον οποίο διασαλεύτηκε η ψυχική και σωματική υγεία των μαθητών. Η Παρέμβαση στην Κρίση μέσα στην Τάξη (Π.Α.Κ.Τ.) συνιστά εν προκειμένω ένα μοντέλο κατά τους Mitchell& Everly· 1996, Young· 1998, το οποίο ρυθμίζει τον τρόπο παρέμβασης στην κρίση μέσω της παροχής βοήθειας από ειδικούς ψυχικής υγείας και συνεδριών που λαμβάνουν χώρα εντός του χρόνου των μαθημάτων και συνίσταται στο διάλογο με τους μαθητές σχετικά με το δυσάρεστο γεγονός, την ανταλλαγή ιστοριών και αντιδράσεων, την ενδυνάμωση του ψυχικού σθένους της μαθητικής κοινότητας και την έγερση ερωτημάτων σχετικά με την αντιμετώπιση κινδύνων ώστε να αποκτηθεί μια αίσθηση ελέγχου και βελτίωσης της κατάστασης στο μέλλον.

Ο Slaikeu (1990) κάνει μια σαφή διάκριση μεταξύ πρωτογενούς πρόληψης που αποσκοπεί στο να προλάβει την είσοδο στη φάση της κρίσης, της δευτερογενούς πρόληψης με την οποία επέρχεται μέριμνα μετά την είσοδο σε φάση κρίσης, με την τριτογενή που σχετίζεται με την μακροπρόθεσμη μέριμνα στην κρίση (Κατσαρός· 2008: 177).

Σε γενικότερο επίπεδο, η παρέμβαση στον κίνδυνο επιφέρει επιβράδυνση των επιπτώσεων του κινδύνου, περιφρούρηση των περιουσιακών αγαθών και συγκράτηση των οικονομικών πόρων. Επιτυγχάνεται η ευημερία του οργανισμού, επανασυγκροτείται και ανοικοδομείται διοικητικά και λειτουργικά και καθίσταται εκ νέου βιώσιμος και ευήμερος (Heath· 1998: 319). Σε ατομικό επίπεδο, η παρέμβαση προστατεύει και προλαμβάνει από δυσμενείς ψυχολογικούς παράγοντες και κινητοποιεί τον κοινωνικό περίγυρο (Mitchell&Resnik· 1981:11).

Οι στόχοι της παρέμβασης στον κίνδυνο είναι η επιβίωση της επιχείρησης, του οργανισμού και εν γένει κάθε οντότητας, η συνέχιση της λειτουργίας της, η σταθερότητά της και η ελαχιστοποίηση των κοινωνικών συνεπειών που προκαλούνται λόγω του κινδύνου (Βουδούρη· 1998: 12-13)

2.3. Αίτια και συνέπειες του κινδύνου στο σχολείο

Οι πηγές και τα αίτια του κινδύνου διαβαθμίζονται σε περιπτώσεις- ομάδες σύμφωνα με τη διάκριση που επιχειρεί ο Heath (1998: 29):

- ✓ Εσωτερικές πηγές από τον ίδιο τον οργανισμό και την τοποθεσία όπου αυτός βρίσκεται
- ✓ Περιβάλλοντες οργανισμοί
- ✓ Εξωτερικές πηγές
- ✓ Απομακρυσμένες πηγές.

Κατά άλλη διάκριση (Φιλολιά, Παπαγεωργίου, Στεφανάτος· 2005: 184-185), τα αίτια των κινδύνων εν γένει κατηγοριοποιούνται σε εξωτερικούς και εσωτερικούς και καθώς επίσης και σε οικονομικούς, στρατηγικούς, λειτουργικούς και καταστροφικούς. Ως παραδείγματα αιτίων των εν γένει κινδύνων είναι η φωτιά, η ανεμοθύελλα, η πλημμύρα, η κλοπή, ο βανδαλισμός, η αμέλεια, η απεργία, ο σεισμός (Βουδούρη· 1998: 4).

Κατά την Βουδούρη (1998: 6-7) οι κίνδυνοι διακρίνονται σε καθαρούς και κερδοσκοπικούς, στατικούς και δυναμικούς, καθολικούς και ατομικούς. Συνοψίζοντας, ως αίτιο του κινδύνου θεωρείται κάθε δυσάρεστο γεγονός όπως φωτιά, σεισμός, βανδαλισμός, που προξενεί ζημία και αρνητικές επιπτώσεις σε άτομα ή οργανισμούς (Σαϊτή & Σαϊτής· 2012: 323). Οι πλέον σοβαροί κίνδυνοι, πηγάζουν από φυσικές αιτίες, όπως καιρικά και φυσικά φαινόμενα (φωτιές, πλημμύρες, σεισμοί, τυφώνες κλπ), ανθρωπογενή αίτια (αμέλεια, ατυχήματα, τρομοκρατικές ενέργειες, κοινωνικές αναταραχές), αίτια προερχόμενα από ανεπαρκή λειτουργία κτιριακών υποδομών, υπηρεσιών και εγκαταστάσεων.

Ο προσδιορισμός του κινδύνου και η εκτίμηση αυτού βοηθούν ουσιαστικά στον εντοπισμό των αιτίων και συνεπειών και το εν γένει αντίκτυπο που φέρει εντός κάθε οργανισμού αλλά και του σχολείου εν προκειμένω.

Στο χώρο του σχολείου, ανθρώπινα λάθη που προκαλούνται λόγω ανεπαρκούς συντήρησης των κτιριακών εγκαταστάσεων οδηγούν σε κινδύνους και κατ' επέκταση κρίσεις. Η έλλειψη κουλτούρας ασφάλειας (Cooper· 1993), θεωρείται κατά πολλούς αιτία πρόκλησης κινδύνων σε πλειάδα οργανισμών – η μη τήρηση κανόνων ασφαλείας, σε συνδυασμό με την άγνοια του προσωπικού περί του τρόπου διαχείρισης κινδύνων επιφέρουν σοβαρές και επιζήμιες συνέπειες στην υγεία και ασφάλεια των μελών της

σχολικής κοινότητας (Σαβελίδης· 2011: 52-53). Άλλα αίτια κινδύνου στο σχολείου είναι υλικά και σχετίζονται με τις υποδομές του σχολείου (π.χ. ολισθηρά δάπεδα, σχισμένες μοκέτες, σαθρές κτιριακές εγκαταστάσεις) ενίοτε, δε, προέρχονται από τα ίδια τα μέλη της μαθητικής κοινότητας και σχετίζονται με τη συμπεριφορά αυτών (ατυχήματα λόγω ριψης αντικειμένων, συνωστισμού στον αύλειο χώρο του σχολείου, επικίνδυνο τρέξιμο στους διαδρόμους κλπ) (Σαΐτη& Σαΐτης· 2012β: 329). Η παρορμητικότητα, η υπερκινητικότητα και η επιθετικότητα θεωρούνται κατά τους Sibert and Newcombe (1977) και Bijur (1986) ως ενδογενείς παράγοντες και αιτίες των κινδύνων στα σχολεία, ενώ οι Brown (2007) και Davison (1989) τονίζουν ότι τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός ατόμου και οι οικογενειακές καταβολές του, όπως το εισόδημα και η ηλικία των γονέων σε συνδυασμό με το οικογενειακό περιβάλλον διαμορφώνουν τους κινδύνους σε επίπεδο σχολείου. Η περίπτωση των ατυχημάτων ως αιτίων κινδύνων στα σχολεία διακρίνονται από τους ειδικούς στον τομέα της έρευνας και πρόληψης των ατυχημάτων, με βάση την πρόθεση που οδηγεί σε τραυματισμό, σε: ακούσια (ακούσια συνθήκη κινδύνου, Βουδούρη· 1998:6) και εκούσια ατυχήματα, που είναι το αποτέλεσμα αυτοπρόκλητης ή ετεροπρόκλητης βίας αντίστοιχα.

Τα παιδικά ατυχήματα αποτελούν στην εποχή μας πρόβλημα άμεσης προτεραιότητας για τη δημόσια υγεία, καθώς συνοδεύονται από βαρύτατες συνέπειες, όπως ο θάνατος, το ψυχικό κόστος και το ενδεχόμενο υπολειμματικών βλαβών, που είναι δύσκολο να αποτιμηθούν (Πετρίδου· 2011). Στον 21ο αιώνα οι ακούσιες σωματικές κακώσεις (ατυχήματα) αποτελούν το σημαντικότερο πρόβλημα στις νεαρές ομάδες ηλικιών. Ο όρος *ατύχημα* περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τα τροχαία, τους πνιγμούς, τις πτώσεις, τα εγκαύματα και τις δηλητηριάσεις. Τα ατυχήματα στα παιδιά ηλικίας 0-14 ετών και στους νέους ενηλίκους ευθύνονται για τους περισσότερους θανάτους από οποιαδήποτε άλλη νοσολογική οντότητα, αποτελούν την κύρια αιτία αναπηρίας, έχουν σημαντικό κόστος στις υπηρεσίες υγείας και επιφέρουν σοβαρή ψυχοκοινωνική επιβάρυνση, που ορίζεται ως μετατραυματικό σύνδρομο (ΚΕΠΠΑ, 2007).

Σύμφωνα με στοιχεία του Κέντρου Έρευνας και Πρόληψης Παιδικών Ατυχημάτων (ΚΕΠΠΑ), την εξαετία 1996-2001 σημειώθηκαν 23.000 σχολικά ατυχήματα εντός του σχολείου σε μαθητές 5-14 ετών, από τα οποία το 60% αφορούσε στην ηλικιακή ομάδα των 10-14 ετών και το 66% αφορούσε στα αγόρια. Το μεγαλύτερο ποσοστό των τραυματισμών (92%) συνέβη κατά τη διάρκεια λειτουργίας του σχολείου. Το 70% των τραυματισμών συνέβη στην αυλή του σχολείου, το 10% στην αίθουσα και το 7% στις σκάλες. Η βασικότερη αιτία ατυχήματος ήταν οι πτώσεις σε ποσοστό 56%. Το 20% των ατυχημάτων οδήγησε σε κάταγμα, ενώ σε ό, τι αφορά στην έκβαση, το 46% χρειάστηκε θεραπεία και επανεξέταση και το 4% νοσηλεύτηκε (Τσαγκάρη· 2007).

Περιγραφική μελέτη επισκόπησης των Σύρου και Σουρτζή (2012) σε 42 δημοτικά σχολεία επαρχιακού νομού για τη σχολική ασφάλεια έδειξε ελλείψεις: σήμανσης στους ηλεκτρικούς πίνακες (97,6%), αντιολισθητικού υλικού στα σκαλοπάτια του προαυλίου (80,5%), φωτισμού (78,6%) και σήμανσης (73,8%) στις εξόδους κινδύνου, αναρτημένων τηλεφώνων εκτάκτων αναγκών (100%), αναρτημένων οδηγιών πρόληψης και αντιμετώπισης πυρκαγιάς (92,9%), σχεδίων διαφυγής σε περίπτωση εκτάκτων αναγκών (81,4%), συστήματος συναγερμού (83,3%) και πυρανίχνευσης (95,2%), χώρου παροχής Πρώτων Βοηθειών (90,5%), προστατευτικού κιγκλιδώματος στην έξοδο (73,8%) και εμφανών διαβάσεων πεζών (95,2%). Επιπλέον σε κανένα σχολείο δεν πραγματοποιούνταν περιοδικός έλεγχος της σχολικής ασφάλειας (Σύρου & Σουρτζή 2012).

Τέλος, σύμφωνα με το ΚΕΠΠΑ (Πετρίδου· 2011), οι βασικότερες ελλείψεις στα ελληνικά σχολεία είναι το υλικό επικάλυψης του προαυλίου εδάφους, η κακή συντήρηση κοινόχρηστων και αθλητικών χώρων, οι κακοτεχνίες κλιμακοστασίων και ηλεκτρικών παροχών, η μη τήρηση προδιαγραφών για τοποθέτηση άθραυστων και σηματοδοτούμενων υαλοπινάκων και η έλλειψη πυρασφάλειας. Επίσης, η έλλειψη κατάλληλης κυκλοφοριακής σήμανσης, η μη χρήση ζώνης ή κράνους στο όχημα μεταφοράς και πλάνου διαδρομής προς και από το σχολείο σε συνδυασμό με τις ανασφαλείς θύρες εισόδου στο σχολείο αποτελούν τα αίτια για πολλά από τα τροχαία σχολικά ατυχήματα.

Εκτός από τα ατυχήματα, οι ασθένειες και ιδιαίτερα τα μεταδοτικά νοσήματα, που προκαλούνται από βακτήρια, ιούς και παράσιτα, φαίνεται να είναι συνήθη στους μαθητές. Η ασθένεια είναι το αποτέλεσμα μιας επιβλαβούς αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου, ενός παθολογικού-αιτιολογικού παράγοντα και του περιβάλλοντος. Η νόσος ή οποιαδήποτε άλλη βλάβη της υγείας εμφανίζεται, όταν διαταραχθεί η ισορροπία αυτή. Συνεπώς, ο έλεγχος και η πρόληψη των νόσων εξαρτώνται από τις αποτελεσματικές παρεμβάσεις στη σχέση των τριών παραπάνω παραγόντων (ατόμου – αιτίου - περιβάλλοντος), ώστε να διατηρείται η ισορροπία τους (Κρεμαστινού· 2007). Άλλωστε οι λοιμώξεις από άτομο σε άτομο στα σχολεία είναι αρκετά συχνές (Bergeson· 2004) και η μετάδοσή τους ευνοείται, καθώς οι μαθητές εκεί βρίσκονται σε στενή επαφή και μοιράζονται υλικά και εξοπλισμό (CDC 2013).

Η αλλοίωση τροφών που πωλούνται στα κυλικεία των σχολείων, και που επιφέρει επακόλουθα στην υγεία των μαθητών- συνήθως υπό μορφή δηλητηριάσεων είναι άλλη μια περίπτωση κινδύνου που ελλοχεύει στο σχολικό περιβάλλον.

Τα επακόλουθα των κινδύνων σε ατομικό και συλλογικό- κοινωνικό επίπεδο επιδρούν στην οργάνωση και λειτουργία της σχολικής οντότητας, αλλά και στο κοινωνικό γίνεσθαι. Κατά το παράδειγμα που αναφέρει ο Σαβελίδης (2011: 59-60), η τροφική δηλητηρίαση των μαθητών ενός σχολείου έχει μεγαλύτερη κοινωνική απήχηση από μια μεμονωμένη δηλητηρίαση ενός ατόμου που λαμβάνει χώρα στο σπίτι του, και τούτο γιατί το σχολείο ως οργανισμός φέρει ευθύνη για το περιστατικό και πρέπει να υποστεί τις δυσμενείς συνέπειες των λανθασμένων ενεργειών του. Επομένως, η αυξημένη κοινωνική ευαισθησία λόγω της επικινδυνότητας σε συρροή με το ενδιαφέρον κοινωνικών ομάδων, φορέων και μέσων μαζικής ενημέρωσης υποδηλώνουν τον έντονο απόηχο που έχει μια επικίνδυνη κατάσταση στο

σχολείο για το σύνολο του κοινωνικού ιστού. Τέλος, η καθιέρωση και τροποποίηση νομοθετικού κανονιστικού πλαισίου για την επαρκή αντιμετώπιση ανεπιθύμητων καταστάσεων στον χώρο του σχολείου, σε συνδυασμό με αυστηρή εφαρμογή του και επιβολή κυρώσεων επί μη τήρησής του (αποζημιώσεις, πρόστιμα, προσφυγή σε δικαστικές αρχές) αποτελεί ακόμη μια σοβαρή συνέπεια των κινδύνων και της ανεπαρκούς αντιμετώπισής τους σε επίπεδο σχολικών μονάδων.

2.4.Εκτίμηση και αντιμετώπιση του κινδύνου

Η εκτίμηση και διαχείριση του κινδύνου διέπεται από ορισμένες παραμέτρους και ειδικότερα την αποτροπή κινδύνων, την κατάσταση ετοιμότητας σε ποκίλες καταστάσεις, την άμεση ανταπόκριση κατά τη διάρκεια της κρίσης και τέλος, την επανατοποθέτηση προσδιορισμού των στόχων του σχολείου οδηγώντας στη διατήρηση βιώσιμου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το πλέγμα εκτίμηση και αντιμετώπιση του κινδύνου αναδεκνύεται σε μία εξελισσόμενη διαδικασία κατά την οποία το σχολείο ως οργανισμός μαθαίνει και βελτιώνεται βιωματικά (Practical information on crisis planning, 2007:1-7). Σύμφωνα με το Health and Safety Executive (2014:1-4) υπάρχουν τέσσερα σημαντικά στάδια για τη διαχείριση κινδύνων, ξεκινώντας από τον εντοπισμό πιθανών κινδύνων, προχωρώντας στην αξιολόγησή τους και την καταγραφή σημαντικών ευρημάτων και ολοκληρώνοντας με τη συστηματική ανατροφοδότηση και επαναξιολόγηση τυχόν αλλαγών που έχουν πραγματοποιηθεί για τη διαχείριση σοβαρών συνθηκών. Στο ερευνητικό και θεωρητικό τους έργο οι Brock, Sandoval & Lewis (2005:203, 329) επισημαίνουν την υποχρέωση των σχολείων στον εντοπισμό της φύσης των προβλημάτων του σχολείου στο παρόν, στο παρελθόν και στο μέλλον ενώ εξαίρουν τη σημασία της πρόληψης κινδύνου μέσω δοκιμαστικών ασκήσεων ή ελέγχων ετοιμότητας (2005:329). Η χρήση των σύγχρονων μέσων κοινωνικής δικτύωσης θα μπορούσε να συμβάλει στην γνώση, πρόληψη και αντιμετώπιση των κινδύνων στο σχολικό περιβάλλον σύμφωνα με τα πρότυπα που ακολουθούνται σε εκπαιδευτικές αμερικάνικες μονάδες. Άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι εκπαιδευτικές μονάδες στην Αμερική (Veil, Buehner & Palenchar 2011:112).

Οι επικεφαλής των σχολικών μονάδων πρέπει να συμβάλλουν επικοιδομητικά στην κατεύθυνση της ουσιαστικής αντιμετώπισης του κινδύνου, εκτιμώντας τις συνθήκες μάθησης σε επίπεδο επικινδυνότητας και προβαίνοντας σε εισήγηση προτάσεων – μέτρων για τη βελτιστοποίησή τους. Σε πρακτικό επίπεδο, λοιπόν, κάθε σχολική κοινότητα οφείλει να διαθέτει εργαλεία διαχείρισης κινδύνου για τη μείωση σχολικών κρίσεων, να συνεισφέρει και να ενδυναμώνει τη συνεργασία του σχολείου με την κοινωνία και τους κρατικούς φορείς για την πρόληψη ατυχημάτων και να πραγματοποιεί αδιάλειπτα αξιολόγηση των εσωτερικών και των εξωτερικών χώρων του σχολείου, που ποικίλλει αναλόγως των εκάστοτε αναγκών και προδιαγραφών ασφαλείας κάθε σχολείου (Trump 2011:33-34). Η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου

προϋποθέτει στρατηγική ικανότητα και ασφαλές περιβάλλον μέσω της ανάλυσης των πολιτικών, των σχετικών οδηγιών για την ασφάλεια των σχολείων, την ποιοτική αξιολόγηση μέσω μαρτυριών και συνεντεύξεων από όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (μαθητές, γονείς, δασκάλους), την αξιολόγηση της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων, την ανάλυση της ειδησεογραφίας και άλλων δημόσιων σχετικών πηγών σχετικά με ατυχήματα και τις κρίσεις, και, τέλος, ειδικές μεθόδους ανάλυσης περιστατικών που συνέβησαν στο σχολείο (Trump· 2011: 38). Περαιτέρω, και στα πλαίσια διαχείρισης του κινδύνου, θα μπορούσαν να συμβάλλουν :

- η θέσπιση πρωτοκόλλου και ειδικών κανόνων για την αντιμετώπιση κινδύνων και την πλήρη καταγραφή τους,
- η διοργάνωση συνεδρίων με τη συμμετοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας και των τοπικών φορέων,
- η παροχή χρήσιμων ηλεκτρονικών συνδέσεων για την επαγρύπνηση του σχολείου,
- η σύσταση ειδικών σχεδίων κρίσεων, η συνεχής επιμόρφωση όλου το εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού,
- η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας όλων των εποπτικών μέσων που χρησιμοποιούνται για τη μείωση κινδύνων (Trump· 2011:43).

Ο Metzgar (1994: 18) προτείνει ένα μοντέλο αντιμετώπισης των κινδύνων στις σχολικές μονάδες με την ανάπτυξη εξελικτικών δομών υποστήριξης, ήτοι ενός συνόλου προσώπων - εν προκειμένω αυτά που απαρτίζουν το σχολείο- που θα εξελίσσεται στη διαχείριση του κινδύνου, υπό τη συνεργασία τοπικών αρχών (Αστυνομία, Υπηρεσίες Ψυχικής Υγείας, Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, Νοσοκομεία, Τοπική Αυτοδιοίκηση) και την τήρηση ενός επικοινωνιακού δικτύου συνεργασίας των δύο δομών, η συνεργασία και ο συντονισμός των οποίων αποτελούν ιδιαίτερα σημαντικές παραμέτρους στο εγχείρημα της διαχείρισης του κινδύνου (Allen et al· 2002& Σαϊτης· 2008). Σε όλα αυτά, χρειάζεται να προστεθεί αναντίρρητα και η επάρκεια υλικών πόρων (λόγου χάριν πυροσβεστήρες) οι οποίοι θα χρησιμοποιηθούν από το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου προς αντιμετώπιση των κινδύνων και κρίσεων που ανακύπτουν.

Πέρα από όσα ήδη επισημάνθηκαν, κυρίαρχο ρόλο στην αντιμετώπιση των κινδύνων διαδραματίζει αφενός η καλλιέργεια κουλτούρας αποτροπής των κινδύνων στα σχολεία μέσω μιας εκ βάθρων αλλαγής των σχολικών προγραμμάτων, με σκοπό την ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας

σε θέματα που σχετίζονται με την ανίχνευση, την πρόληψη και τη διαχείριση κρίσεων (European Agency for safety and health at work, 2011:11), αφετέρου η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα αποτροπής και αντιμετώπισης κινδύνων ώστε να επιτυγχάνεται μια ουσιώδης διαχείριση σε αυτό που αποκαλείται σχολική κρίση.

Οι διδάσκοντες εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής πρέπει να συνδράμουν με τις τεχνικές γνώσεις τους και τη διαρκή επιμόρφωσή τους σε ζητήματα κινδύνων και κρίσεων σε ένα πλάνο αποφυγής του κινδύνου αλλά και της επαρκούς διαχείρισής του. Ο διευθυντής αναπτύσσει τις ικανότητές του στην εκτίμηση και τον προσδιορισμό του κινδύνου με την παρακολούθηση συνεδρίων, εκπαιδευτικών workshops, τα οποία πραγματεύονται μία σειρά θεμάτων, όπως την ετοιμότητα στην κρίση, την αντιμετώπιση της κρίσης, τη συλλογή και το διαμοιρασμό πολιτικών, πλάνων και διαδικασιών (Brock, Sandoval & Lewis· 2005: 64) στα πλαίσια μιας επαρκούς επιμόρφωσης και εκπαίδευσης σε ζητήματα σχολικών κρίσεων (Johnson· 2001, Louvre· 2001).

Ο ουσιώδης και συνάμα καίριος ρόλος της επιμόρφωσης των μελών της σχολικής κοινότητας σε θέματα κινδύνων αποτυπώθηκε σε σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αμερική, ώστε τελικά οι σωστά καταρτισμένες ομάδες διαχείρισης κρίσεων να επιδεικνύουν βελτιωμένη κατανόηση για τη συναισθηματική, κοινωνική και πνευματική υγεία των παιδιών (Bahora, Hanfi, Chien & Compton· 2008).

Σε μια ήπειρο έντονων και πολλαπλών κοινωνιολογικών, εθνικών και θρησκευτικών αντιθέσεων και πεποιθήσεων όπως η Αμερική, η εκπαίδευση συνυφαίνεται άρρηκτα με την πολιτισμική ετερότητα, τις αναπτυξιακές διαταραχές, τη νομική διάσταση της παρέμβασης στην κρίση, τα ενδοοικογενειακά θέματα, την κατάχρηση ουσιών, τη χρησιμοποίηση επιβλαβών όπλων (Memphis Police Department· 2009). Καταρτισμένοι αστυνομικοί εκπαιδεύουν τις ομάδες διαχείρισης κρίσεων που έχουν συσταθεί στα σχολεία καθώς και την τοπική κοινωνία για την καλύτερη αντιμετώπιση σχολικών κρίσεων σε θέματα που σχετίζονται με την παροχή πρώτων βοηθειών και τους τραυματισμούς (James et al· 2011), υπό τη συμβουλευτική, ενίοτε, καθοδήγηση και επιφανών επιστημόνων που αναλαμβάνουν να πραγματοποιήσουν ενδοσχολικά σεμινάρια στο προσωπικό (Paul Timm· PSP· 2015:142). Σε άλλες περιπτώσεις, το προσωπικό του σχολείου καταρτίζεται μέσω ηλεκτρονικών προγραμμάτων (εκπαιδευτική ηλεκτρονική πλατφόρμα) είτε ακολουθώντας αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση (self-study),

είτε συνδυαστική (blended learning) (European Agency for safety and health at work, 2011:8).

Σε άλλες έννομες τάξεις (Ιρλανδία) πραγματοποιήθηκαν ειδικά σεμιναριακά μαθήματα για τους δασκάλους, από το Εθνικό Κέντρο για την Αξιολόγηση και εκπόνηση προγραμμάτων σπουδών της Ιρλανδίας (National Centre for Curriculum and Assessment, NCCA) την περίοδο 2007-08 με ενδεδειγμένη εξέταση θεμάτων (σχολικός εκφοβισμός, εκδήλωση κινδύνων από ηλεκτρολογικό εξοπλισμό, χημικές ουσίες), ενώ στην Ολλανδία, το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού και Επιστήμης ίδρυσε ένα ειδικό κέντρο για την ασφάλεια στα σχολεία από το Νοέμβριο του 2004 και με απώτερο σκοπό την παροχή υπηρεσιών για τη διαχείριση σχολικών κρίσεων και την κατάρτιση των δασκάλων μέσω διενέργειας εκπαιδευτικών εργαστηρίων (workshops) (European Agency for safety and work at work, 2011:36). Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω γίνεται σαφές ότι η εκτίμηση και η αντιμετώπιση του κινδύνου ερείδεται στην ικανότητα και επαρκή εκπαίδευση των διδασκόντων και του διευθυντή της σχολικής μονάδας, την πρόληψη και ετοιμότητα απέναντι στον κίνδυνο και την κατάρτιση ενός σχεδίου αποφυγής ή μετριασμού των επιπτώσεων που προκαλεί σε όλα τα επίπεδα- σχολικό, ατομικό, συλλογικό.

3.Διαστάσεις του εργασιακού χώρου του σχολείου

3.1.Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου

Ως κοινωνικός οργανισμός το σχολείο πρέπει, υπό το πρίσμα της διοικητικής λειτουργίας, να αξιοποιήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τους διαθέσιμους υλικούς και ανθρώπινους πόρους προκειμένου να καταστεί αποτελεσματικό. Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, παρατηρείται ότι, δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για το τι είναι «αποτελεσματικό σχολείο». Υπάρχουν, για παράδειγμα, συγγραφείς που υποστηρίζουν ότι μια σχολική μονάδα είναι αποτελεσματική όταν τα παρατηρήσιμα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων της επιτυγχάνουν ή ξεπερνούν τους αρχικούς στόχους της (Campell· 1971, Hoy&Miskel· 1987). Άλλοι συγγραφείς (Stoll· Fink· 1996) συναρτούν την αποτελεσματικότητα του σχολείου με την απόδοση των μαθητών, έτσι ώστε, το σχολείο που επιτυγχάνει να διασφαλίσει τη μέγιστη απόδοση των μαθητών και να βελτιώσει τις δεξιότητές τους, να θεωρείται αποτελεσματικό. Επιπρόσθετα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου κρίνονται κατά τους μελετητές, το κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και διδασκομένων, η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και δραστηριότητες, η κατανόηση των γεγονότων που αφορούν και επηρεάζουν τη σχολική ζωή (Cooper· 1996), καθώς επίσης και η επαγγελματική καθοδήγηση, η έμφαση στη διδασκαλία- μάθηση, η θετική ενίσχυση των μαθητών, οι σχέσεις μεταξύ οικογένειας- σχολείου και η αξιοποίηση μέσων και πόρων (Teddlie and Reynolds· 2000). Η πολυπλοκότητα του σχολείου ως οργανισμού και οι ποικιλομορφία αναγκών και χαρακτηριστικών γνωρισμάτων κάθε σχολικού οργανισμού δεν μπορεί να καταστήσει απόλυτα σαφές και a priori πότε επέρχεται αποτελεσματικότητα στο σχολείο, αφού παράγοντες όπως οι κοινωνικές εξελίξεις και επιταγές και οι εκάστοτε αξίες που υιοθετεί ένα σχολικό περιβάλλον διαμορφώνουν το χαρακτήρα και, εν κατακλείδι, την αποτελεσματική του λειτουργία (Ζιάκα· 2014: 41-54).

Συσχετίζοντας την αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας με τον τρόπο διαχείρισης κρίσεων στο εργασιακό περιβάλλον έχουμε τη δυνατότητα να υποστηρίξουμε ότι η αντιμετώπιση μιας κρίσης καταδεικνύει, μεταξύ άλλων, ένα αποτελεσματικό σχολείο. Και αυτό γιατί, σε συνδυασμό με όσα ειπώθηκαν παραπάνω, εάν στο σχολείο δεν δοθεί η πρέπει προσοχή σε ένα τραύμα που συνδέεται με αυτό, η προσωρινή διατάραξη της ικανότητας

του παιδιού να συγκεντρωθεί μπορεί να επιφέρει μια καθοδική πτώση στη σχολική επίδοση. Ομοίως, ο τρόπος με τον οποίο τα σχολεία διαχειρίζονται κρίσεις βραχυπρόθεσμα μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη μακροπρόθεσμη λειτουργία αυτών (Καραθάνος· 2006). Σύμφωνα με όσα αναφέρει ο Καραθάνος (2006: 6-8) «Το ηθικό του προσωπικού και το θετικό σχολικό κλίμα για τη μάθηση, μπορεί να παρεμποδιστούν σοβαρά από καταστάσεις κρίσης οι οποίες αγνοήθηκαν ή δεν επιλύθηκαν, όπως παρατήρησαν οι Kline, Schonfeld και Lichtenstein (1995)». Για τη στήριξη των παραπάνω παρατηρήσεων, παράδειγμα αποτελούν οι έρευνες του Terr (1981), οι οποίες μπορούν να καταδείξουν τις συνέπειες της αποτυχίας ενός σχολείου που είναι απροετοίμαστο να αντιμετωπίσει κρίσεις. Ο Terr (1981) παρουσιάζει ένα χαρακτηριστικό γεγονός, όπως: «Στις 15 Ιουλίου 1976 στην Chowchilla η απαγωγή του σχολικού λεωφορείου τράβηξε τη διεθνή προσοχή. Αυτή τη μέρα τα 26 παιδιά (5 έως 14 ετών) που ήταν εγγεγραμμένα στο θερινό σχολείο Alview Dairyland εξαφανίστηκαν για 27 ώρες. Μετά την ασφαλή επιστροφή τους, τα παιδιά αποκάλυψαν ότι ένα φορτηγάκι που έκλεινε το δρόμο είχε σταματήσει το λεωφορείο τους, καθώς και πως τρεις μασκοφόροι άνδρες το είχαν καταλάβει υπό την απειλή όπλου. Μεταφέρθηκαν σε δύο παρακείμενα φορτηγάκια με σκούρα τζάμια, με τα οποία περιπλανήθηκαν για περίπου 11 ώρες και στη συνέχεια μεταφέρθηκαν σε μία θαμμένη νταλικά, την οποία οι απαγωγείς είχαν καλύψει κάτω από το έδαφος. Τα παιδιά παρέμειναν θαμμένα για 16 ώρες, μέχρι που δύο από τα μεγαλύτερα και δυνατότερα αγόρια (10 και 14 ετών) τα ξέθαψαν». Κατά τον Terr (1981), με την ασφαλή επιστροφή τους από την δοκιμασία της απαγωγής, σε κανένα από τα παιδιά δεν παρασχέθηκε παρέμβαση στην κρίση. Παρόλο που το προσωπικό ψυχικής υγείας μίλησε με τον προϊστάμενο των σχολείων, δεν πήρε συνέντευξη από κανένα παιδί. Στην πραγματικότητα ο γιατρός του τοπικού κέντρου ψυχικής υγείας συμβούλεψε τους γονείς ότι μόνο ένα από τα εικοσιέξι παιδιά που ενεπλάκησαν ήταν πιθανόν να επηρεαστεί συναισθηματικά από αυτό το τραύμα. Παρά την περιορισμένη θεραπεία που παρασχέθηκε στα παιδιά, 5 έως 13 μήνες μετά την απαγωγή, κάθε παιδί βρέθηκε να παρουσιάζει Συμπτωματολογία Μετατραυματικού Στρες στον επανέλεγχο, για τέσσερα με πέντε χρόνια αργότερα (Terr· 1981,1989 1992).

Είναι προφανές, λοιπόν, πως η αδυναμία του σχολείου να αντιμετωπίσει πολύπλευρα και ολοκληρωτικά την κρίση, στηριζόμενο στην επιδερμική τακτοποίηση μέσω της άμεσης επαναφοράς των μαθητών στην τάξη και στο

πρόγραμμά τους και έχοντας σαν σύμμαχο το χρόνο και τη δράση του μέσω της απόσβεσης υποσκάπτει την ψυχροσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού κάνοντάς το να στηρίζεται σε «πήλινα πόδια» και καθιστώντας το ευάλωτο, με αποτέλεσμα σε μια υποτιθέμενη νέα κρίση να αντιδράσει με κατάρρευση. Και θα αντιδράσει έτσι γιατί η έλλειψη άμεσης διαχείρισης της κρίσης δε άφησε περιθώρια στους μαθητές και στο προσωπικό να την επεξεργαστούν σε βάθος, συναισθηματικά, λεκτικά, καλλιτεχνικά, ώστε να βγουν νικητές ισορροπώντας (Poland· 2004)».

Από το ως άνω παράδειγμα διαφαίνεται πρόδηλα ο συσχετισμός της διοίκησης κινδύνου και των αποτελεσμάτων που επιφέρει σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα, αφού η απουσία διοικητικού μοντέλου διαχείρισης κρίσης ή η προσφυγή σε «λύσεις της στιγμής» χωρίς ουσιαστικό σχεδιασμό, οδηγεί αναπόφευκτα σε αναποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και δυσμενείς επιπτώσεις για τα εμπλεκόμενα μέρη, διδάσκοντες και διδασκόμενους.

3.2. Το σχολείο ως τόπος εργασίας

Εκτός από κοινωνικός οργανισμός και ουσιώδης πυλώνας του εκπαιδευτικού συστήματος και της κοινωνικής συνοχής, το σχολείο συνιστά και τόπο εργασίας για τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές που το στελεχώνουν. Σε ένα χώρο εργασίας συμβαίνουν και δυσάρεστες καταστάσεις, όπως λόγω χάριν τα ατυχήματα, τα οποία και σε αρκετές περιπτώσεις, μπορεί να απορρυθμίζουν τη λειτουργία του σχολείου σε διοικητικό και εκπαιδευτικό επίπεδο. Πολλές φορές, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς και οι τοπικοί φορείς διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων (Σαϊτής & Σαϊτή· 2012α: 325). Μέσα από υποθέσεις σχολικής βίας και ατυχημάτων σε σχολεία, που γνώρισαν τη δημοσιότητα σε Ευρώπη και Αμερική, διαπιστώνεται αφενός η ανάγκη παρέμβασης των αρμοδίων κεντρικών και περιφερειακών διοικητικών αρχών, αφετέρου η ανάγκη προβληματισμού για το ρόλο του σχολείου στην πρόληψη και στη διαχείριση σχολικών ατυχημάτων, για το εάν υφίστανται ειδικά σχέδια διαχείρισης κινδύνου στα σχολεία και ποιος ο ρόλος προσώπων εκτός σχολείου που θα μπορούσαν να συνδράμουν στην απάμβλυνση των κρίσιμων φαινομένων που ανακύπτουν σε αυτά (Σαϊτής & Σαϊτή· 2012α: 326). Κατά την άποψη του European Agency for Safety and Health at work, για να δημιουργηθεί σχολική κουλτούρα πρόληψης ατυχημάτων, οι δάσκαλοι πρέπει να έχουν διττό ρόλο: εκπαιδευτικό και κουστωδιακό (2011:3) (Παπαδαντωνάκης· 2016: 32-33).

Η πρωταρχική σημασία της υγιεινής και ασφάλειας στο χώρο του σχολείου, ως εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών και των διευθυντών αναγνωρίζεται από την ισχύουσα νομοθεσία (Ν.1566/1985, Π.Δ. 17/1996). Ωστόσο η ύπαρξη νομοθετικού πλαισίου, εφόσον δεν συνδυαστεί με ένα γενικό πλαίσιο κανόνων υγιεινής και ασφάλειας, δεν δύναται να εξαλείψει την πληθώρα επικίνδυνων καταστάσεων με επιπτώσεις στο διδακτικό προσωπικό και τον διευθυντή, εξαιτίας των ευθυνών που ανακύπτουν- σε πειθαρχικό και ποινικό επίπεδο- από την μη τήρηση των ως άνω κανόνων.

Οι Σαϊτή και Σαϊτής (2012α: 328-330) προτείνουν την κατάρτιση ενός κανονισμού ασφαλείας στα σχολεία που θα παρέχει ένα επαρκές πλαίσιο αναφορικά με την υγιεινή και ασφάλεια των μελών της σχολικής κοινότητας και συνάμα μια εποικοδομητική εκπαίδευση και επιμόρφωση αυτών που θα συνίσταται στην παροχή πρώτων βοηθειών σε περίπτωση ατυχημάτων και εκτάκτων –επικίνδυνων καταστάσεων, ώστε να διαδίδεται επί της ουσίας

μια αγωγή υγείας. Στην ως άνω κατεύθυνση κρίνεται απαραίτητο να υπάρχει καταμερισμός αρμοδιοτήτων για θέματα υγιεινής και ασφάλειας, εντοπισμός κινδύνων που θα επέφεραν δυσμενείς επιπτώσεις για τους μαθητές, και τέλος πρόληψη για την αποφυγή κινδύνων. Άλλωστε η καταγραφή παιδικών σχολικών ατυχημάτων σύμφωνα με την έκθεση της EHLASS (European Home and Leisure Accidents Surveillance System) (Γκούβρα, Κυρίδης, Μαυρικάκη· 2005: 320, 326) σε ποσοστό 32% επιρρώνει τα όσα λέχθηκαν περί ανάγκης πρόληψης των σχολικών ατυχημάτων και δημιουργίας ενός πλαισίου διαχείρισής τους. Στο έργο των ως άνω συγγραφέων καταγράφονται οι γενικές αρχές ενός επιτυχούς προγράμματος πρόληψης (Γκούβρα, Κυρίδης, Μαυρικάκη· 2005: 319-320) παιδικών ατυχημάτων. Μεταξύ αυτών, καίριας σημασίας είναι ο σωστός σχεδιασμός, η ειδική εκπαίδευση των εμπλεκόμενων μερών, ήτοι γονέων και εκπαιδευτικών, η καλλιέργεια δεξιοτήτων και κουλτούρας συμπεριφοράς στα παιδιά ώστε να είναι σε θέση να συμπεριφέρονται προσηκόντως. Επιπρόσθετα, η μέριμνα που χρειάζεται να δοθεί από πλευράς αρμοδίων αρχών και του σχολείου θεωρείται καθοριστικής σημασίας για την επίτευξη αποτελεσματικότητας και την δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος στα σχολεία. Η συνεργασία φορέων της κεντρικής διοίκησης, ήτοι του Υπουργείου Παιδείας, με την Περιφερειακή Διοίκηση και Τοπική Αυτοδιοίκηση, αλλά και άλλων αρχών που δραστηριοποιούνται σε θέματα ασφάλειας σχολείων (Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων, Κέντρο Έρευνας και Πρόληψης Παδικών Ατυχημάτων), η διδασκαλία κυκλοφοριακής αγωγής και η δύναμη των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης στην πληροφόρηση και τον επηρεασμό της κοινής γνώμης συμβάλλουν καθοριστικά στη μείωση της συχνότητας σχολικών ατυχημάτων.

Ιδιαίτερη περίπτωση ατυχήματος στο χώρο του σχολείου ως τόπος εργασίας είναι τα εργατικά ατυχήματα με θύματα τους εργαζόμενους προκαλούμενα από ποικίλους παράγοντες προβλέψιμους και με αίτια αναγόμενα στο ανθρώπινο περιβάλλον, αλλά και το φυσικό (Γκούβρα, Κυρίδης, Μαυρικάκη· 2005: 326-328). Και στη συγκεκριμένη εκδοχή ατυχήματος, κρίσιμο είναι να υφίσταται πρόληψη- συλλογική και ατομική- ώστε να διαφυλάσσεται η υγεία των εργαζομένων στο σχολείο, αλλά ταυτόχρονα να ενημερώνεται η σχολική κοινότητα για τις περιπτώσεις κινδύνων και ατυχημάτων, ώστε να καθίσταται εφικτή η αντιμετώπιση αυτών και επιπλέον, με τον περιορισμό ατυχημάτων και λοιπών επικίνδυνων φαινομένων μέσω της πρόληψης να ενδυναμωθεί το σχολείο ως διοικητικός οργανισμός, να επιτελέσει το ρόλο του με πρόσφορο

τρόπο έχοντας στη διάθεσή του εκπαιδευτικούς ορθά και ολόπλευρα καταρτισμένους, αλλά και μια πολιτεία η οποία θα θέσει σε προτεραιότητα αυτήν την αποστολή (Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου· ΧΧ: 11-13). Σε κάθε περίπτωση δυσάρεστων και επώδυνων συμβάντων, όπως τα ατυχήματα, κρίνεται αναγκαία η αμελλητί εξασφάλιση πρώτων βοηθειών και η μεταφορά του τραυματιζόμενου μέλους στο νοσοκομείο. Η άφιξη του ασθενοφόρου και του γιατρού, ωστόσο, δεν γίνεται πάντοτε χωρίς χρονοτριβή, οπότε χρήζει επιτακτικής ανάγκης η παροχή των πρώτων βοηθειών από άτομο ειδικά εκπαιδευμένο που θα βοηθήσει το θύμα να αναπνεύσει σωστά, και θα περιορίσει τον πόνο και το πλήγμα που έχει υποστεί. Ως «πρώτες βοήθειες», επομένως, θεωρούνται όλες εκείνες «οι γενικώς παραδεδεγμένες αρχές, η επιδέξια εφαρμογή των οποίων οδηγεί σε θεραπεία σε περιπτώσεις ασθένειας ή κάκωσης» (The Brites Red Cross Society· 1987, Σαϊτής· 2014: 263). Στο σχολικό περιβάλλον, ο διευθυντής, ως επικεφαλής της σχολικής κοινότητας, πρέπει να είναι σε θέση να παρέχει βοήθεια επί τραυματισμού ή ατυχήματος είτε άμεσα παρέχοντας κατ' ουσίαν πρώτες βοήθειες στον πάσχοντα μαθητή είτε έμμεσα προβαίνοντας στις δέουσες ενέργειες (κλήση ασθενοφόρου και γιατρού) ώστε να διασφαλιστεί η ομαλότητα στο σχολείο και να επιτευχθεί αποθεραπεία του ασθενούς παιδιού. Η καθιέρωση διαδικασιών ασφαλείας θα πρέπει να διαλαμβάνει στο πεδίο εφαρμογής της, τη θέσπιση κανόνων ασφαλείας, τη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος, την ατομική και σχολική ασφάλεια (Brock, Sandoval& Lewis· 2005: 259). Για την ανάγκη να γίνονται οι μαθητές δέκτες μηνυμάτων και δεξιοτήτων μέσω μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας που θα καλλιεργεί την εκπαίδευση αρχών και αξιών και θα συντελεί στην ασφάλειά τους κάνουν μνεία οι Barrios και Sleet (2003). Κατά τους ανωτέρω, το πρωταρχικό μέλημα της σχολικής κοινότητας πρέπει να κατευθύνεται στη δημιουργία ενός κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος με αμφίδρομη επικοινωνία των μελών, ενεργό συμμετοχή στις δραστηριότητες του σχολείου, και εφαρμογή ενός προγράμματος ικανού να ενισχύει το γνωσιακό και συμπεριφορικό γίνεσθαι των μαθητών με σκοπό να διατηρήσουν έναν ασφαλή τρόπο ζωής. Σημαντική πτυχή της διαδικασίας αυτής είναι να παρέχεται παντείω τρόπω υποστήριξη-συμβουλευτική, ψυχολογική και κοινωνική- να εγκαθιδρύονται μηχανισμοί πρόληψης της κρίσης και να αναπτύσσεται εποικοδομητική συνεργασία φορέων προς αποσόβηση των κρίσεων.

Τα τελευταία χρόνια το σχολείο ως τόπος εργασίας μαστίζεται και από άλλες εξίσου επικίνδυνες με τα ατυχήματα καταστάσεις. Η εξάπλωση της σχολικής βίας εντός και εκτός σχολείου αποτελεί μια κοινωνική πραγματικότητα στην Ελλάδα .

Σε σχετική έρευνα έτους 2006 που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Αττικής (Βαλάσση- Αδάμ· ΧΧ: 99-109) καταγράφηκε μια διαρκής τάση επιθετικότητας των μαθητών που προσλαμβάνει διάφορες μορφές [εξύβριση, σωματικές βλάβες, εκφοβισμός υπό τη δυσχερώς ερμηνευτική έννοια του «bullying», ως συστηματικής και συνεχούς επιθετικής συμπεριφοράς από άτομο ή ομάδα ατόμων προς άλλο ανυπεράσπιστο άτομο, εκδηλούμενο υπό διάφορες μορφές, ήτοι λεκτικά, σωματικά, δια εκβιασμού, με τεχνικά μέσα ή έμμεσα δια απομόνωσης (Olweus· 1991, Morrison· 2007)]. Στα συμπεράσματα της ερευνητικής μελέτης διαπιστώθηκε διαφοροποίηση των μορφών βίας ανά σχολική μονάδα, έλλειψη γνώσης των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα εκδήλωσης φαινομένων επιθετικότητας, και απουσία ενδελεχούς μελέτης και πρόληψης βίαιων καταστάσεων στα σχολεία, καθώς οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρόκειται για συνήθη και αναπόφευκτα φαινόμενα.

Σε άλλη έρευνα που διεξήχθη στο Βαρβάκειο Πειραματικό Γυμνάσιο κατά τη σχολική χρονιά 2006-2007 (Μπελογιάννη· ΧΧ:129-144) διαπιστώθηκε η εξάπλωση της βίας εντός του σχολείου, ωστόσο, η αντιμετώπισή της σύμφωνα με τους μαθητές εξαρτάται από τις σωστές εφημερίες των καθηγητών στη διάρκεια των διαλειμμάτων, την επιβολή ποινών σε μαθητές που εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά, την τήρηση σχολικών κανόνων και ειδικών κανονισμών και τη δημιουργία διαλογικού κλίματος μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων (ενημερωτικά μαθήματα, επιμόρφωση καθηγητών).

Οι Κοκκέβη, Σταύρου, Φωτίου και Κανναβού (2011) πραγματοποίησαν ερευνητική εργασία αναφορικά με τη σχολική βία και τον εκφοβισμό (bullying). Στην εν λόγω έρευνα καταγράφεται ένα ποσοστό μικρής τάξεως (8,5%) των εφήβων που ρωτήθηκαν σχετικά με τη συχνότητα εκφοβισμού που υφίστανται εντός του σχολείου και η οποία εκδηλώνεται δύο έως τρεις φορές τον μήνα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το ως άνω ποσοστό αυξάνεται σε 15% το έτος 2012, ενώ ως προς τους τρόπους εκφοβισμού αναφέρονται τα πειράγματα, οι χειρονομίες που προσλαμβάνουν σεξουαλικό υπόβαθρο, η διάδοση φημών, οι ενοχλήσεις μέσω διαδικτύου και κινητού τηλεφώνου. Η

τόνωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών, εκείνων ιδίως που εμφανίζουν αδυναμίες – σωματικές, νοητικές – κρίνεται από τους ερευνητές (Rigby· 2011, Κοκκέβη· 2011:7, Σαϊτής· 2014:265) ως θεμελιώδης για την επιτυχή αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής βίας.

Η εκδήλωση περιπτώσεων σχολικού εκφοβισμού (bullying)- όπως ανωτέρω αναφέρθηκε και δυνάμει του ορισμού που δόθηκε από τον Olweus υπό την ειδικότερη εμβάθυνση που θα γίνει στην παρούσα - απορρέει από σειρά παραγόντων: κοινωνικοί, συναισθηματικοί, συμπεριφορικοί, ιατρικοί, εκπαιδευτικοί (Kumpulainen· 2008, Gini&Pozzoli· 2009; Nakomoto& Schwartz· 2010).

Εξειδικεύοντας τα αίτια του σχολικού εκφοβισμού θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι προσλαμβάνουσες από το οικογενειακό περιβάλλον αξίες και τα μηνύματα που λαμβάνουν τα παιδιά από τους γονείς τους διαμορφώνουν το χαρακτήρα και τη συμπεριφορά τους. Αφενός η οικονομική κατάσταση της σύγχρονης οικογένειας και το οικονομικό της υπόβαθρο, αφετέρου οι αλλαγές στις δομές της με τη ραγδαία αύξηση διαζυγίων και ερίδων μεταξύ ενηλίκων που επιφέρει συναισθηματική αποξένωση και μη επαρκή και ποιοτική συνάμα διάθεση χρόνου μεταξύ γονέων και παιδιών είναι εκφάνσεις των οικογενειακών παραγόντων που συντελούν στη διαμόρφωση βίαιων χαρακτήρων (Πενταρβάνη- Υφαντή· ΧΧ:173). Η βία που ασκείται από τους γονείς προς τα παιδιά, οι απειλές, η συναισθηματική παραμέληση «γεννούν» επιθετικά παιδιά με συναισθηματικές εξάρσεις και κενά.

Η τεχνολογία και η αλματώδης ανάπτυξή της μέσω της εκτεταμένης χρήσης κινητών τηλεφώνων, ηλεκτρονικών υπολογιστών, βιντεοπαιχνιδιών, διαδραματίζουν κατά τους επαΐοντες, καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία επιθετικών συμπεριφορών, όπως επίσης και το ανταγωνιστικό σχολικό πνεύμα, η ανεπαρκής επιμόρφωση εκπαιδευτικών, η έλλειψη ειδικών υπηρεσιών ψυχικής υγείας εντός του σχολείου και τα προβλήματα στην υλικοτεχνική υποδομή (Πενταρβάνη- Υφαντή·ΧΧ:173). Τέλος, οι κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες που προκαλούν ένα αίσθημα εργασιακής ανασφάλειας αλλά και το διαπολιτισμικό στοιχείο εμπλουτισμένο με αξίες και αρχές αλλόδοξων και αλλόθρησκων μαθητών, ο ρατσισμός και ο κοινωνικός αποκλεισμός προσφύγων, μεταναστών και μειονοτήτων, η ανεργία και οι κοινωνικές ανισότητες, η ξενοφοβία σχετίζονται άμεσα και προκαλούν τη δημιουργία βίαιων καταστάσεων στα σχολεία (Σαϊτής· 2014α: 265-266).

Ως μια κοινωνική αλληλεπίδραση θύτη και θύματος κατά την οποία το θύμα απορρυθμίζεται βιώνοντας ψυχολογικά τραύματα, ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να εκδηλωθεί με άμεσο ή με έμμεσο τρόπο, να εμπλακούν σε αυτόν παραπάνω του ενός θύματα ή θύτες, έχοντας αρνητικό ρόλο ακόμη και ομάδες θυτών ή θυμάτων αντίστοιχα (Timm· 2015:106). Το θύμα και ο θύτης μπορεί να μη διαφέρουν ο ένας από τον άλλο, με την έννοια ότι ένα παιδί μπορεί να είναι θύμα στο οικογενειακό του περιβάλλον, μολαταύτα, στο σχολικό περιβάλλον να παρουσιάζει επιθετική συμπεριφορά λειτουργώντας ενδεχομένως ως θύτης (Peskinetal· 2006). Στην προκειμένη περίπτωση φαίνεται ότι το οικογενειακό περιβάλλον διαμορφώνει θετικά ή αρνητικά τη συμπεριφορά του παιδιού και αυτό με τη σειρά του εκδηλώνεται σε άλλα κοινωνικά περιβάλλοντα (π.χ σχολικό κοινωνικό περιβάλλον) (Παπαδαντωνάκης· 2016: 11-12).

Η σχολική κοινότητα πρέπει, εν προκειμένω, να διαπνέεται από σεβασμό, υπευθυνότητα και ανανέωση υλικών και άυλων αγαθών, όπως την αगाστή συνύπαρξη μεταξύ του μαθητικού δυναμικού. Σύμφωνα με τα όσα επισημαίνει ο Trump, «οι σχολικοί διευθυντές χρειάζεται να επιστρατεύσουν συντονισμένες και πρακτικές μεθόδους χρησιμοποιώντας στρατηγικές που να προωθούν την ασφάλεια, τη σχολική πειθαρχία και τη διαχείριση σχολικής τάξης, την εφαρμογή του νομικού και σχολικού κώδικα (όταν είναι απαραίτητο) καθώς και την ενίσχυση θετικού σχολικού κλίματος, την πνευματική υποστήριξη στο μαθητικό δυναμικό και την υλοποίηση πλάνων για την αποτελεσματικότερη επικοινωνία στη σχολική μονάδα (2011:110)». Η προετοιμασία της σχολικής μονάδας για την αντιμετώπιση περιστατικών bullying είναι αναγκαία λαμβάνοντας υπόψη ενδείξεις πρόσφατων ερευνών που απεικονίζουν ότι το 56% του μαθητικού δυναμικού παιδιών και εφήβων στην Αμερική μαρτυρούν περιστατικά bullying να λαμβάνουν χώρα εντός του σχολείου (school bullying statistics, 2010, USA) (Παπαδαντωνάκης· 2016: 11-12).

3.3. Η ανάγκη για την ετοιμότητα του σχολείου απέναντι στην κρίση

Η έλλειψη υγιεινούς και ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος θα οδηγήσει αναπόφευκτα σε κρίση εντός του σχολείου. Αναγκαία και ικανή συνθήκη ώστε να επιτυγχάνεται ένα εύρυθμο και λειτουργικό σχολείο είναι, να ευρίσκεται ανά πάσα στιγμή έτοιμο να διαχειριστεί την οποιαδήποτε επείγουσα, επικίνδυνη ή κρίσιμη κατάσταση, διαθέτοντας ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα αντιμετώπισης κρίσεων που θα συντελέσει ουσιαδώς στη μείωση και εντέλει εξάλειψη των ως άνω μορφωμάτων οπότε και στην επίλυση της κρίσης.

Οι λόγοι που επιβάλλουν και καθιστούν επιτακτική την ύπαρξη σχεδίου διαχείρισης κρίσεων στα σχολεία είναι πρωτίστως, όπως αναφέρθηκε, ότι χάρη σε αυτό επέρχεται απεμπόλιση των κινδύνων, περαιτέρω, δε, αποφεύγονται οι προσφυγές των εμπλεκόμενων προσώπων στη δικαιοσύνη. Οι ποινικές και πειθαρχικές ευθύνες που φέρουν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί σε καταστάσεις κρίσεων είναι συχνά απόρροια της ολιγωρίας που επιδεικνύουν λόγω της μη τήρησης ή μη λειτουργίας σχεδίου διαχείρισης κρίσης. Οι προεκτάσεις της κρίσης αφορούν -πέρα από το σύνολο της μαθητικής κοινότητας - την κοινωνία και την οικονομία, αφού φαινόμενα βίας στα σχολεία γίνονται γνωστά δια των ΜΜΕ και οι καταστροφές που εξ αυτών των φαινομένων προκαλούνται, πλήττουν βάνανυσα τη κρατική οικονομία, καθώς τα σχολεία ως δημόσιοι οργανισμοί επιχορηγούνται από τον κρατικό προϋπολογισμό (Σαϊτή & Σαϊτής· 2012α: 331).

Η ετοιμότητα ως προετοιμασία του προσωπικού του σχολείου απέναντι στην κρίση και τις ειδικότερες εκφάνσεις της, προϋποθέτει εξοικείωση, πρόβλεψη και ικανότητα συναρτώμενη με την εμπειρία του διδακτικού προσωπικού (Heath· 2015: 270-275). Όσο μεγαλύτερη είναι η εξοικείωση και η εμπειρία τόσο αυξάνεται και η επιτυχής αντιμετώπιση της κρίσης. Μέσω ασκήσεων και υποθετικών σεναρίων κρίσεων διασφαλίζεται ένα υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων σε αυτά – μαθητών και διδασκόντων- βελτιώνεται η ασφάλεια και η βεβαιότητα, ενώ η επικοινωνία των ως άνω προσώπων κατά τη διάρκεια αυτών βοηθούν στην κατανομή ρόλων, την επίγνωση του κινδύνου, και εν κατακλείδι στην ουσιαστική εξοικονόμηση χρόνου για την αντιμετώπιση μιας κρίσης όποτε κι αν ανακύψει.

Η ετοιμότητα του σχολείου συνυφαίνεται άρρηκτα με την προετοιμασία του, ήτοι όλα εκείνα τα απαιτούμενα και προληπτικά μέτρα που οφείλει να λάβει ώστε να ανταποκριθεί στο βέλτιστο βαθμό σε μια περίοδο ή κατάσταση

κρίσεως. Πρωταρχικό μέλημα του σχολείου είναι εν προκειμένω η παροχή ευκαιριών στους μαθητές προκειμένου να αναπτύξουν δεξιότητες υγιούς συμπεριφοράς, ο διάλογος μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών με αμοιβαία ενσυναίσθηση (Σαϊτής· 2014: 266), η κατάλληλη εκπαίδευση του προσωπικού του, ώστε να διατηρεί ένα επίπεδο ετοιμότητας, η εκπαίδευσή του και η πρακτική εφαρμογή επί της θεωρητικής του κατάρτισης. Ο σχεδιασμός σχολικών δράσεων κατά τον Herbert (2013) μέσω της ενθάρρυνσης μαθητών στην οργάνωση εκδηλώσεων και το συνεργατικό κλίμα, την επομόρφωση εκπαιδευτικών υπό μορφή βιωματικών σεμιναρίων συλλογικού τύπου που θα μελετά και θα αναπτύσσει τεχνικές παρέμβασης και διαχείρισης παραβατικών συμπεριφορών στο σχολείο, η τακτική επικοινωνία σχολείου και οικογένειας οδηγούν στην πρόληψη και αντιμετώπιση των δυσάρεστων γεγονότων που μπορεί να συμβούν στο σχολείο (Σαϊτής· 2014: 268). Η ύπαρξη οράματος για την αντιμετώπιση κρίσεων, η εκπόνηση σχεδίων κρίσεων, οι δυνατότητες του σχολείου να ανταπεξέλθει σε τέτοιες συνθήκες μέσω του ορθού σχεδιασμού και η κατανόηση των λόγων που καθιστούν ανεπαρκή ένα σχεδιασμό διαχείρισης και αντιμετώπισης εκτάκτων καταστάσεων είναι παράγοντες που κάθε σχολείο και οργανισμός εν γένει υποχρεούται να λάβει σοβαρά υπόψη του προκειμένου να είναι σε επαγρύπνηση όταν λαμβάνουν χώρα σοβαρά φαινόμενα (Φιλολιά, Παπαγεωργίου, Στεφανάτος· 2005: 50-60). Ουσιώδη ρόλο για την επίτευξη αυτών των στόχων επιτελεί η κατάρτιση ενός κανονισμού υγιεινής και ασφάλειας των εκπαιδευτικών (Σαϊτή & Σαϊτής· 2012 α, Σαϊτής· 2014α: 269επ), που θα συνίσταται σε ένα εγχειρίδιο γενικών αρχών περί της ασφάλειας των εκπαιδευτικών στο χώρο εργασίας και που θα περιλαμβάνει τους κανόνες υπό τους οποίους θα εφαρμόζονται η πολιτική ασφάλειας στο σχολείο και που πρέπει να γνωρίζουν και να εφαρμόζουν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, μαθητές και εκπαιδευτικοί. Ένας τέτοιος κανονισμός θα πρέπει να διαπνέεται από αρχές όπως ο καταμερισμός αρμοδιοτήτων και υπευθύνων διαχείρισης των ειδικότερων θεμάτων – τομέων του σχολείου, καθώς και ενδεικτικές περιπτώσεις κινδύνων υλικών και συμπεριφοράς, οι οποίοι θα εντοπίζονται, θα υφίστανται την κατάλληλη μελέτη και επεξεργασία και θα αντιμετωπίζονται με επάρκεια και υπευθυνότητα. Σε πρακτικό επίπεδο, ο ρόλος του κανονισμού έγκειται στην πρόβλεψη διαδικασιών έκτακτης ανάγκης, για περιπτώσεις επειγόντων περιστατικών, ατυχημάτων, βίαιων φαινομένων. Λόγου χάριν, η καθιέρωση

κανόνων και διαδικασιών- πρώτες βοήθειες σε ατυχήματα, χρήση πυροσβεστήρων, υλικών εξοπλισμού καταστάσεων κινδύνου, συναγερμού-που λαμβάνουν χώρα σε έκτακτες συγκυρίες συμπληρώνουν τον κανονισμό ασφάλειας του σχολείου αφού μέσω αυτών επιτυγχάνονται σε πρακτικό, πλέον επίπεδο, οι σκοποί της ασφάλειας και της πρόληψης σχολικών κρίσεων.

Στην πρακτική λειτουργία του σχολείου διαπιστώνεται ο καίριος ρόλος και σκοπός της ετοιμότητας απέναντι στην κρίση. Στο 132^ο Δημοτικό Σχολείο της Αθήνας, το οποίο χαρακτηρίζεται από κτιριακά προβλήματα και εν γένει ελλιπείς υποδομές και στο οποίο φοιτούν παιδιά διαφόρων εθνικοτήτων, η ηγεσία του σχολείου ανέλαβε την πρωτοβουλία να αναπτύξει δράσεις με στόχο τη μείωση της βίας και γενικώς των παραβατικών συμπεριφορών που δημιουργούν κρίσεις. Μεταξύ αυτών και όλως ενδεικτικώς συγκαταλέγονται: πρόγραμμα πρόληψης υγείας για τους μαθητές, καλλιέργεια κουλτούρας θρησκείας με σεβασμό δικαιωμάτων αλλοθρήσκων, ενδοσχολική επιμόρφωση εκπαιδευτικών, τακτικές συνελεύσεις συλλόγου διδασκόντων και συνεργασία με κρατικούς φορείς πρόληψης και υγείας καθώς και ειδικούς επιστήμονες σε θέματα σχολικής αγωγής, κοινωνικές υπηρεσίες ΟΤΑ, και πανεπιστήμια που είχαν ως αποτέλεσμα τη μείωση επιθετικότητας, την πρόληψη κρίσεων και την αгаστή συνύπαρξη των μελών της σχολικής κοινότητας (Πρωτονοτάριου· χχ: 151-167).

Χάρη στην ετοιμότητα και ένα πρόγραμμα – κανονισμό ασφάλειας επέρχεται ελάττωση των κινδύνων που πιθανόν να προκύψουν εντός του σχολείου, αποφεύγονται επιζήμιες καταστάσεις, όπως η προσφυγή γονέων στη δικαιοσύνη που εγείρουν αποζημιώσεις για ατυχήματα που έχουν προκληθεί στα παιδιά τους κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στο σχολείο και μειώνονται άλλως τε εξαλείφονται οι οικονομικές συνέπειες των επιζήμιων καταστάσεων οι οποίες συνίστανται στις δαπάνες που προακλούνται εις βάρος του κράτους από βανδαλισμούς και καταστροφές δημόσιας περιουσίας (Σαϊτης· 2014α: 270-271). Διασφαλίζεται, επομένως, ένα επαρκές πλάνο και πρόγραμμα διαχείρισης κρίσιμων φαινομένων που οδηγεί σε επίλυσή τους, τονώνοντας το ηθικό του προσωπικού και προάγοντας ευμενώς το θετικό σχολικό κλίμα (Σαϊτη& Σαϊτης· 2012α: 330-331).

Δεδομένων των όσων αναπτύχθηκαν στην παρούσα ενότητα καθίσταται πρόδηλο ότι η ετοιμότητα του σχολείου απέναντι στην κρίση συμβαδίζει με την ύπαρξη ενός πλάνου διαχείρισής της πριν την επέλευση αυτής

(Schonfeld&Kline· 1994) και με την εν γένει προετοιμασία μια μεθόδου αποκατάστασης και επαναφοράς του σχολικού οργανισμού στην ομαλότητα και την κανονικότητα (Cornell& Sheras· 1998: 305). Αν και στις περισσότερες περιπτώσεις οι κρίσεις στο σχολείο αντιμετωπίζονται άμα τη εμφανίσει τους (Kline κ.ά· 1995: 245), η ετοιμότητα του σχολείου υπό την καθοδήγηση και τήρηση ενός σχεδίου διαχείρισης της κρίσης, μόνο ωφέλιμη θα μπορούσε να είναι, ακόμη και αν δεν είναι εφικτή η πρόβλεψη ενός κινδύνου που θα οδηγήσει σε αναπόφευκτη κρίση (Mitroff· 2001: 5, Smith& Kline· 2010: 63). Σε αυτό το σημείο αναδεικνύεται ο ρόλος της πρόληψης ως εξάρχουσας σημασίας στα σχολικά ατυχήματα (βία μεταξύ μαθητών, πτώση λόγω ολισθηρού δαπέδου, ατυχήματα στον αύλειο χώρο) ώστε να περιοριστούν δραστικά οι εξωτερικοί- περιβαλλοντικοί κίνδυνοι και οι επικίνδυνες συμπεριφορές (Lichtenstein· 1994: 82), αλλά και να υπάρξει η μέγιστη και βέλτιστη ανταπόκριση στις συνθήκες που δημιουργούνται συνεπεία της κρίσης. Αν και στη χώρα μας η ετοιμότητα των σχολείων να διαχειριστούν την κρίση περιορίζεται σε σχέδια προστασίας από σεισμούς (Γενικό Σχέδιο «ΞΕΝΟΚΡΑΤΗΣ, ΥΑ 1299/2003, ΦΕΚ 423/Β'/10-4-2003 & Σχέδιο Μνημονίου Ενεργειών για τη Διαχείριση Σεισμικού Κινδύνου σε Σχολική Μονάδα του Ο.Α.Σ.Π., 2015), απουσιάζει η ανάπτυξη ενός οργανωμένου μοντέλου- σχεδίου διαχείρισης κρίσεων με δημιουργία ομάδων διαχείρισης και η καθιέρωση μιας ενιαίας γενικής πολιτικής προς επίλυση κρίσιμων φαινομένων (Χατζηχρήστου·2011: 357). Στην πρόληψη ατυχημάτων, δύο στοιχεία νοοτροπίας παίζουν αποφασιστικό ρόλο: ο βαθμός συναίσθησης της κοινωνικής μας ευθύνης και ο βαθμός ωριμότητας που οδηγεί στην εφαρμογή της υπάρχουσας γνώσης (Παπαδόπουλος· 2002:27). Περιπτώσεις στις οποίες η ετοιμότητα είναι απύσχα, αυξάνουν τον κίνδυνο αρνητικών επιπτώσεων της κρίσης για τους μαθητές και το προσωπικό (Newgrass & Schonfeld· 1996, Thompson· 1990), ενώ καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για εντατικότερη δράση προς αποκατάσταση και ανάκαμψη από το ζημιογόνο γεγονός (Gullatt & Lang· 1996, Sondonal· 1988a).

Η καίρια παράμβαση και η επιτυχής ετοιμότητα καθιστούν το σχολικό οργανισμό αποτελεσματικό στη διαχείριση κρίσεων τονώνοντας το ηθικό των μελών της σχολικής κοινότητας και ενδυναμώνοντας τους μεταξύ τους δεσμούς. Ομοίως, ο τρόπος με τον οποίο τα σχολεία διαχειρίζονται κρίσεις βραχυπρόθεσμα μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη μακροπρόθεσμη λειτουργία αυτών. Το ηθικό του προσωπικού και το θετικό σχολικό κλίμα για

τη μάθηση, μπορεί να πληγούν ανεπανόρθωτα από καταστάσεις κρίσης οι οποίες αγνοήθηκαν ή δεν επιλύθηκαν, όπως παρατήρησαν οι Kline, Schonfeld και Lichtenstein (1995). Προς επίρρωση των ανωτέρω, οι έρευνες του Terr (1981) προβάλλουν και αποδεικνύουν τις συνέπειες της αποτυχίας ενός σχολείου που είναι απροετοίμαστο να αντιμετωπίσει κρίσεις.

4. Στρατηγική Διαχείρισης Κρίσιμων Καταστάσεων στο Σχολείο

4.1 Έννοια και συνέπειες του όρου « κατάσταση κρίσης»

Ως κατάσταση κρίσης θεωρείται κάθε γεγονός που προκαλεί άγχος ή κίνδυνο, δίχως να παραγνωρίζεται και η διάσταση κατά την οποία το κάθε άτομο αντιλαμβάνεται κατά υποκειμενικό τρόπο την ως άνω έννοια (Taplin· 1971, Silverman· 1977, Roberts· 1990, Slaikeu· 1990, Brock, Sandoval& Lewis· 2005: 17). Κατά συνέπεια, η είσοδος σε κατάσταση κρίσης, συναρτάται τόσο με την απειλή του ίδιου του φαινομένου κρίσης, όσο και με την αντίληψη του ατόμου για την επικινδυνότητά του. Μια κατάσταση κρίσης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αναστάτωση, την ενόχληση, το άγχος, επιφέρει, δε, αποδιοργάνωση και ανισορροπία (Brock, Sandoval& Lewis· 2005: 18-19). Στην κατάσταση κρίσης, κάθε άτομο κατακλύζεται από πληθώρα αντιδράσεων και συναισθημάτων (ανημποριά, σύγχυση, εξάντληση, ανεπάρκεια, άγχος-Slaikeu· 1990), εκδηλούμενων σε κάθε έκφανση της ζωής του, από την οικογενειακή έως την κοινωνική και επαγγελματική, προκαλώντας ουσιώδη ελάττωση των φυσικών αμυνών του και αδυναμία προσαρμογής του στις νέες συνθήκες (Rapaport ·1965, Cohen&Ahearn· 1980, Roberts· 1990, Slaikeu· 1990). Η ζωή όπως ήταν πριν την επέλευση της κατάστασης κρίσης γίνεται διαφορετικά αντιληπτή καθώς αλλάζει σημαντικά, αφού το αιφνίδιο και απροσδόκητο γεγονός που προκαλεί την κρίση γεννά ψυχική δυσφορία η οποία δεν είναι ευχερώς αντιμετωπίσιμη, τουλάχιστον με τα συνήθη μέσα (Gottesman& Gutstein· 1979, Cohen&Ahearn· 1980, Brock, Sandoval& Lewis· 2005: 18-19). Για το λόγο αυτό, απαιτούνται νέοι τρόποι επίλυσης προβλημάτων ικανοί να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα, άλλως ο αντίκτυπος της κρίσης θα αυξάνει την ψυχολογική δυστοκία των ατόμων, και θα οδηγεί αναπόφευκτα σε όξυνση της κρίσης και διαιώνιση δυσάρεστων γεγονότων. Μέσω της κρίσης επανατοποθετείται το ίδιο το άτομο σε σχέση με τη θέση του στον κόσμο, αφού μια επιτυχής διαχείριση της κρίσης παύει να προκαλεί αναστάτωση και καθιστά το άτομο ικανό να αναπτύσσει και να εφαρμόζει στρατηγικές επίλυσής της. Αντιθέτως, η απουσία προσαρμοστικότητας στις

νέες περιστάσεις της κρίσης δύναται να σημάνει την αποτυχία σε άλλες πτυχές του κοινωνικού βίου ενός ανθρώπου (Caplan· 1964, Brock, Sandoval& Lewis· 2005: 19).

Σύμφωνα με τον Slaikeu (1990), και τον γενικώς παραδεδεγμένο ορισμό που επικρατεί στη θεωρία, η κατάσταση κρίσης ορίζεται ως «μια προσωρινή κατάσταση αναστάτωσης και αποδιοργάνωσης, που χαρακτηρίζεται από την αδυναμία αντιμετώπισης από πλευράς του ατόμου μιας ορισμένης κατάστασης μέσω της χρήσης συνήθων τρόπων επίλυσης προβλημάτων αλλά και από την πιθανότητα μιας ριζικά θετικής ή αρνητικής έκβασης». Κρίση, και κατάσταση κρίσης, συνεπώς, διαφοροποιούνται ριζικά από μια απλή στρεσογόνα κατάσταση δυνάμει του ορισμού του Slaikeu. Στην κρίση το άτομο βάλλεται ακατάπαυστα, έχει μειωμένες φυσικές και πνευματικές αντιστάσεις και άμυνες, και καλείται να αντιμετωπίσει ένα γεγονός που ξεσπά αιφνίδια, με μικρή διάρκεια αλλά με ποικίλες προεκτάσεις, είτε θετικές είτε αρνητικές. Το στρες συνίσταται στην αμυντική στάση που τηρεί το άτομο το οποίο το βιώνει, φέρει, δε, δύο πιθανές εκβάσεις, είτε την προσαρμογή και επιβίωση είτε την επιστροφή στην υπάρχουσα τάξη. Σε αντίθεση με την κρίση που ξεσπά απροειδοποίητα και έχει σύντομη διάρκεια, το στρες είναι χρόνιο πρόβλημα και δημιουργείται σταδιακά (Brock, Sandoval& Lewis· 2005: 20).

Άλλοι συγγραφείς (Coombs· 2007: 3) εκλαμβάνουν την κρίση ως «την αντίληψη ενός απρόβλεπτου περιστατικού που απειλεί τη βιωσιμότητα ενός οργανισμού και διέπεται από ασάφεια ως προς τα αίτια εκδήλωσης και τους τρόπους επίλυσης», ενώ στα πλαίσια ενός οργανισμού όπως το σχολείο κρίση θεωρείται κάθε γεγονός με δυσμενείς επιπτώσεις που παρεμβαίνει αρνητικά στη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας και δημιουργεί δυσάρεστο κλίμα και εμπειρίες (Smith&Riley· 2010). Οι Pitcher και Poland (1992: 10) αποτυπώνουν την κρίση ως «σημαντικό και άλυτο φαινομενικώς πρόβλημα στο οποίο όσοι εμπλέκονται νιώθουν ανίκανοι να αντιμετωπίσουν». Ο Fink (1986: 15) χαρακτηρίζει την κρίση ως ασταθή περίοδο ή κατάσταση γεγονότων που προκαλούν αλλαγή με πιθανότητα θετικής ή αρνητικής έκβασης. Γενικώς στους ορισμούς που αναφέρθησαν αλλά και σε άλλους που εμφανίζονται στην ξένη βιβλιογραφία (Rosenthal and Pjinenburg· 1991, Barton· 1996,) η κατάσταση κρίσης διέπεται από αιφνιδιασμό, απειλή και διαταραχή, προκαλεί βλάβη στο σύνολο ενός οργανισμού και δημιουργεί αβεβαιότητα και αίσθηση επείγοντος. Πρόκειται για μια φάση – κατά τον πρωτοπόρο εκ των θεωρητικών μελετητών της κρίσης, G. Caplan (1964: 53)-

«ψυχολογικής ανισορροπίας στην οποία ευρίσκονται τα άτομα, και δεν μπορούν να διαφύγουν ή να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τα προβλήματά τους».

Τα χαρακτηριστικά μιας κατάστασης κρίσης συμπυκνώνονται στο έργο των Eliot, Harris και Baron (2005) οι οποίοι προβαίνουν σε μια ταξινόμηση και ομαδοποίηση των γνωρισμάτων που φέρει μια κατάσταση κρίσης ανεξαρτήτως της φύσης του οργανισμού στον οποίο λαμβάνει χώρα. Ο μεγάλος αριθμός των προσώπων που εμπλέκονται, η πίεση χρόνου, η αιφνίδια έναρξη και η προκληθείσα απειλή στους σκοπούς του οργανισμού συνιστούν χαρακτηριστικά στοιχεία κάθε κρίσης ανεξαρτήτως τύπου εκδήλωσής της. Σε αντίστοιχο μήκος κύματος αναφορικά με την κατάσταση κρίσης και τις ειδικότερες παραμέτρους της κινούνται και οι Allen et al (2002), αλλά και Έλληνες συγγραφείς (Σαϊτής· 2014α: 260) επισημαίνοντας ότι στην κρίση, ιδίως την σχολική, η εμπειρία πάνω σε αυτήν και στις συνθήκες που δημιουργούνται από αυτήν, είναι απειλητική για τις οικογένειες των παιδιών και τη σχολική κοινότητα. Οι Φιλολιά, Παπαγεωργίου, Στεφανάτος (2005: 35) ορίζουν την κρίση ως «κατάσταση που διαταράσσει τις συνήθεις διαδικασίες και απαιτεί άμεσες ενέργειες και παρεμβάσεις προκειμένου να περιοριστούν οι βλάβες που ενδεχομένως προκληθούν εξ αυτής σε πρόσωπα, περιουσία και περιβάλλον. Έχει χαρακτήρα εξάπλωσης, πιθανώς να γενικευθεί, έχει επιπτώσεις στο κοινό αίσθημα, προκαλεί μια αίσθηση ανεπάρκειας, ακαταλληλότητας και γενικευμένου κινδύνου». Ο Σφακιανάκης (2006: 37-55) ταξινομεί τα ενδογενή και ειδικά χαρακτηριστικά των κρίσεων. Ως βασικό χαρακτηριστικό αναφέρει την επικινδυνότητα απώλειας ανθρώπων, περιουσιών, τραυματισμών, και αλλοίωσης των σχέσεων. Η ανεπάρκεια του χρόνου και η δημιουργία πιεστικών καταστάσεων είτε από τα μέλη του πληττόμενου οργανισμού είτε από έξωθεν παράγοντες (πολιτειακά όργανα, συγγενείς θυμάτων, Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης) εντείνουν τις κρίσεις. Σε όλα αυτά προσθέτει το απρόβλεπτο και αιφνιδιαστικό στοιχείο της κρίσης, τη σύγχυση, το χάος και τη διαφορετικότητα τόσο των καταστάσεων κρίσεων όσο και των αποτελεσμάτων που αυτές επιφέρουν.

Η κρίση ως γεγονός κατά τον Heath (1998: 7-12), προσλαμβάνει τη μορφή οντότητας βασισμένης στην αντίδραση, ώστε η έναρξη του γεγονότος και οι συνέπειές του να ονομάζονται γεγονός κρίσης. Κατά αυτόν τον τρόπο αξιολογείται ικανότερα η κρίση σε τρεις φάσεις: πριν την έναρξη οπότε και διερευνώνται τα αίτια της κρίσιμης κατάστασης, στη διάρκεια και μετά την επέλευση οπότε εξετάζονται οι τρόποι και μέθοδοι ανάκαμψης από την κατάσταση κρίσης, ώστε να επανέλθει ο οργανισμός στην κανονικότητά του, στη δομή και λειτουργία του ως είχαν πριν την εμφάνιση του κρίσιμου περιστατικού. Ο Heath συμπορεύεται με τον ορισμό του Slaikou για την κρίση, τονίζει, ωστόσο, την πολυπλοκότητα από πλευράς διαχείρισης της κρίσης, ιδίως όταν οι πόροι αντιμετώπισης είναι ανεπαρκείς, όταν απειλείται μεγάλος αριθμός ανθρώπων, και όταν οι συνέπειες διαφοροποιούνται και καταλαμβάνουν διαφορετικά πεδία της καθημερινότητας. Υπό τέτοιες συνθήκες, η ενδεδειγμένη διαχείριση του χρόνου και της λήψης αποφάσεων είναι καθοριστικής σημασίας για την αντιμετώπιση του κρίσιμου γεγονότος.

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας και κατά τα όσα εξηγεί στο έργο του ο Johnson (2000: 3), μια σχολική κρίση, λόγω της ιδιαίτερης φύσης του σχολείου ως οργανισμός, με κοινωνική δόμη και κοινότητα προσώπων, «οδηγεί σε χάος με προφανή κίνδυνο ως προς την ασφάλεια και σταθερότητα όλης της κοινότητας εκθέτοντας παιδιά και εκπαιδευτικούς σε απειλή, απώλεια, τραυματικά ερεθίσματα και υπονομεύοντας την ασφάλεια». Αντίστοιχα και άλλοι μελετητές (Krauss· 1998, Simola· 2005) συνδέουν την κρίση στο σχολείο με κάθε τραυματικό γεγονός εντός ή εκτός αυτού, που χαρακτηρίζεται από αβεβαιότητα, πολυπλοκότητα, επείγουσα αντιμετώπιση και ασάφεια. Ως παραδείγματα κρίσεων στα σχολεία αναφέρονται ο σεισμός, η πυρκαγιά, η πλημμύρα, ο τραυματισμός, ο θάνατος, οι καταλήψεις, το τροχαίο με λεωφορείο, ο βιασμός, η επίθεση συμμορίας σε μαθητή ή εκπαιδευτικό, η επίθεση γονιού σε μαθητή ή εκπαιδευτικό, η οπλοφορία μαθητών, η αυτοκτονία, ο ξυλοδαρμός μαθητή από γονιό, ο πνιγμός κ.ά.) που οδηγούν σε ανεξέλεγκτες καταστάσεις είτε μέσα είτε έξω από το σχολικό χώρο. Η εμφάνιση όμως τέτοιων περιστατικών μόνο επιζήμια αποδεικνύεται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θέτει ως πρώτιστο μέλημά του την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Fullan· 1991). Για τους λόγους αυτούς, και κατά τον Young (1998) είναι υψίστης σημασίας τα σχολικά συστήματα να αναπτύξουν σχέδια και διαδικασίες πρόληψης, ετοιμότητας και επιμόρφωσης

προκειμένου να διαχειριστούν κρίσεις με γνώμονα την κανονική και ομαλή φοίτηση των μαθητών (Καραθάνος· 2016: 4-5).

Εύλογα ανακύπτει κατόπιν όσων ειπώθηκαν στην παρούσα, πώς γίνεται αντιληπτή και ποιες είναι οι αντιδράσεις μπροστά σε μια κατάσταση κρίσης. Με δεδομένο ότι ο χρόνος δεν είναι σύμμαχος στην κρίση, η αναζήτηση περισσότερου χρόνου και οιωνών μιας κρίσης, καθιστά εφικτή την εξοικείωση με τη δημιουργηθείσα κατάσταση. Με την κατάλληλη προετοιμασία, ήτοι την τοποθέτηση και προετοιμασία πόρων, καθώς και την τακτική επίβλεψη των αλλαγών στον οργανισμό επιτυγχάνεται μια ορθή προσέγγιση της κατάστασης κρίσης. Επιπλέον, η διαμόρφωση μιας στρατηγικής περιφρούρησης ώστε να επιβραδυνθούν οι επιπτώσεις της κρίσης, η απόκτηση πληροφοριών για το γεγονός αλλά και η προστασία των απειλούμενων από την κρίση πόρων, συντελούν στην επαρκή προετοιμασία για τη μετέπειτα κατάλληλη αντιμετώπιση της κρίσης (Heath· 1998: 301-308).

Μια κατάσταση κρίσης προκαλεί αναπόφευκτα προβλήματα και συνέπειες για το σύνολο ενός οργανισμού. Η απόκτηση εμπειριών από ένα γεγονός κρίσης, οδηγεί τα άτομα στη διαμόρφωση μιας ιδιάζουσας ψυχολογίας και μιας ψυχικής δυσλειτουργίας για αρκετό καιρό μετά την εμφάνιση της κρίσης. Άλλοτε παρατηρείται μια τάση αποδέσμευσης από την κρίσιμη κατάσταση, ενώ σε άλλες περιπτώσεις διαπιστώνεται απάθεια, πανικός, οξυθυμία, άγχος, κούραση και έλλειψη αυτοσυγκέντρωσης (Heath· 1998: 347-349).

4.2 Τύποι Κρίσεων

Η κρίση είναι μια αναμφίβολα πολυδιάστατη έννοια. Τα δομικά χαρακτηριστικά της -δυνάμει και όσων ορισμών παρατέθηκαν στην προηγούμενη ενότητα – είτε πρόκειται για οικονομικά, είτε για εκπαιδευτικά, κοινωνικά, παγκόσμια ή τοπικά προβλήματα παραμένουν σταθερά (Φιλολιά, Παπαγεωργίου, Στεφανάτος· 2005: 32-33).

Οι μορφές των κρίσεων είναι κατά βάση δύο κατά τον επικρατούντα στη θεωρία διαχωρισμό (Parad· 1965, Mitchell&Resnik· 1981, Slaikou· 1990, Aguilera· 1998, Brock, Sandoval& Lewis· 2005: 15 Smith· 2010). Πρόκειται για τις εξελικτικές και τις περιστασιακές κρίσεις, βάσει του μοντέλου που αρχικώς ενστερνίστηκε ο Erikson (1963). Οι μεν εξελικτικές αφορούν τη μετάβαση από το ένα στάδιο ζωής στο άλλο, λόγω χάριν την είσοδο στο σχολείο, την έναρξη της εφηβείας ή της ενηλικιότητας. Οι περιστασιακές ή τυχαίες είναι όλα εκείνα τα γεγονότα που δεν υπόκεινται σε έλεγχο ή πρόβλεψη, κατά το χαρακτηριστικό παράδειγμα που παραθέτει ο Lindenmann (1944) και οι Brock, Sandoval& Lewis (2005: 15), στην περίπτωση πυρκαγιάς. Στην ουσία μιλάμε για καταστάσεις έκτακτης ανάγκης. Κοινή βάση και των δύο τύπων κρίσεων, μολαταύτα, αποτελεί το γεγονός ότι είναι εξίσου αναπόφευκτες, και ότι δημιουργούν μια ευκαιρία εξέλιξης, θετικής ή μη. Οι περιστασιακές κρίσεις δεν σχετίζονται με τις εξελικτικές, υπό την έννοια ότι οι πρώτες συμβαίνουν αδιαφόρως του εξελικτικού σταδίου στο οποίο βρίσκεται το άτομο (Slaikou· 1990: 64).

Κατά άλλους συγγραφείς επιχειρείται αναλυτικότερη ταξινόμηση των κρίσεων. Οι Slaikou· 1990, Green· 1993, Matsakis· 1994, Carlson· 1997, Young· 1998, Χατζηχρήστου· 2011:333 , αναφέρουν τις εξής κατηγορίες κρίσεων:

- Σοβαρή ασθένεια ή τραυματισμός παιδιών ή άλλων προσώπων στο περιβάλλον τους
- Θάνατος
- Απειλή της ζωής ή της σωματικής ακεραιότητας (ληστεία, βιασμός, απαγωγή, κακοποίηση)
- Γεγονότα πολεμικής φύσεως (εισβολή, τρομοκρατική επίθεση, ομηρία, αεροπειρατεία)
- Φυσικές καταστροφές (τυφώνες, σεισμοί, πυρκαγιές, πλημμύρες)

- Βιομηχανικά, εργατικά και εν γένει οφειλόμενα σε ανθρώπινο λάθος ατυχήματα (πυρηνικά ατυχήματα, διαρροή τοξικών αποβλήτων, εκρήξεις και πυρκαγιές σε βιομηχανικές μονάδες)

Ο Baldwin (1978) προβαίνει σε μια άλλη ομαδοποίηση των τύπων κρίσεων:

- ✓ Κρίσεις που αφορούν την έλλειψη πληροφόρησης ή ενθάρρυνσης. Στην εν λόγω κατηγορία εντάσσεται το άγχος που δημιουργεί μια προβληματική κατάσταση. Η συμβουλευτική καθοδήγηση του ειδικού- ψυχολόγου ο οποίος αντιλαμβανόμενος την ελλιπή πληροφόρηση και την απουσία ενθάρρυνσης θα οδηγήσει το άτομο στην επίλυση της κρίσης μέσω του καθοδηγητικού του ρόλου.
- ✓ Κρίσεις σχετιζόμενες με αναμενόμενες μεταβατικές περιόδους της ζωής. Πρόκειται για τις εξελικτικές κρίσεις οι οποίες, ως ελέχθη ανωτέρω, αφορούν το πέρασμα των φάσεων της ζωής κάθε ανθρώπου και του τρόπου που καλείται να ανταπεξέλθει και να χειριστεί κάθε νέα φάση
- ✓ Αναπτυξιακές Κρίσεις. «Είναι απόρροια της προσπάθειας αντιμετώπισης μιας ενδοσκοπικής κατάστασης που αντανakλά την πάλη με κάποια βαθύτερη αλλά συνήθως προκαθορισμένη σύγκρουση, η οποία δεν επιλύθηκε επαρκώς κατά το παρελθόν και συνιστά απόπειρα συναισθηματικής ωρίμανσης (Baldwin: 1978:544). Σε τέτοιου τύπου κρίσεις εμφανίζεται και κυρίως κατά τη σχολική ηλικία, η εξάρτηση, η σύγκρουση αξιών, η ταυτότητα φύλου, η συναισθηματική οικειότητα, η αντίδραση προς την εκάστοτε εξουσία, η επίτευξη αυτοπειθαρχίας (Χατζηχρήστου· 2011:334).
- ✓ Τραυματικό στρες. Τα τραυματικά γεγονότα προκαλούν κρίσεις και κυρίως κρίσεις συναισθηματικού τύπου εξαιτίας εξωγενών στρεσογόνων παραγόντων ή αναπάντεχων συνθηκών ανεξέλεγκτων, που οδηγούν σε συναισθηματική κατάρπτωση, κατά τον Baldwin (1978:543). Παραδείγματα αυτής της κατηγορίας κρίσεων είναι ο θάνατος προσφιούς προσώπου εντός της οικογένειας, μια σοβαρή ασθένεια, νοσηλεία σε

νοσοκομείο, διαζύγιο γονέων, σχολική αποτυχία, σωματική κακοποίηση.

- ✓ Ψυχοπαθολογικές κρίσεις. Θεωρούνται ειδικότερη μορφή συναισθηματικών κρίσεων, με αίτιο μια προϋπάρχουσα ψυχοπαθολογία (κατάθλιψη, παραισθήσεις, βουλιμικά και διατροφικά επεισόδια). Εμφανίζονται στη σχολική κοινότητα, ωστόσο η ανεπάρκεια των κρατικών υποδομών να ενσκήψουν στα εν λόγω θέματα καθιστά αδύναμο το σχολείο ως προς την πρακτική τους διαχείριση.
- ✓ Επείγουσες ψυχιατρικές καταστάσεις. Εδώ ανήκουν όλες εκείνες οι σοβαρές ψυχολογικές δυσλειτουργίες που κάνουν ανίκανο το άτομο στην ανάληψη ευθυνών των πράξεών του (π.χ. απόπειρες αυτοκτονίας, κατανάλωση οινόπνευματων, χρήση ναρκωτικών και παραισθησιογόνων ουσιών υπό ανεξέλεγκτο θυμό και με σοβαρότατες προεκτάσεις τόσο για το άτομο μεμονομένα όσο και για το κοινωνικό σύνολο).

Ο Coombs (2006) διακρίνει τις κρίσεις σε εξωτερικές επιθέσεις προς τον οργανισμό και σε εσωτερικές που άπτονται της κακοδιαχείρισης ή της λανθασμένης συμπεριφοράς, ενώ ο Mitroff (2004: 33-35) προσεγγίζει τους τύπους της κρίσης – έχοντας ως εφιαλτήριο την διάκριση σε εσωτερικές και εξωτερικές κρίσεις- σε επτά τύπους: πληροφοριών, οικονομικές, φυσικές, ανθρωπίνων πόρων, διάδοσης φημών, φυσικών καταστροφών και ψυχοπαθολογικών ενεργειών.

Σε επίπεδο σχολικού περιβάλλοντος, οι κρίσεις κατηγοριοποιούνται σύμφωνα με τους Smith & Riley (2010: 53) στις εξής μορφές:
-κρίσεις μικρής διάρκειας που εμφανίζονται ξαφνικά και λήγουν σε σύντομο χρόνο

-κρίσεις λύτρωσης οι οποίες εντατικοποιούνται σταδιακά και αργά, έρχονται σε κορύφωση και επιλύονται

- κρίσεις μακράς διάρκειας οι οποίες εμφανίζονται και εγκαθιδρύονται επί μακρόν χωρίς σαφή εκ των προτέρων λύση

-κρίσεις μοναδικών περιστατικών που συνήθως χαρακτηρίζονται ως απίθανα να συμβούν

-κρίσεις επιμόλυνσης που διευθετώνται γρήγορα αλλά επιφέρουν δευτερογενείς επιπτώσεις που χρήζουν σημασίας και προσοχής ώστε

να μην εξελιχθούν σε νέα κρίση εντός των κόλπων της σχολικής κοινότητας.

Γενικώς, τόσο η ως άνω διάκριση όσο και γενικότερες αναφορές της διεθνούς βιβλιογραφίας (Pitcher & Poland· 1992, Johnson· 2000, Brock κ.ά· 2001,) κάνουν λόγο για πολλούς διαφορετικούς τύπους κρίσεων, με εμφανές αντίκτυπο στους μαθητές που συνήθως περιλαμβάνουν αυτοκτονίες, θανάτους, απώλειες, πυροβολισμούς, ενέργειες συμμοριών, φυσικές καταστροφές (σεισμοί, καταιγίδες, πλημμύρες, ανεμοστρόβιλοι), έκτακτες ιατρικές ανάγκες (Allen· Burt· Bryan· Carter· Orsi & Durkan· 2002, σ. 96).

Ο Rapoport (1967, 1970, όπως αναφ. στο Poal, 1990, σ. 128) έχει διακρίνει τρεις διαφορετικές κατηγορίες κρίσεων, τις αναπτυξιακές κρίσεις που είναι βιοψυχοκοινωνικές στη φύση, τις κρίσεις μετάβασης ρόλων και τις τυχαίες, που χαρακτηρίζονται ως επικίνδυνα γεγονότα, ενώ δύο ακόμα τύποι κρίσεων είναι οι προβλέψιμες – μακροπρόθεσμες, που αποτελούν μέρος των αναμενόμενων διαδικασιών της ζωής και οι απρόβλεπτες – βραχυπρόθεσμες, όπως είναι οι φυσικές καταστροφές, τα ατυχήματα και οι ξαφνικές απώλειες (Poal· 1990, σ. 128).

4.3. Μοντέλα Διαχείρισης Κρίσεων

Στο σύνολο της βιβλιογραφίας- εγχώριας και διεθνούς προτείνονται διάφορα μοντέλα διαχείρισης κρίσεων. Ο A. Klingman (1986) παρουσιάζει ένα υπόδειγμα τεσσάρων φάσεων (Pagliocca & Nickerson· 2001 : 374 - 375):

- ✓ Η φάση πριν την καταστροφή (predisaster phase), στην οποία καθώς αναμένεται η επέλευση του κρίσιμου συμβάντος, διαμορφώνονται τα σχέδια επέμβασης και δίνεται έμφαση στην εκπαίδευση αυτών που θα συμβάλουν στην αντιμετώπιση της κρίσης και την προετοιμασία των διαδικασιών δράσης.
- ✓ Η φάση του αντίκτυπου (impact phase), πρωταρχικός σκοπός της οποίας είναι η οργάνωση και παρέμβαση κατά τη διάρκεια των αρχικών σταδίων της καταστροφής, περιλαμβάνοντας συντονισμό των υπηρεσιών, συζητήσεις για την ψυχική υγεία ανάμεσα στους διαχειριστές του σχολείου και το προσωπικό παροχής υπηρεσιών, αρχική παρέμβαση μέσα στην αίθουσα και παροχή διαχείρισης της

κρίσης σε εκείνους που υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να εμφανίσουν ψυχολογικά τραύματα.

- ✓ Η βραχυπρόθεσμη φάση προσαρμογής (short – term adaptation phase) με έμφαση στο ίδιο το τραυματικό γεγονός και την παροχή βοήθειας σε άτομα, ομάδες και οικογένειες να ανταποκριθούν στις επιπτώσεις του.
- ✓ Στην τελική φάση την μακροπρόθεσμη φάση προσαρμογής (long – term adaptation phase) παρέχεται επί συνόλω θεραπεία (ατομική, ομαδική και οικογενειακή) ενώ δίνεται έμφαση στην πρόληψη για τυχόν υποτροπή και η επανένταξη των μαθητών στη σχολική κοινότητα και τις συνήθειές τους (Klingman, 1986, όπως αναφ. στο Pagliocca & Nickerson· 2001, σ. 374 - 375).

Ένα άλλο μοντέλο διαχείρισης κρίσεων είναι αυτό του Caplan (1964). Πρόκειται για ένα τριμερές εννοιολογικό μοντέλο, αποτελούμενο από τρεις συνισταμένες πρόληψης, την πρωτογενή (primary level), τη δευτερογενή (secondary level) και την τριτογενή (tertiary level) (Klingman· 1988: 206). «Η πρωτογενής πρόληψη διεξάγεται όταν υφίσταται μία αγχωτική κατάσταση, η οποία προσανατολίζεται στο γενικότερο πληθυσμό, ο οποίος βιώνει την έλλειψη προσαρμοστικότητας προκειμένου να αντιδράσει στα ενδεχόμενα επιβλαβή αποτελέσματα. Η δευτερογενής πρόληψη είναι μία επέμβαση που βασίζεται στη θεραπεία με σκοπό να προλάβει τις αρχικές περιπτώσεις έλλειψης προσαρμοστικότητας από το να επιδεινωθούν, στοχεύει στον εντοπισμό και την επίλυση των κρίσεων στο πιο πρώιμο στάδιο της έλλειψης προσαρμοστικότητας. Η τριτογενής πρόληψη είναι η παρέμβαση που διεξάγεται μετά από το σημείο εκτόνωσης της κρίσης έτσι ώστε να ελαχιστοποιηθούν οι υπόλοιπες επιδράσεις και να αποτραπεί η υποτροπή, μέσα από τη σταθεροποίηση εκείνων που δυσκολεύονται να λάβουν συμβουλές και οι οποίοι επιστρέφουν πλέον στις συνηθισμένες δραστηριότητές τους (Klingman· 1986b, όπως αναφ. στο Klingman· 1988: 206 και σε Φώτου· 2017). Σε επίπεδο σχολικής κοινότητας το ως άνω μοντέλο διέπεται κατά τον Klingman (1986b: 69· 1988: 207) σε πέντε επίπεδα (τη βελτιστοποίηση, την προληπτική καθοδήγηση, την πρωτοβάθμια πρόληψη, τη δευτεροβάθμια πρόληψη και την τριτοβάθμια πρόληψη) και κατά την πιο πρόσφατη αναθεώρηση και αναδιαμόρφωση του τριμερούς μοντέλου του Klingman (1988: 207 - 213) διακρίνονται σε: προληπτική παρέμβαση (anticipatory), αρχική παρέμβαση (primary), πρώιμη δευτερογενή παρέμβαση (early secondary), δευτερογενή παρέμβαση (secondary) και τριτογενή παρέμβαση (tertiary).

Άλλη πρόταση διαχείρισης κρίσεων διατυπώνεται από τους Newgass and Schonfeld (2000, όπως αναφ. στο Knox & Roberts, 2005: 95) και αφορά την ύπαρξη ομάδων διαχείρισης κρίσιμων γεγονότων οι οποίες διακρίνονται σε:

- ✓ Περιφερειακές ομάδες, που στελεχώνονται από μία διεπιστημονική ομάδα με αντιπροσώπους από το σχολείο, τη διοίκηση, το προσωπικό ψυχικής υγείας, την αστυνομία, το ακαδημαϊκό προσωπικό και το προσωπικό κοινωνικών υπηρεσιών, η οποία πραγματοποιεί συναντήσεις κάθε τρίμηνο για να αναθεωρήσει τα προγράμματα, τα πρωτόκολλα και τις πολιτικές, για να παρέχει υποστήριξη και κατάρτιση στις περιφερειακές ομάδες και να ενεργεί ως γραφείο

συγκέντρωσης πληροφοριών. Με αυτόν τον τρόπο, κατορθώνει το σχολείο, σύμφωνα με τους Kline κ.ά. (1995: 246), να ανταλλάσσει εμπειρίες πέρα από τα στενά πλαίσια της σχολικής περιφέρειας και να διαχειριστεί με μεγαλύτερη ευχέρεια και ικανότητα μεγάλες κρίσεις.

- ✓ Οι ομάδες στα πλαίσια της διεύθυνσης εκπαίδευσης, που παρέχουν εποπτεία αναφορικά με την αντιμετώπιση των κρίσεων του σχολικού συστήματος και περιλαμβάνουν τους διευθυντές των κεντρικών γραφείων και το προσωπικό ψυχικής υγείας, επιβλέπουν τις πολιτικές και τις διαδικασίες της διεύθυνσης, την κατανομή των πόρων, την κατάρτιση και επιτήρηση του προσωπικού και την τεχνική βοήθεια στις σχολικές μονάδες της διεύθυνσης τη στιγμή της κρίσης. Οι ομάδες αυτού του επιπέδου γενικότερα διασφαλίζουν ότι τα σχέδια διαχείρισης κρίσεων μεμονωμένων σχολείων συμμορφώνονται με τις υπάρχουσες πολιτικές της διεύθυνσης και ότι οι πόροι για την ψυχική υγεία των μαθητών και του προσωπικού είναι επαρκείς σε περιπτώσεις κρίσεων (Kline κ. ά.· 1995 : 246). Η τεχνογνωσία, επιπλέον, αυτής της ομάδας είναι σαφώς ανωτέρου επιπέδου συγκριτικά με αυτή της ομάδας του σχολείου, η οποία προκύπτει μέσα από πιο εξειδικευμένες γνώσεις, που κατέχουν τα μέλη της και από μεγαλύτερη εμπειρία διαχείρισης κρίσεων (Kline, κ.ά.· 1995).
- ✓ Οι ομάδες σε επίπεδο σχολικής μονάδας: Σε αυτήν συμμετέχουν οι διευθυντές των σχολείων, ο σχολικός νοσοκόμος, κοινωνικοί λειτουργοί, σχολικοί σύμβουλοι, το προσωπικό υποστήριξης και οι εκπαιδευτικοί.

Το πλεονέκτημα, βέβαια, σε ό, τι αφορά το συνδυασμό των τριών αυτών επιπέδων, εντοπίζεται στο γεγονός ότι παρέχει τη δυνατότητα να εξεταστούν διαφορετικά είδη κρίσεων, όπως περιστατικά που αφορούν μία σχολική κοινότητα, αλλά και κρίσιμα γεγονότα που έχουν άμεση σχέση με περισσότερες από μία σχολικές μονάδες σε μία περιοχή ή ολόκληρη κοινότητα (Knox & Roberts· 2005: 95).

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

Ο Roland υιοθετεί ένα πρότυπο διαχείρισης κρίσεων προσανατολισμένο και εναρμονισμένο με το μοντέλο του Caplan (Knox & Roberts· 2005: 94 - 95), τριών επιπέδων:

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

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

- Την τριτογενή πρόληψη, η οποία σχετίζεται με τη μακροπρόθεσμη παροχή συμβουλών και βοήθειας.

Αξιοσημείωτα, εν προκειμένω, είναι και τα εξής μοντέλα διαχείρισης κρίσεων. Αφενός το μοντέλο (NOVA), όπως διαμορφώθηκε από το Διεθνή Οργανισμό Υποστήριξης Θυμάτων (National Organization for Victim Assistance – NOVA), το οποίο δίνει έμφαση σε τέσσερις φάσεις, ήτοι φυσική προστασία και ασφάλεια, διαχείριση κρίσεων, μετατραυματική παροχή συμβουλών και ανάπτυξη και επιβίωση μετά από το κρίσιμο γεγονός (Young: 1998, όπως αναφ. στο Jimerson, Brock & Pletcher: 2005: 282). Αφετέρου, το μοντέλο διαχείρισης κρίσεων για τις σχολικές μονάδες «PREPaRE», ένα «διαδοχικό ιεραρχικό μοντέλο» το οποίο αποτελείται από τα ακόλουθα στοιχεία: α) την πρόληψη και ετοιμότητα της κρίσης,

β) την επαναβεβαίωση τόσο της αντικειμενικής και φυσικής ασφάλειας όσο και των αντιλήψεων των μαθητών για την ασφάλεια, γ) την αξιολόγηση του κινδύνου ψυχολογικού τραύματος, ώστε να εντοπιστεί η ανάγκη παρέμβασης σε κρίσεις ψυχικής υγείας, δ) τη μέριμνα για επέμβαση στην κρίση και αντίδραση στις ανάγκες ψυχικής υγείας και ε) την εξέταση της αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών αντίδρασης στην κρίση, των στρατηγικών πρόληψης και των ενεργειών ετοιμότητας (Brock & Jimerson· 2015: 2, 5).

Το μοντέλο «κύκλος ζωής της κρίσης» του Fink (1986: 20 - 28) επιχειρεί να δώσει μια διάσταση στην κρίση μέσω τεσσάρων σταδίων: α) το πρόδρομο στάδιο (prodromal stage), όπου έρχεται το πρόσωπο σε πρώτη επαφή με το κρίσιμο γεγονός β) την οξεία φάση της κρίσης (acute stage), όπου η κρίση είναι αναπόφευκτη και το σχολείο δεν μπορεί πλέον να αποτρέψει τη ζημιά και τις τυχόν απώλειες, αλλά πρέπει να διασφαλίσει ότι όλο το προσωπικό έχει επίγνωση της κατάστασης και μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπισή της, γ) το χρόνιο στάδιο της κρίσης (chronic stage) ή φάση της εκκαθάρισης (Darling, 1994) ή περιορισμού της ζημιάς (Mitroff, 2005), η οποία διακρίνεται για τον αυτοέλεγχο, την αυτο-ανάκαμψη και τον περαιτέρω σχεδιασμό για αντιμετώπιση κρίσεων και δ) το στάδιο της επίλυσης (resolution stage), όπου ο οργανισμός υφίσταται τις διαδικασίες της επίλυσης του κρίσιμου περιστατικού και της μάθησης από αυτό (Mitroff· 2004), ενώ παράλληλα επιδιώκεται να παρουσιαστούν γεγονότα, που μπορεί να συμβάλουν σε μία νέα κρίση.

Οι Brock και Jimerson (2005: 278) προτείνουν πέντε φάσεις κατά την αντιμετώπιση της κρίσης που περιλαμβάνουν α) τις ενέργειες που πραγματοποιούνται πριν την περίοδο της κρίσης (φάση πριν τον αντίκτυπο), β) τις ενέργειες κατά τη διάρκεια της κρίσης (φάση του αντίκτυπου), γ) την περίοδο που ακολουθεί αμέσως μετά την κρίση (φάση της αποτροπής), δ) τις μέρες και εβδομάδες που ακολουθούν το γεγονός (φάση μετά τον αντίκτυπο) και ε) τους μήνες και τα χρόνια που ακολουθούν το γεγονός (φάση της αποκατάστασης και ανασυγκρότησης).

Οι Skinner και Mersham (2002: 24 - 29) παρουσίασαν πέντε στάδια διαχείρισης μίας κρίσης α) την ανίχνευση (detection), β) την πρόληψη (prevention), γ) τον περιορισμό των συνεπειών (containment), δ) την ανάκαμψη (recovery), ε) τη μάθηση (learning).

Ο Σφακιανάκης (1998) υποστήριξε ότι η διαδικασία αντιμετώπισης μιας κρίσης αποτελείται από πέντε φάσεις α) τη φάση της πρόβλεψης και της σχεδίασης, β) τη φάση της αποτροπής, γ) τη φάση της επέμβασης, δ) τη φάση της ανασυγκρότησης, ε) τη φάση της έρευνας (σ. 69 - 75). Ο Heath (1998, όπως αναφ. στο Σαβελίδης, 2011: 119 - 120) αναφέρεται σε πέντε γενικούς όρους σχετικά με την κρίση. Την ετοιμότητα, όρος ο οποίος προσδιορίζει τις διαδικασίες πρόληψης της κρίσης και αναφέρεται στις διαδικασίες: ανάπτυξης και εφαρμογής πολιτικής διοικητικής των κρίσεων, πρόβλεψης των πιθανών κινδύνων και εκτίμησης της επικινδυνότητας και σχεδιασμού του συστήματος αντιμετώπισης κρίσεων. Την ελάττωση, η οποία αποτελείται από τις διαδικασίες μείωσης ή περιορισμού των επιπτώσεων της κρίσης. Την αντιμετώπιση, όρος ο οποίος χαρακτηρίζει τις μεθόδους και τις διαδικασίες αντιμετώπισης των αποτελεσμάτων της κρίσης. Την ανάκαμψη, που αναφέρεται στις ενέργειες επαναφοράς στην προ κρίσεως κατάσταση και την ανθεκτικότητα, η οποία αναφέρεται στην εκμετάλλευση των δεδομένων της κρίσης έτσι ώστε να ισχυροποιηθεί ο οργανισμός. Τέλος, οι Hatzichristiou, Issari, Lykitsakou, Lampropoulou & Dimitropoulou (2011: 472 - 473) αναφέρουν ότι στα πλαίσια της πανδημίας του ιού H1N1 στην Ελλάδα, ο οποίος επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τα σχολεία και κατ' επέκταση τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, αναπτύχθηκε ένα πλάνο διαχείρισης κρίσης. Έτσι, παρουσίασαν τρία επίπεδα διαχείρισης κρίσης τα οποία περιλαμβάνουν τις ενέργειες που γίνονται, α) κατά τη διάρκεια της κρίσης, β) τις πρώτες μέρες μετά την κρίση, γ) με σκοπό τη σταδιακή ανάκαμψη μετά την κρίση.

Ο Golan (1978) περιγράφει ένα μοντέλο τεσσάρων σταδίων, ξεκινώντας από την έναρξη έως την αποκατάσταση της κρίσης. Πρωτίστως, υπάρχει η επαφή με το γεγονός οπότε και δημιουργείται σύγχυση και κατακλυσμός συναισθημάτων. Επακολουθεί η επεξεργασία του γεγονότος με εκδήλωση πλέον των συναισθημάτων που εξ αυτού προκαλούνται, και ολοκληρώνεται με την φάση προσαρμογής οπότε και σταδιακά ξεκινά η ανάκαμψη του ατόμου και η ανάληψη δράσης για την επίλυση της κρίσης, καθώς και την επιστροφή στην κανονικότητα και στην προτέρα ομαλή κατάσταση (Χατζηχρήστου, 2011: 342-343).

Σε επίπεδο ελληνικής βιβλιογραφίας ο Σαϊτής (2014: 271-275) περιγράφει μια πολιτική διαχείρισης των κρίσεων στο σχολείο η οποία πρέπει κατ' αρχήν να αποτυπώνεται νομοθετικώς και να κατατείνει στην ύπαρξη ενός ολοκληρωμένου σχεδίου διαχείρισης κρίσεων το οποίο θα περιλαμβάνει τον

ορισμό της κρίσης, παραδείγματα κρίσεων, μελέτη και αξιολόγηση καταστάσεων κρίσεων σε σχολεία και προσαρμογή τους στα ad hoc δεδομένα. Ένα τέτοιο μοντέλο προϋποθέτει, βέβαια, συνεργασία κρατικών φορέων και σχολείου, καλό συντονισμό, κατανομή αρμοδιοτήτων, ικανή σχολική ηγεσία, καλλιέργεια κλίματος ετοιμότητας, επάρκεια πόρων και επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

Στο έργο των Φιλολιά, Παπαγεωργίου, Στεφανάτου (2005: 190-191) παρουσιάζονται τρία μέρη ως τμήματα μιας μεθόδου διαχείρισης της κρίσης. Το πρώτο μέρος αφορά τη διαχείριση του συστήματος, που αποσκοπεί στην πρόβλεψη, και αποτροπή των αποτελεσμάτων των εν γένει ανεπιθύμητων και επικίνδυνων καταστάσεων. Το δεύτερο σχετίζεται με την ασφάλεια και προστασία ήτοι με την διαδικασία χειρισμού της κρίσης ώστε να επιτευχθεί ασφαλής επίλυσή της και τέλος, το τρίτο μέρος περιγράφει τον έλεγχο της αξιοπιστίας και αποκατάστασης των προβλημάτων, επαληθεύοντας την λειτουργία του χρησιμοποιούμενου μοντέλου- μεθόδου ως προς τις θετικές και αρνητικές του εκφάνσεις.

Σε άλλη εκδοχή (Βουδούρη: 1998: 15 επ), ο διευθυντής κάθε σχολείου έχοντας ανακαλύψει τον κίνδυνο που απειλεί τη σχολική μονάδα, πρέπει να διαθέτει ένα οργανωμένο σχέδιο, μια τεχνική αντιμετώπισης των κινδύνων και εν γένει κρίσεων κυρίως υπό μορφή ελέγχου αυτών (αποφυγή- έλεγχος- διαχωρισμός- συνδυασμός- μεταβίβαση). Με το εν λόγω μοντέλο διαχείρισης, αρχικώς αποφεύγεται ο εκάστοτε κίνδυνος με άρνηση ή εγκατάλειψη παραγόντων που μπορούν να οδηγήσουν σε κρίση. Εφόσον η αποφυγή είναι αδύνατη, ο έλεγχος της ζημίας και βλάβης που λόγω του αιφνίδιου γεγονότος προκαλείται, κρίνεται απόλυτα επιβεβλημένος. Στη φάση αυτή λαμβάνονται μέτρα (πχ. παροχή πρώτων βοηθειών, ιατρική φροντίδα) που μειώνουν αισθητά τον κίνδυνο.

Σε σχετική έρευνα των Mayer, Moss και Dale (2008), αποκαλύφθηκε ότι η διαχείριση κρίσεων σε οργανισμούς περιλαμβάνει ένα γραμμικό μοντέλο το οποίο περιλαμβάνει μία στρατηγική τριών φάσεων: Πρόληψη – Ανταπόκριση – Αποκατάσταση. Εάν μία σχολική μονάδα υιοθετήσει αυτό το γραμμικό μοντέλο πολιτικής διαχείρισης κρίσεων πρέπει να λάβει υπόψη της τρεις βασικούς παράγοντες:

Ο πρώτος παράγοντας είναι το γεγονός ότι ένα γραμμικό μοντέλο εκλαμβάνει τις κρίσεις ως απομονωμένα και εξατομικευμένα περιστατικά. Αλλά η εκδήλωση καταστάσεων κρίσης στο σχολικό περιβάλλον επηρεάζει τη

συνολική εκπαιδευτική στρατηγική του σχολείου. Πληθώρα ερευνών υποστηρίζουν ότι οι κρίσεις δεν είναι απομονωμένα περιστατικά και έχουν πολύπλοκη επίδραση στο εκπαιδευτικό και μαθησιακό περιβάλλον και τη συσχέτισή τους με τις δομές και τις δραστηριότητες του σχολείου (Gronn· 2003, Mulford· 2008).

Δεύτερος παράγοντας είναι το γεγονός ότι η αντιμετώπιση των περιστατικών κρίσης μπορεί να αντισταθμιστεί από ικανούς προϊσταμένους των σχολικών μονάδων, καθιστώντας δυνατή την εφαρμογή πάγιων διαδικασιών αντιμετώπισης. Αυτό σημαίνει όχι μόνο ότι πρέπει να υπάρχουν πλήρη στρατηγικά πλάνα αντιμετώπισης κρίσεων στις σχολικές μονάδες αλλά και ότι οι προϊστάμενοι έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση και ικανότητες για την εφαρμογή τους (Mulford & Johns· 2004).

Τρίτος παράγοντας που πρέπει να ληφθεί υπόψη, είναι το γεγονός ότι κάθε κρίση έχει μία ξεκάθαρη αρχή και ένα τέλος. Η μελέτη των περιστατικών και η προσπάθεια εκμάθησης από αυτά, αποτελεί την βάση για την σύνταξη ενός πλάνου διαχείρισης κρίσεων. Στην μελέτη των περιστατικών περιλαμβάνεται όχι μόνο ο τρόπος ανταπόκρισης της σχολικής μονάδας και των εμπλεκομένων, αλλά και ο τρόπος σκέψης των προϊσταμένων και η διαδικασία λήψης αποφάσεων (Smith· 2008).

Ο Gainey (2009), πρότεινε ένα κυκλικό μοντέλο αντιμετώπισης κρίσεων. Σε αυτό η φάση της αποκατάστασης ακολουθείται από την ανάλυση του περιστατικού, με στόχο την καλύτερη προετοιμασία και ανταπόκριση σε μελλοντικές κρίσεις. Το μοντέλο αυτό δίνει έμφαση στην καθοριστικής σημασίας ανάγκη για ανοιχτή, αμφίδρομη επικοινωνία κάθε στιγμή και σε όλες τις φάσεις της στρατηγικής διαχείρισης. Η ανοιχτή επικοινωνία διασφαλίζει ότι: είναι διαθέσιμη μέγιστη πληροφόρηση για τη λήψη αποφάσεων, η παραπληροφόρηση ελαχιστοποιείται, η αβεβαιότητα και η σύγχυση μεταξύ των εμπλεκομένων είναι περιορισμένη και τέλος μεγιστοποιείται η υποστήριξη.

4.4. Στρατηγική αντιμετώπισης κρίσιμων καταστάσεων στο σχολείο

4.4.1. Πρόληψη εκδήλωσης κρίσιμων καταστάσεων

Σχετικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί τα τελευταία χρόνια σχετικά με τις αντιλήψεις των μελών της σχολικής κοινότητας επί της πρόληψης ατυχημάτων, φαινομένων βίας και εν γένει επικίνδυνων καταστάσεων στα σχολεία (Χατζηχρήστου· 2011: 63-67), καταδεικνύουν τα κάτωθι:

Ως προς τους μαθητές, φαίνεται ότι αναγνωρίζουν την ανάγκη στελέχωσης του σχολείου από ειδικό επιστημονικό προσωπικό (σχολικός ψυχολόγος), ώστε με την παροχή συμβουλευτικής καθοδήγησης, τη συνεργασία με τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς καθώς και τις γνώσεις του να συμβάλλει ουσιαστικά στην αντιμετώπιση των ως άνω καταστάσεων.

Από το οπτικό πεδίο των εκπαιδευτικών, επιβεβαιώνονται όσα ελέχθησαν και ανωτέρω, οπότε και γίνεται σαφές ότι συμπορεύονται με τις σκέψεις των μαθητών για το ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ο σχολικός ψυχολόγος στην περιστολή των φαινομένων βίας και επιθετικότητας αλλά και των γενικότερων κρίσεων που συνεφέλκονται αυτών.

Οι γονείς και κηδεμόνες των μαθητών συμπληρώνουν τη θετική στάση απέναντι στο θεσμό του σχολικού ψυχολόγου αναγνωρίζοντας την προσφορά και το έργο του στο σύνολο του σχολικού περιβάλλοντος.

Η πρόληψη εκδήλωσης κρίσιμων καταστάσεων συνδέεται αναπόφευκτα με την ύπαρξη και εφαρμογή ενός μοντέλου – σχεδίου ικανού αφενός να προετοιμάζει το σχολείο και τα μέλη του πριν συμβεί το κρίσιμο γεγονός, αφετέρου να αποσκοπεί στην προαγωγή της υγείας και ψυχικής ευεξίας των μελών της σχολικής κοινότητας. Ένα τέτοιο μοντέλο πρόληψης παρουσιάζει η Χατζηχρήστου (2011: 350-357) βάσει των διεθνών προτύπων που αφορούν αντίστοιχα ζητήματα (Brock· 2002, Brock et al· 2005, Morrison· 2007 Lieberman· 2009). Βασικοί άξονες του εν λόγω σχεδίου πρόληψης κρίσεων είναι τα προγράμματα που έχουν εφαρμοστεί επιτυχώς σε άλλες έννομες τάξεις προσαρμοσμένα στην ελληνική πραγματικότητα και τη νοοτροπία του σχολείου σχετικά με τις κρίσεις που λαμβάνουν χώρα εντός αυτού, καταλήγοντας στην επιτακτικότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών -που συντελεί στην αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας διαχείρισης κρίσεων καθώς οι σωστά καταρτισμένες ομάδες διαχείρισης κρίσεων επιδεικνύουν βελτιωμένη κατανόηση για τη συναισθηματική, κοινωνική και πνευματική υγεία των παιδιών (Bahora· Hanfi· Chien & Compton· 2008)- και τη στελέχωση του

σχολείου με ειδικά καταρτισμένους επιστήμονες ψυχικής υγείας οι οποίοι με τις μεθόδους συμβουλευτικής που αναπτύσσουν, τη θεωρητική τους καθοδήγηση και την εκπόνηση παρεμβατικών προγραμμάτων που έπονται μιας ενδελεχούς μελέτης στην οποία προβαίνουν στα πλαίσια ερευνητικών σκοπών (Meyers&Meyers· 2003, Brown, Pryzwansky&Schulte· 2007) διαμορφώνουν ένα πλαίσιο εφαρμογής παρεμβάσεων στο σχολείο προς αντιμετώπιση των κρίσεων που τα μαστίζουν ανά καιρούς. Η πρόληψη μέσω των κατάλληλων προγραμμάτων αναδεικνύεται σε καταλυτικής σημασίας παράγοντας αποφυγής ή μείωσης μιας επερχόμενης κρίσης. Οι τρόποι επίτευξης πρόληψης συνίστανται πρώτιστα στην ενίσχυση της προσωπικότητας και αυτοπεποίθησης των μαθητών, τη βελτίωση της ψυχικής τους υγείας και των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων, καθώς και στη δημιουργία θετικής ατμόσφαιρας στους χώρους του σχολείου, εντός και εκτός αίθουσας. Εν συνεχεία απαιτείται υποστήριξη μαθητών που εκδηλώνουν προβλήματα μάθησης ή συμπεριφοράς ενώ το μοντέλο πρόληψης συμπληρώνεται με τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων της σχολικής κοινότητας και εξωγενών φορέων και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Haynes & Comer· 1996, Carter· 2000, Durlak· 2009). Κατ' αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται ουσιώδης προετοιμασία απέναντι στην κρίση με την χρήση παραδοσιακών αλλά και πιο καινοτόμων μεθόδων πρόληψης χάρη στη μέριμνα ειδικών, τη συνεργασία, το συντονισμό και την κατανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων μεταξύ προσώπων διαφόρων ειδικοτήτων (μαθητές, εκπαιδευτικό προσωπικό, ειδικοί ψυχικοί υγείας, γονείς, διευθυντές).

Η πρόληψη ως βασικός άξονας του δίπτυχου της αντιμετώπισης κρίσεων, συντελεί στην μείωση του μεγέθους και των επιπτώσεων της ίδιας της κρίσης, αποτρέπει μια κακή διαχείριση αντιδράσεων απέναντι στην κρίση και βοηθά στην καλύτερη κατά το δυνατόν ανάκαμψη από αυτήν. Λαμβάνοντας υπόψη ότι μια κρίσιμη κατάσταση χαρακτηρίζεται από απειλή προς πόρους και ανθρώπους, απώλεια ελέγχου και ανεξέλεγκτες συνέπειες (Rosenthal & Pijnenburg· 1991: 3, Heath· 1998: 12-13) καθίσταται ευνόητο ότι ο σχεδιασμός πρόληψης επικίνδυνων καταστάσεων καθορίζει την επιτυχή έκβαση μιας κρίσης. Επειδή, επομένως, σε μια κρίση εντός του σχολείου πρέπει να υπάρχει εγρήγορση αναφορικά με τη λήψη αποφάσεων, συντονισμός του προσωπικού και ορθή εκπαίδευσή του, ώστε να περιοριστούν τα ζημιογόνα αποτελέσματα (Foster· 1990, Barton· 1993), το πλάνο ετοιμότητας κρίσιμων καταστάσεων αποδεικνύεται ζωτικής σημασίας

σε μακροπρόθεσμο επίπεδο. Κατά τον Robbins (1994), ο σχεδιασμός αφορά τους σκοπούς και τα μέσα, αίρει την αβεβαιότητα, παρέχει χρήσιμες κατευθυντήριες οδηγίες σε διευθυντές και δημιουργεί πρότυπα ελέγχου. Επιπλέον, τονίζει την ανάγκη αλλαγών επί του σχεδίου, εφόσον διαπιστωθούν κενά ή ελλείψεις που δεν οδήγησαν σε ευκαίο αποτέλεσμα, εξάροντας την δυναμικότητα και ευελιξία που πρέπει να συνοδεύουν απαραίτητα κάθε σχέδιο πρόληψης.

Εύλογα ανακύπτει το ερώτημα «Ποια θα είναι τα καθήκοντα και οι ειδικότερες δραστηριότητες ενός σχεδίου αντιμετώπισης κρίσης». Είτε πρόκειται για ειδικό σχεδιασμό που φέρει ορισμένο χαρακτήρα και καθορισμένο εξ'αρχής σκοπό, είτε για κατευθυντήριο σχέδιο με γενικές οδηγίες και αρχές που, όμως, πραγματοποιούνται υπό συγκεκριμένη κατεύθυνση, κάθε σχέδιο που επιχειρεί να προλάβει μια διαφαινόμενη κρίση πρέπει να διέπεται από βασικές οδηγίες, απλές στρατηγικές, και σύντομα πλάνα δράσης (Robbins· 1994, Heath·1998: 254-255).

Η ανάγκη ύπαρξης προληπτικών μηχανισμών εκδήλωσης φαινομένων κρίσης στα σχολεία διατυπώνεται και από τον Metzgar (1994:18) ο οποίος θεωρεί ότι οι εσωτερικές εξελικτικές δομές υποστήριξης για την αποτελεσματικότητα του σχεδίου διαχείρισης κρίσεων με τη συμβολή της τοπικής κοινωνίας, ήτοι των υπηρεσιών Ψυχικής Υγείας, Νοσοκομείων, Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, Αστυνομίας και Πυροσβεστικής δημιουργούν ένα διαλειτουργικό και αλληλεπιδραστικό δίκτυο, στο οποίο συμμετέχουν και ενεργοποιούνται δραστικά σχολικές αρχές και κρατικές υπηρεσίες μέσω μιας εν τοις πράγμασι αгаστικής συνεργασίας (Raphael & Meldrum· 1993, Kartez & Kelley· 1988;), ενώ στην ίδια κατεύθυνση με τον Metzgar κινούνται και άλλοι θεωρητικοί, επισημαίνοντας την αδήριτη ανάγκη για την άμεση προετοιμασία της σχολικής μονάδας στην αντιμετώπιση σχολικών κρίσεων (Riley&McDaniel· 2000, Ho· 2001).

Η πρόληψη μέσω ενός σχεδίου ελέγχου της κρίσης δεν είναι επομένως εύκολη υπόθεση αλλά απαιτεί σωστούς χειρισμούς, ειδικές δεξιότητες και γνώσεις, και πρέπει σε κάθε περίπτωση να συνοδεύεται και από αυστηρές προϋποθέσεις.

Κατ'αρχήν, χρειάζεται συντονισμός τόσο των εμπλεκόμενων στο σχολείο φορέων και των κρατικών υπηρεσιών (Paul Timm· 2015:156), με βαρύνοντα ρόλο να καλείται να επιτελέσει ο διευθυντής καθοδηγώντας το εκπαιδευτικό και μαθητικό δυναμικό αλλά και τους γονείς των μαθητών (Allen et al· 2002,

Σαϊτς· 2008) ενθαρρύνοντας το υγιές και εύρυθμο σχολικό κλίμα, τονώνοντας το αίσθημα ευθύνης μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και διαχειριζόμενος συνετά τους υλικούς πόρους που διαθέτει.

Σημαντικό ρόλο προς επίτευξη των ανωτέρω θα μπορούσε να επιτελέσει πρωτίστως μια αναθεώρηση – αναμόρφωση κατά τρόπο ριζικό των προγραμμάτων σπουδών σε συνδυασμό με επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Brock κ.α., 2005:64), σύμφωνα με τις ανάγκες των σχολείων για την ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας σε θέματα που σχετίζονται με την ανίχνευση, την πρόληψη και τη διαχείριση κρίσεων, όπως τονίζεται από το European Agency for safety and health at work (2011:11) καθώς με αυτό τον τρόπο τα παιδιά αναπτύσσουν κουλτούρα αποτροπής κινδύνων ήδη από μικρή ηλικία (Παπαδαντωνάκης· 2016: 36-42).

Η ως άνω επιμόρφωση εκπαιδευτικών και διεθυντών στη διαχείριση σχολικών κρίσεων μπορεί να επέλθει με την παρακολούθηση συνεδρίων, τα οποία καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα από μία σειρά θεμάτων που αφορούν την πρόληψη, την ετοιμότητα, τη διαχείριση κρίσεων, συλλογή και διαμοιρασμό πολιτικών, πλάνων και διαδικασιών (Brock, Sandoval & Lewis· 1996), καθώς επίσης και μέσω ηλεκτρονικού περιβάλλοντος και συγκεκριμένα με τη χρήση εκπαιδευτικής ηλεκτρονικής πλατφόρμας, είτε ακολουθώντας αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση (self-study), είτε συνδυαστική (blended learning), (European Agency for safety and health at work, 2011:8).

Ο Παπαδαντωνάκης στην έρευνά του (2016: 40-42) αναφέρεται στα παραδείγματα χωρών Ιρλανδίας, Ολλανδίας και Γαλλίας αναφορικά με την εκπαίδευση που παρέχεται στο δυναμικό του σχολείου ώστε να διαχειρίζεται τις αναλύπτουσες κρίσεις. Επίκεντρο των σεμιναρίων που πραγματοποιήθηκαν στην Ιρλανδία ήταν ζητήματα σχετικά με σχολικό εκφοβισμό, εκδήλωση κινδύνων από ηλεκτρολογικό εξοπλισμό και χημικές ουσίες. Σε άλλη χώρα, στην Ολλανδία, το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού και Επιστήμης ίδρυσε ένα ειδικό κέντρο για την ασφάλεια στα σχολεία από το Νοέμβριο του 2004 με στόχο πρώτον την παροχή ποικίλων πηγών και υπηρεσιών για τη διαχείριση σχολικών κρίσεων, δεύτερον την κατάρτιση των δασκάλων μέσω διενέργειας εκπαιδευτικών εργαστηρίων (workshops) και τρίτον τη συμμετοχή του σχολείου στο πρόγραμμα research route για μία εβδομάδα και την εμπλοκή εξωτερικών ειδικών επιτροπών στο χώρο του σχολείου με το εκπαιδευτικό προσωπικό (European Agency for safety and health at work, 2011:36). Στη Γαλλία, έχει συσταθεί το εθνικό δίκτυο των

εκπαιδευτικών με σκοπό τη στελέχωση ανθρώπινου δυναμικού και τη δημιουργία προληπτικής κουλτούρας στους μαθητές και στα σχολεία. (European Agency for safety and work at work, 2011:62).

Αξίζει να σημειωθεί ότι μια σωστή πρόληψη απέναντι στην κρίση πέρα από την επιμόρφωση και την ύπαρξη ενός οργανωμένου και σωστά δομημένου σχεδίου, πρέπει να διακρίνεται από καταμερισμό αρμοδιοτήτων (Brock, Sandoval& Lewis· 2005: 94-101). Έτσι, στην πρωτογενή πρόληψη -κατά το μοντέλο πρόληψης κρίσεων που εισηγείται ο Caplan (1964)- στην οποία περιλαμβάνεται ένα σχέδιο αποφυγής κρίσης ή ελαχιστοποίησης των επιπτώσεων της επιλαμβάνεται ο διαχειριστής της κρίσης, στη δευτερογενή πρόληψη όπου απαιτείται επέμβαση για την αντιμετώπιση των συνεπειών του κρίσιμου γεγονότος και στην τριτογενή πρόληψη που σχετίζεται κατά το πλείστον με τη διαρκή παρέμβαση σε μακροπρόθεσμο επίπεδο μετά το κρίσιμο περιστατικό αναλαμβάνει καθήκοντα ο διαχειριστής παρέμβασης. Στην πρωτογενή πρόληψη περιέχονται αρμοδιότητες και ενέργειες καθολικού χαρακτήρα και φύσης, λόγου χάριν ενημέρωση προσωπικού, τήρηση καταλόγου κρατικών υπηρεσιών (αστυνομίας, δήμου, κέντρων ψυχικής υγείας), κατάρτιση προσχεδίου συγκρότησης ομάδων διαχείρισης κρίσεων. Στην δευτερογενή πρόληψη, εντάσσονται περισσότερο πρακτικές ενέργειες, ήτοι συνεργασία υπευθύνων διαχείρισης, σχεδιασμός παρέμβασης, διάθεση ενημερωτικών εντύπων και τέλος, στην τριτογενή περιλαμβάνονται συμβουλευτικές παρεμβάσεις- θεραπείες, παροχή συμβουλών και παρεμβάσεις από ειδικούς ψυχολόγους και επαγγελματίες ψυχικής υγείας (Brock, Sandoval& Lewis· 2005:96-97).

4.4.2. Παρέμβαση και αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων

Σε επίπεδο διαχείρισης βασικός πυλώνας αναδεικνύεται η παρέμβαση στην κρίση, η οποία εκδηλώνεται ποικιλοτρόπως σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, χάρη στην ατομική και ομαδική συμβουλευτική, τη διδασκαλία και τη συμβουλευτική γονέων, με την εφαρμογή των προγραμμάτων πρόληψης, ως ελέγχη ανωτέρω, και με την εκπόνηση προγραμμάτων διαχείρισης κρίσεων (Χατζηχρήστου· 2011: 50). Ειδικότερες εκφάνσεις της παρέμβασης στην σχολική κρίση συνιστούν: α) η παροχή συμβουλευτικής καθοδήγησης μέσω ειδικών επιστημόνων στα μέλη της σχολικής κοινότητας προς αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν από την επέλευση της κρίσης, β) η εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων με συνεργασία σχολείου και οικογένειας, γ) η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και διευθυντών σε ζητήματα αντιμετώπισης κινδύνων και κρίσεων, δ) η έρευνα και η εποπτεία ώστε να επιτευχθεί μια ορθή αξιολόγηση των παρεμβατικών προγραμμάτων, ε) η υποστήριξη του εκπαιδευτικού συστήματος, στ) η καθιέρωση και αναμόρφωση του ρόλου των υπηρεσιών ψυχολογικής υποστήριξης εντός του σχολείου με έμφαση στη στελέχωση του εκπαιδευτικού δυναμικού από ειδικούς ψυχικής υγείας (σχολικοί ψυχολόγοι)(Lambert· 1993, Phillips· 1993). Ειδικά ως προς την τελευταία πτυχή του θεσμού του σχολικού ψυχολόγου στα πλαίσια επαρκούς αντιμετώπισης μιας σχολικής κρίσης, έρευνες στις ΗΠΑ έχουν δείξει ότι τα καθήκοντά τους είναι ευρύτατα περιλαμβανομένης της διάγνωσης και θεραπείας ψυχικών προβλημάτων, αλλά και της συνδιαλλαγής τους με γονείς και εκπαιδευτικούς και της κατάρτισης που τους παρέχουν χάρη σε ειδικά προγράμματα ψυχολογικής συμβουλευτικής (Curtis· Hunley· Walker& Baker· 1999, Jimerson· Graydon· Curtis& Staskal· 2007, Oakland&Jimerson· 2007, Χατζηχρήστου· 2011: 58). Στην ελληνική πραγματικότητα, ο θεσμός του σχολικού ψυχολόγου ως παρεμβατικού στην σχολική κρίση παράγοντα, προβλέπεται νομοθετικώς από το Νόμο 1566/1985 που αφορά στη δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα δε, καθήκοντά τους συνίστανται στην παρακολούθηση της ψυχικής υγείας των μαθητών με χρήση κατάλληλων ψυχοδιαγνωστικών μεθόδων, τη συνεργασία με τον σύλλογο γονέων, τους σχολικούς συμβούλους και τους κρατικούς φορείς υγείας, τη συνεργασία με το προσωπικό του σχολείου ώστε να διαφωτίζει, να καταρτίζει και να εκπαιδεύει το δυναμικό αυτού στη διαχείριση κρίσιμων και απρόβλεπτων καταστάσεων,

και τέλος στην ενημέρωση και αξιολόγηση του ατομικού φακέλου κάθε μαθητή αναλόγως των συμπερασμάτων στα οποία έχει καταλήξει σχετικά με το ψυχολογικό του προφίλ (Χατζηχρήστου· 2011: 58-60).

Ωστόσο, εκτός των ανωτέρω εργαλείων και μεθόδων η παρέμβαση σε καταστάσεις κρίσεων διέπεται από κατευθυντήριες αρχές που συνδέονται άρρηκτα με το ίδιο το σχολικό περιβάλλον. Αυτό πρακτικά συνεπάγεται κατ' αρχήν, την ανασύσταση ενός δικτύου υποστήριξης του πληγέντος ατόμου είτε από ομάδες συνομιλήκων του είτε από την οικογένεια. Επιπρόσθετα, θεμελιώδης ενέργεια παρεμβατικού χαρακτήρα είναι η έμφαση στην επίλυση του προβλήματος μέσω ενός πλάνου δράσης, καθώς και η εστίαση στην αυτοαντίληψη του προβλήματος και των τρόπων άρσης του αλλά και η ενθάρρυνση της αυτοπεποίθησης και της αυτονομίας που πρέπει να αποκτηθεί μετά την επέλευση ενός δυσάρεστου συμβάντος (Roberts· 1990, Sandoval · 2001)

Στον τομέα της παρέμβασης αναδεικνύεται και ο καταλυτικός ρόλος που καλείται να επιτελέσει και ο εκπαιδευτικός τόσο μέσω των καθηκόντων που εκ του νόμου έχει όσο και μέσω της συνεργασίας που καλείται να αναπτύξει με κρατικούς φορείς και ειδικούς ψυχικής υγείας (Terr· 1989). Ενδεικτικά, ο εκπαιδευτικός συμβάλλει στην αντιμετώπιση της κρίσης σε επίπεδο τάξης, επικοινωνώντας με τους μαθητές και συζητώντας αρχικώς με αυτούς σχετικά με το δυσάρεστο γεγονός. Κατόπιν βοηθά τους μαθητές να εκφράσουν τα αισθήματά τους γι' αυτό, τις εμπειρίες που αποκόμισαν, τη συνειδητοποίηση των γεγονότων και εν κατακλείδι προωθούν την επικοινωνία μεταξύ της μαθητικής κοινότητας ώστε να μετριαστούν οι ψυχοσυναισθηματικές αλλαγές του μαθητή συνεπεία της κρίσης, αλλά και να ενδυναμωθεί η προσωπικότητά τους μέσω ειδικών δραστηριοτήτων που θα αποφορτίσουν από την κρίση και θα επαναφέρουν την ομαλότητα στο σχολικό περιβάλλον (πχ. ζωγραφική, χειροτεχνία, συνεργασία σε ομάδες, άθληση). Εκ των παραπάνω συνάγεται ότι η παρέμβαση στην κρίση δεν επέρχεται μόνο χάρη στην εφαρμογή προγραμμάτων και δράσεων εντός του σχολείου, αλλά σχετίζεται και με την επαρκή προετοιμασία της σχολικής κοινότητας προς αντιμετώπισή τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο η ύπαρξη ενός ποικιλόμορφου μοντέλου, όπως έχει και διεθνώς αναπτυχθεί, συντελεί στην πρόληψη και παρέμβαση για τη διαχείριση κρίσεων στο εκπαιδευτικό σύστημα, εφόσον οργανώνεται στα πλαίσια αναγκών των παιδιών και της σχολικής κοινότητας, λαμβάνει υπόψη τα παρεμβατικά προγράμματα που έχουν εφαρμοστεί σε άλλες χώρες,

χρησιμοποιεί πρότυπα και κανόνες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και τη συμβουλευτική καθοδήγηση ειδικών ψυχικής υγείας και λειτουργεί με γνώμονα τις ανάγκες, ιδιαιτερότητες και χαρακτηριστικά γνωρίσματα του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος (Χατζηχρήστου· 2011: 350-353).

Το εν λόγω μοντέλο προληπτικής και παρεμβατικής λειτουργίας, στηρίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία και έρευνα (Brock· 2002, Kreuger&Stretch· 2003, Morrison· 2007, Lee et al· 2008, Razi& Dechillo· 2008 Brock, Nickerson, Reeves, Jimerson&Lieberman· 2009). Αναπτύσσοντας *ad hoc*, λοιπόν, αυτό το μοντέλο θα μπορούσε να ειπωθεί πως διαμορφώνεται σε τρεις φάσεις, πριν την κρίση, στη διάρκεια της κρίσης και μετά την κρίση, ωστόσο οι μηχανισμοί που χρησιμοποιούνται είναι κοινοί, αφού συμμετέχουν τόσο το σχολείο ως διοικητικός παράγων, όσο και οι ειδικοί- ψυχολόγοι και σύμβουλοι υγείας- ως παράγοντες ψυχολογικής παρέμβασης. Ξεκινώντας από την πρόληψη που δίνει έμφαση στην προαγωγή ψυχικής υγείας και τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, την υποστήριξη μαθητών γενικά αλλά και εξατομικευμένα εφόσον παρουσιάζουν δυσκολίες ή επικίνδυνη συμπεριφορά και λοιπές διαταραχές, συγκροτούνται ομάδες διαχείρισης κρίσεων που αναπτύσσουν ορισμένη δράση αναλόγως του περιστατικού που εμφανίζεται. Όταν το τελευταίο εισβάλλει στην κοινότητα του σχολείου, χάρη στην κατάλληλη παρεμβατική τακτική και το απαιτούμενο σχέδιο, τελικώς αποδυναμώνεται και αντιμετωπίζεται σε όλο του το εύρος με τον πλέον ωφέλιμο τρόπο. Σημαντική θεωρείται σε αυτήν την περίπτωση μια νομική κατοχύρωση των ως άνω δομών με ενιαίους κανόνες στην εκπαίδευση, ιδίως εάν ληφθούν υπόψη οι παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών τα τελευταία χρόνια μέσω φαινομένων χρήσης ναρκωτικών ουσιών, συμπλοκών, βανδαλισμών, επιθετικών και βίαιων συμπεριφορικών εκδηλώσεων (Χατζηχρήστου· 2011: 355-357).

Οι Brock, Sandoval&Lewis (2005: 102-107) στο θεωρητικό τους έργο υποδεικνύουν κατάλληλες μεθόδους σχεδιασμού και αντιμετώπισης κρίσεων. Προκρίνουν ως απαραίτητο στοιχείο αυτών την κατανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων σε επιμέρους ομάδες διαχείρισης κρίσεων μέσω της κατάρτισης ενός εγχειριδίου διαχείρισης κρίσεων που ουσιαστικά αποτελεί έναν κατάλογο στον οποίο καταγράφονται τα συμβάντα του κρίσιμου περιστατικού, περιέχεται ένας ειδικότερος σχεδιασμός με τα καθήκοντα τόσο του γενικού συντονιστή της κρίσης (διευθυντής σχολείου) όσο και των ειδικών συντονιστών για την παρέμβαση, την ενημέρωση του τύπου, τις ιατρικές

υπηρεσίες, και τέλος προσδιορίζονται ειδικότερα ζητήματα (οι χώροι παρέμβασης στην κρίση, οι τηλεφωνικές γραμμές και η χρήση κινητών τηλεφώνων, η βάση επιχειρήσεων, χρήση βάσης εργαλείων με όλα τα απαιτούμενα έγγραφα και υλικά που σχετίζονται με τη διαχείριση κρίσεων).

Αφού λάβει χώρα ένας τέτοιος σχεδιασμός, ο οποίος ισοδυναμεί με την πρόληψη της κρίσης, πριν αυτή συμβεί υπό μορφή διαφόρων γεγονότων, ακολουθεί η παρέμβαση. Ο Slaikeu (1990) οριοθετεί τις αρχές στη βάση των οποίων επέρχεται μια καίρια παρέμβαση στην κρίση. Η επανεδραίωση ενός δικτύου κοινωνικής υποστήριξης, η εστίαση στην επίλυση του προβλήματος, καθώς και την αυτοαντίληψη και την αυτοδυναμία επιτυγχάνουν την προσαρμογή των προσώπων και την επάνοδο του περιβάλλοντος στο προ της κρίσης επίπεδο λειτουργίας. Ο ρόλος που καλείται να επιτελέσει ο συντονιστής της κρίσης ή ο εκάστοτε ειδικός συντονιστής είναι να ενισχύσει και να τονώσει την ψυχολογική κατάσταση των μαθητών. Σε πρώτη φάση, επομένως, καλείται ο ειδικός ψυχικής υγείας ο οποίος έρχεται σε επαφή με τον μαθητή, παρέχοντάς του ψυχολογικής φύσεως βοήθεια ώστε να αποβάλει το στρες και τα αρνητικά συναισθήματα που δημιούργησε το πρόβλημα της κρίσης. Σε αυτό που αποκαλείται «ψυχολογικές πρώτες βοήθειες» (Slaikeu· 1990, Brock, Sandoval&Lewis· 2005: 195-218), εντάσσονται η πρώτη επαφή, η διερεύνηση των διαστάσεων του προβλήματος, η εξέταση πιθανών λύσεων, η συνδρομή στην ανάληψη ορισμένης δράσης και ο επανέλεγχος ώστε να διαπιστωθεί πρόοδος. Μελετώντας κάθε επιμέρους έκφανση αυτού του μοντέλου διαπιστώνουμε ότι κατ' αρχήν απαιτείται να υπάρχουν «δεξιότητες ανταπόκρισης» (Carkhuff· 1993), ήτοι σεβασμός και ενσυναίσθηση με το ευρισκόμενο σε κατάσταση κρίσης άτομο. Πρόχει, άρα, η συναισθηματική επαφή με αναγνώριση συναισθημάτων, ακρόαση του ατόμου που έχει αναμειχθεί στο γεγονός της κρίσης, σεβασμό και εκδήλωση πεποίθησης ότι θα ξεπεραστεί η εν λόγω κατάσταση, και τέλος χρήση της γλώσσας του σώματος που δρα εν πολλοίς ευεργετικά και καταπραϋντικά για τα ως άνω άτομα. Επακολουθεί η διερεύνηση των διαστάσεων του προβλήματος μέσω υποβολής ερωτήσεων ώστε να γίνει εύληπτο τόσο το γεγονός της κρίσης καθαυτό όσο και τα επακόλουθα που προξένησε, ενώ το μοντέλο συμπληρώνεται με την εξέταση των πιθανών λύσεων για το πρόβλημα που προκάλεσε την κρίση διερευνώντας στρατηγικές αντιμετώπισης και θέτοντας εναλλακτικές επίλυσης του προβλήματος. Καταληκτικές ενέργειες ενός μοντέλου παρέμβασης είναι:

- ✓ η ανάληψη ορισμένης δράσης με την οποία το άτομο που υπέστη τις συνέπειες μιας κρίσης πρέπει με τη βοήθεια του συντονιστή της κρίσης και των ειδικών να λάβει μια κατευθυντήρια στάση απέναντι στην κρίση και να δραστηριοποιηθεί ώστε να επιστρέψει στην προτέρα κατάστασή του με το λιγότερο συναισθηματικό κόστος,
- ✓ ο επανέλεγχος με τον οποίο αξιολογείται η επάρκεια των στόχων και ελέγχεται το κατά πόσον επιτεύχθηκαν οι στόχοι της ψυχολογικής βοήθειας.

Σε επίπεδο σχολικής τάξης, η παρέμβαση, σύμφωνα και με όσα επισημάνθηκαν ανωτέρω, είναι επιτακτική ανάγκη (Terr· 1989,1992, Brock, Sandoval&Lewis· 2005: 213-214), ιδίως κατόπιν ποινικώς κολάσιμων πράξεων που λαμβάνουν χώρα εντός του σχολείου, όπως φερ' ειπείν ανθρωποκτονιών, συμπλοκών και εκδηλώσεων βίας. Σε τέτοιες περιπτώσεις, η παρέμβαση θα βοηθήσει τα εμπλεκόμενα μέρη και τους μάρτυρες αυτών των συμβάντων, χάρη στην παράθεση απόψεων, την ανταλλαγή απόψεων και αντιδράσεων και την ανάκτηση ελέγχου και αυτοπεποίθησης των μαθητών.

Στο ελληνικό σχολείο έχει πολλάκις τονιστεί η αναγκαιότητα μιας πολιτικής αντιμετώπισης κρίσεων μέσω σχεδίων ορισμένων σκοπών, πλήρως εναρμονισμένων με τα διεθνή πρότυπα που παρουσιάστηκαν και με το τρίπτυχο: «πρόληψη- ανταπόκριση- αποκατάσταση (Mayer, Moss, Dale: 2008)». Ένα τέτοιο σχέδιο θα περιέχει μέτρα οργάνωσης και ασφάλειας, περιγραφή του τρόπου οργάνωσης των σχολικών μονάδων για την αντιμετώπιση του κινδύνου, εκπαίδευση του προσωπικού και χρήση οδηγού ετοιμότητας απέναντι στην κρίση (Σαϊτής· 2014α: 271-274).

Λαμβάνοντας υπόψη την επίδραση των κρίσεων στο σχολικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον και το συσχετισμό τους με δομές και δραστηριότητες στο σχολείο (Gronn: 2003, Mulford: 2008), αντιλαμβάνεται κανείς τη σπουδαιότητα της παρέμβασης στην κρίση με την εκπόνηση ειδικών σχεδίων. Για την αποτελεσματική εφαρμογή τους απαιτείται σε κάθε περίπτωση καλός συντονισμός, διακριτοί ρόλοι και αρμοδιότητες, κουλτούρα ετοιμότητας, ικανότητα σχολικής ηγεσίας, επάρκεια πόρων, εκπαιδευμένο εργατικό δυναμικό και θετικό σχολικό κλίμα (Σαϊτής· 2014α: 274-275).

Στα περιεχόμενα ενός τέτοιου σχεδίου περιέχονται όλα τα μέτρα και οι ενέργειες που πρέπει να ληφθούν ώστε να αντιμετωπιστεί η κρίση, αφού προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά της, οι επιπτώσεις που ενδεχομένως να

επιφέρει και τα μέτρα διαχείρισής της. Ένα σχέδιο αντιμετώπισης πρέπει να είναι εύληπτο ως προς την κατανόηση και τον χειρισμό του, να ορίζει τις ουσιώδεις λεπτομέρειες, να έχει επαρκή συντονισμό και ευελιξία, να βασίζεται στη συνεργασία και αξιοπιστία των φορέων και να δύναται να τροποποιηθεί αναλόγως των συγκυριών που εμφανίζονται.

Ένα κλασικό σχέδιο κρίσης πρέπει να διαλαμβάνει: α) περιγραφή της κατάστασης και των υποκειμένων της κρίσης, β) καταγραφή της βούλησης του διοικητικού οργανισμού (σχολείου κλπ) για αντιμετώπιση και εντολή αντιμετώπισης της κρίσης, γ) υλοποίηση σχεδίου μέσω των μέτρων και τρόπων ενέργειας που απαιτούνται για επιτυχή έκβαση, δ) οδηγίες και λεπτομέρειες καθώς και διαδικασίες που απαιτούνται ώστε το προσωπικό και οι φορείς να επιτελέσουν ορθά τα καθήκοντά τους και στ) χρήση των μέσων που βρίσκονται στη διάθεση του προσωπικού προς αντιμετώπιση του κρίσιμου συμβάντος (τηλεφωνικοί κατάλογοι, καταστάσεις διευθύνσεων οργανισμών, ειδικοί εξοπλισμοί και μηχανήματα, οικονομικοί πόροι, εγκαταστάσεις και υλικοτεχνικής φύσης υποδομές) (Σφακιανάκης· 2006: 91-93).

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα σχεδίου, ώστε να γίνουν περισσότερο κατανοητά όσα σε θεωρητικό επίπεδο έχουν αποτυπωθεί στην παρούσα υποενότητα είναι το εξής. Ένα σχέδιο πυρασφάλειας (Σφακιανάκης· 2006· 96) έχει ως πρωταρχικό μέλημά του τον περιορισμό των αιτιών που ευθύνονται για την πρόκληση πυρκαγιών, καθώς και των μέτρων που πρέπει να ληφθούν ώστε να περιοριστούν δραστικά. Προκειμένου να επέλθουν οι εν λόγω στόχοι, απαιτείται:

- ✓ καθορισμός ομάδων πυρασφάλειας
- ✓ ύπαρξη μέσων πυρόσβεσης
- ✓ καθορισμός του τρόπου χειρισμού αυτών
- ✓ ορισμός του τρόπου απομάκρυνσης του προσωπικού όταν ξεσπάσει πυρκαγιά (εκκένωση κτιρίων)
- ✓ ειδοποίηση πυροσβεστικής υπηρεσίας
- ✓ τοποθέτηση ειδικής σήμανσης

Τέλος, σημειώνεται ότι όλες οι έκτακτες καταστάσεις απαιτούν σχέδιο γενικής φύσεως, αλλά και ειδικότερο σχέδιο ιδίως όταν απειλούνται άτομα σε εκτεταμένη κλίμακα, ζημίες και καταστροφές ανυπολόγιστου μεγέθους και πλήττεται σε μεγάλο βαθμό το φυσικό περιβάλλον. Σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης, όπως αυτές καλούνται, δεν αρκεί ένα γενικό πλάνο δράσης σαν αυτά που περιγράφηκαν ήδη, αλλά χρειάζεται κινητοποίηση πολιτικών δυνάμεων, κρατικών αρχών και υπηρεσιών (Σφακιανάκης· 2006: 100).

5. Παράμετροι αποτελεσματικής διαχείρισης κρίσιμων καταστάσεων στο δημοτικό σχολείο

Στην περίπτωση των κοινωνικών οργανισμών εν γένει, για να επέλθει προσήκουσα και επιτυχής διαχείριση της κρίσης απαιτούνται ειδικότερες ενέργειες. Αρχικώς, χρειάζεται επικοινωνία τόσο μεταξύ όσων βιώνουν την κρίση, όσο και μεταξύ του συντονιστή της κρίσης και των υπευθύνων των ομάδων διαχείρισης κρίσεων με σκοπό την ανταλλαγή πληροφοριών και τη λήψη αποφάσεων και ενεργειών. Η εν λόγω επικοινωνία διασφαλίζεται με τη χρήση οπτικοακουστικών σημάτων, ηλεκτρικών συσκευών και διαπροσωπικής επαφής (Heath· 1998:114). Η επικοινωνία με τα ΜΜΕ αποτελεί σημαντική παράμετρο για την επίτευξη της απεμπλοκής από την κρίση, καθώς μειώνει τον αντίκτυπο της κρίσης σε κοινωνικό επίπεδο ώστε τελικώς να υπάρχει λιγότερη επικριτική διάθεση των δημοσιογράφων κατά την καταγραφή, την ανάλυση και το σχολιασμό του κρίσιμου γεγονότος. Η ηγετική προσωπικότητα ως χαρακτηριστικό των υπευθύνων διαχείρισης κρίσης κατά τα ανωτέρω διαδραματίζει εξάρχοντα ρόλο στην επικοινωνία με τα ΜΜΕ στη διάρκεια μιας κρίσης. Προς το σκοπό αυτό είναι απολύτως χρήσιμο να γίνεται σωστή διαχείριση της εικόνας. Πρέπει ο οργανισμός που βιώνει μια κρίση να προβαίνει και να προβάλλει δραστηριότητες που να δημιουργούν θετική εικόνα ώστε να προκαλείται μια αντίληψη για την κρίση σε επίπεδο οργανισμού και σε έξωθεν παράγοντες. Τούτο απαιτεί συνέπεια στάσεων και ενεργειών που υπήρχαν προ της κρίσης, συνέπεια λόγων και έργων, προσήλωση στις συνέπειες της κρίσης εκτός του οργανισμού και διατήρηση εικόνας διαχείρισης και μετά την κρίση (Heath· 1998: 146, 172-175). Προς εξασφάλιση μιας σωστής εικόνας του οργανισμού στις προς τα έξω σχέσεις του, απαιτείται ύπαρξη του καταλληλού προσωπικού, καθώς και ειλικρινής και έντιμη στάση απέναντι στη δημιουργηθείσα κατάσταση (Heath· 1998: 176). Τέλος, μια επαρκής διαχείριση κρίσιμων καταστάσεων δεν θα μπορούσε να μην περιλαμβάνει στρατηγικές που αφορούν τη μείωση του χρόνου ιδίως εάν σκεφτούμε την αιφνιδιαστική έναρξη της κρίσης και την ταχύτητα εγκαθίδρυσής της, την κατάλληλη προετοιμασία με την έγκαιρη λήψη αποφάσεων και δράσεων, την

τοποθέτηση και επάρκεια πόρων, την περιφρούρηση και εκκένωση χώρων ώστε να επέλθει μια επιβράδυνση των συνεπειών της κρίσης.

Συνοψίζοντας γίνεται αντιληπτό ότι η διαχείριση της κρίσης διαπνέεται από τις ανάγκες ελάττωσης (reduction), ετοιμότητας (readiness), αντιμετώπισης (response), ανάκαμψης (recovery) (Μοντέλο 4R, Heath· 1998: 204). Ο επαρκής συντονισμός σε συνδυασμό με την γρήγορη λήψη αποφάσεων αφού προσδιοριστεί επιτυχώς το πρόβλημα, τα κριτήρια της κάθε απόφασης, ο υπολογισμός τους, ο καθορισμός των εναλλακτικών λύσεων και η εφαρμογή της προσήκουσας λύσης οδηγεί σε μια επιτυχημένη αντιμετώπιση κρίσης.

Στα πλαίσια του σχολείου, η ανάπτυξη ειδικών δεξιοτήτων παρέμβασης στην κρίση από τους εκπαιδευτικούς κατά το πρότυπο των αμερικανικών σχολείων στην Αλάσκα και τη Βιρτζίνια – τα οποία έχουν διαμορφώσει νομοθετικό καθεστώς βάσει του οποίου υποχρεούνται τα σχολεία σε εκπόνηση σχεδίων διαχείρισης κρίσης- ενισχύει ουσιαδώς την ευχερή αντιμετώπιση της κρίσης. Στην κατεύθυνση αυτή συμβάλλουν η επιμόρφωση των δασκάλων μέσω σεμιναρίων ενδοϋπηρεσιακής φύσεως στα οποία θα διδάσκονται τρόπους παροχής βοήθειας όταν συμβεί ένα αιφνίδιο γεγονός, θα γνωρίσουν τους παράγοντες επικινδυνότητας στα σχολεία μέσω της θεωρίας της κρίσης και σε πρακτικό επίπεδο θα αναπτύξουν τεχνικές ομαδικής και ατομικής παρέμβασης στην κρίση (Brock, Sandoval&Lewis· 2005: 351-353).

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2014: 271-275), η αποτελεσματική διαχείριση της κρίσης προϋποθέτει την οριοθέτηση της κρίσης ως όρου με τα συνεπακόλουθά της, την εξέταση της σχολικής πραγματικότητας όπως αυτή αποτυπώνεται στη δεδομένη στιγμή της κρίσης, τη μελέτη των διαθέσιμων στοιχείων και τελικώς την επιλογή της κατάλληλης και πρόσφορης λύσης με αξιολόγηση των συνεπειών της. Σε πρακτικό επίπεδο όλα όσα αναφέρθηκαν συνδέονται άρρηκτα με τον καλό συντονισμό των παραγόντων και εμπλεκομένων στην κρίση προσώπων, την κατανομή ρόλων, την ικανότητα της σχολικής ηγεσίας να ανταποκριθεί στο ρόλο της, την επάρκεια πόρων, εξ' ου και προσήκει στην Πολιτεία να φροντίσει για τη μερική ή ολική αποδέσμευση των εκπαιδευτικών από άλλα καθήκοντα (π.χ. ένας δάσκαλος δεν μπορεί να κάνει μάθημα στην τάξη του και συγχρόνως να συμμετέχει στην επιμόρφωση και στην παρέμβαση για τη διαχείριση της κρίσης). Επομένως, πρέπει να διατεθούν περισσότερα χρήματα για την ασφάλεια των σχολικών μονάδων. Σημαντικό

ρόλο διαδραματίζει και η κατάλληλη εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού ενώ η ύπαρξη θετικού σχολικού κλίματος, ορισμένου ως «συνόλου των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος» (Πασιαρδής· 2004: 173), είναι για μια σχολική μονάδα ό, τι είναι η προσωπικότητα για τον άνθρωπο (Roueche & Baker· 1986, όπως αναφ. στο Πασιαρδής· 2004: 173).

Τέλος, για μία αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων απαραίτητη είναι η ύπαρξη της κατάλληλης υποδομής. Αυτή περιλαμβάνει ανοικτά και αποτελεσματικά κανάλια επικοινωνίας ανάμεσα στα τμήματα και τα επίπεδα του οργανισμού, καθώς και περιγραφή των ρόλων, με σκοπό τον ορισμό του υπεύθυνου για την υποστήριξη των ενεργειών της διαχείρισης κρίσης και της αναγγελίας των θλιβερών περιστατικών (Pearson & Mitroff ·1993: 54).

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ Μεθοδολογία Έρευνας

1. Περίληψη

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετείται από την παρούσα μελέτη. Η συλλογή δεδομένων έγινε από τον Μάρτιο μέχρι τον Ιούνιο του 2017 με την τεχνική του ανώνυμου ερωτηματολογίου.

2. Εννοιολογικοί Προσδιορισμοί

Επαγωγική Στατιστική: Στόχος του τομέα αυτού της επιστήμης της Στατιστικής είναι, με κατάλληλη χρήση του δείγματος από ένα στατιστικό πληθυσμό, η εξαγωγή στατιστικών συμπερασμάτων για τον γεννήτορα πληθυσμό και ειδικότερα για τις παραμέτρους αυτού. Η επαγωγική στατιστική διακρίνεται σε δύο τομείς στην εκτιμητική (σημειακή και διαστημική εκτίμηση των παραμέτρων) και στον έλεγχο υποθέσεων.

Για την κατάλληλη συμπερασματολογία η επαγωγική στατιστική χρησιμοποιεί γνώσεις που αναπτύχθηκαν από την επιστήμη της θεωρίας Πιθανοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται ευρεία χρήση της κανονικής κατανομής -Normal Distribution - (ειδικότερα της τυπικής κανονικής κατανομής - Standard Normal Distribution) και ορισμένων άλλων παραγόμενων από την κανονική κατανομή, όπως της χ^2 κατανομής (Chi-Square Distribution) που χρησιμοποιείται στην παρούσα εργασία.

Έλεγχος Στατιστικών Υποθέσεων: Αντικειμενικός στόχος των ελέγχων υποθέσεων είναι να απαντηθεί αν απορρίπτεται η υπόθεση ότι η άγνωστη παράμετρος (π.χ. ο μέσος του πληθυσμού) είναι ίσος με μια τιμή θ ή όχι. Μια στατιστική υπόθεση δεν είναι τίποτα άλλο από μια παραδοχή ότι η παράμετρος θ λαμβάνει τιμές σε ένα υποσύνολο Θ_0 του παραμετρικού χώρου και όχι σε ένα άλλο υποσύνολο Θ_1 . Τα Θ_0 και Θ_1 είναι δύο ξένα υποσύνολα τα οποία απαρτίζουν κατά κανόνα τον παραμετρικό χώρο Θ . Έτσι, μια οποιαδήποτε στατιστική υπόθεση, η οποία αναφέρεται στην παράμετρο θ , και η εναλλακτική της συμβολίζονται ως εξής: η H_0 αναφέρεται ως μηδενική υπόθεση και η H_1 ως εναλλακτική αυτής. Ο έλεγχος μιας

στατιστικής υπόθεσης δεν είναι τίποτα άλλο παρά ο καθορισμός μιας συγκεκριμένης διαδικασίας βάσει της οποίας απορρίπτεται ή όχι η μηδενική υπόθεση, βάσει των παρεχόμενων από το δείγμα πληροφοριών.

3. Το δείγμα

Η εγκυρότητα οποιασδήποτε εμπειρικής έρευνας βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στο δείγμα που έχει χρησιμοποιηθεί για να πραγματοποιηθεί η έρευνα. Όταν το δείγμα είναι *ομοιογενές* και *αντιπροσωπευτικό* είμαστε σε μεγάλο βαθμό σίγουροι ότι τα αποτελέσματά μας είναι αξιόπιστα.

Ένας από τους σοβαρούς προβληματισμούς κάθε ερευνητή, κατά τη δειγματοληπτική διαδικασία, είναι ο προσδιορισμός του μεγέθους του δείγματος, έτσι ώστε να μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού αναφοράς. Είναι γεγονός ότι το σωστό μέγεθος του δείγματος, στη συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών, εξαρτάται από το στόχο της μελέτης και τη φύση του υπό διερεύνηση πληθυσμού. Στη συγκεκριμένη έρευνα ο πληθυσμός αναφοράς ήταν οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές(-ριες) σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων- ερωτηματολόγια

4.1 Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών

Τα δεδομένα της έρευνας προέκυψαν από συλλογή στοιχείων με τη μέθοδο του γραπτού ερωτηματολογίου το οποίο δόθηκε και συμπληρώθηκε επιτόπου και ανώνυμα από τους εκπαιδευτικούς. Η επιλογή της χορήγησης ερωτηματολογίου θεωρήθηκε ότι θα είναι περισσότερο αποτελεσματική για την καταγραφή απόψεων και στάσεων σε σχέση με άλλους τρόπους συλλογής στοιχείων όπως π.χ. συνέντευξη. Αυτό διότι οι συνεντεύξεις πέρα από το γεγονός ότι είναι ιδιαίτερα χρονοβόρες, συχνά δε δίνουν συγκεκριμένες απαντήσεις σε ερωτήματα και η αποκωδικοποίησή τους παρουσιάζει ασάφειες.

Το ερωτηματολόγιο ήταν δομημένο με 36 ερωτήσεις κλειστού τύπου και 1 ερώτηση ανοικτού τύπου. Οι κλειστές ερωτήσεις:

- Προσφέρονται για στατιστική ανάλυση και ανίχνευση.
- Μπορούν να καλύψουν ένα ευρύ φάσμα απόψεων.
- Είναι σύντομες και συνήθως είναι κατανοητές ώστε να δίνουν απαντήσεις εύκολες για κωδικοποίηση.

Η ερευνήτρια ήρθε σε προσωπική επαφή με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, στους οποίους απηύθυνε θερμή παράκληση για

συμπλήρωση και επιστροφή του ερωτηματολογίου, αφού πρώτα ενημέρωσε αναλυτικά για τον σκοπό της έρευνας. Δεν προτιμήθηκε η ταχυδρομική αποστολή των ερωτηματολογίων διότι, σύμφωνα με εμπειρικές έρευνες, η διαδικασία παρουσιάζει μεγάλες απώλειες. Η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου απαιτούσε περίπου 15 λεπτά. Το ερωτηματολόγιο λόγω της διαμόρφωσής του καταλάμβανε μόνο 5 σελίδες, γεγονός που λειτούργησε ενισχυτικά στην όλη διαδικασία. Ιδιαίτερες δυσκολίες, όπως απροθυμία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου λόγω έλλειψης χρόνου, υπερβολικού φόρτου εργασίας, δυσπιστία και προκατάληψη απέναντι στην ερευνήτρια, δεν διαπιστώθηκαν εκτός ελαχίστων μεμονωμένων περιπτώσεων, γεγονός που αποδεικνύεται και από το υψηλό επίπεδο ανταπόκρισης. Το χρονικό διάστημα που συμπληρώθηκαν τα ερωτηματολόγια ήταν από τον Μάρτιο του 2017 μέχρι τον Ιούνιο του 2017.

Λάβαμε συνολικά 734 ερωτηματολόγια τα οποία ήταν επαρκώς συμπληρωμένα και μπορέσαμε να τα χρησιμοποιήσουμε για περαιτέρω στατιστική επεξεργασία.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήσαμε για την έρευνά μας αποσκοπεί να καταγράψει τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία τους.

Τα στάδια από τα οποία πέρασε η διαμόρφωση και η τελική σύνθεση του ερωτηματολογίου ήταν τα εξής:

Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε από την ερευνήτρια μετά από σχετική βιβλιογραφική ενημέρωση από τις έρευνες των Σαΐτη Α., Σαΐτη Χ.& Γουρναρόπουλου Γ. (2008), Παπαδαντωνάκη Χ. (2016) και Φώτου Π. (2017), και ανταλλαγές απόψεων με εκπαιδευτικούς. Το ερωτηματολόγιο οριστικοποιήθηκε και έλαβε την τελική του μορφή μετά από δοκιμαστική εφαρμογή σε μικρό δείγμα, αφού αξιοποιήθηκαν και οι επιμέρους παρατηρήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών. Έτσι, διαμορφώθηκε και συντάχθηκε το τελικό ερωτηματολόγιο το οποίο περιελάμβανε συνολικά 37 ερωτήσεις.

4.2 Ερωτηματολόγιο διευθυντών(-ριών)

Τα δεδομένα της έρευνας προέκυψαν από συλλογή στοιχείων με τη μέθοδο του γραπτού ερωτηματολογίου το οποίο δόθηκε και συμπληρώθηκε επιτόπου και ανώνυμα από διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο ήταν δομημένο με 35 ερωτήσεις κλειστού τύπου και 1 ερώτηση ανοικτού τύπου

Η ερευνήτρια ήρθε σε προσωπική επαφή με τους/τις διευθυντές/ντριες που συμμετείχαν στην έρευνα, στους οποίους απηύθυνε θερμή παράκληση για συμπλήρωση και επιστροφή του ερωτηματολογίου, αφού πρώτα ενημέρωσε αναλυτικά για τον σκοπό της έρευνας. Η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου απαιτούσε περίπου 15 λεπτά. Το ερωτηματολόγιο λόγω της διαμόρφωσής του καταλάμβανε μόνο 5 σελίδες, γεγονός που λειτούργησε ενισχυτικά στην όλη διαδικασία. Ιδιαίτερες δυσκολίες, όπως απροθυμία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου λόγω έλλειψης χρόνου, υπερβολικού φόρτου εργασίας, δυσπιστία και προκατάληψη απέναντι στην ερευνήτρια, δεν διαπιστώθηκαν εκτός ελαχίστων μεμονωμένων περιπτώσεων, γεγονός που αποδεικνύεται και από το υψηλό επίπεδο ανταπόκρισης. Το χρονικό διάστημα που συμπληρώθηκαν τα ερωτηματολόγια ήταν από τον Μάρτιο του 2017 μέχρι τον Ιούνιο του 2017.

Λάβαμε συνολικά 238 ερωτηματολόγια τα οποία ήταν επαρκώς συμπληρωμένα και μπορέσαμε να τα χρησιμοποιήσουμε για περαιτέρω στατιστική επεξεργασία.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήσαμε για την έρευνά μας αποσκοπεί να καταγράψει τις στάσεις και αντιλήψεις των διευθυντών(-ριών) σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία τους.

Τα στάδια από τα οποία πέρασε η διαμόρφωση και η τελική σύνθεση του ερωτηματολογίου ήταν τα εξής:

Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε από την ερευνήτρια μετά από σχετική βιβλιογραφική ενημέρωση από τις έρευνες των Σαϊτή Α., Σαϊτή Χ.& Γουρναρόπουλου Γ. (2008), Παπαδαντωνάκη Χ. (2016) και Φώτου Π. (2017), και ανταλλαγές απόψεων με διευθυντές/ντριες. Το ερωτηματολόγιο οριστικοποιήθηκε και έλαβε την τελική του μορφή μετά από δοκιμαστική εφαρμογή σε μικρό δείγμα, αφού αξιοποιήθηκαν και οι επιμέρους

παρατηρήσεις των ερωτηθέντων διευθυντών/ντριών. Έτσι, διαμορφώθηκε και συντάχθηκε το τελικό ερωτηματολόγιο το οποίο περιελάμβανε συνολικά 36 ερωτήσεις.

5. Στατιστικές τεχνικές

Για τη στατιστική επεξεργασία των ευρημάτων χρησιμοποιείται ως κύριο εργαλείο το στατιστικό πακέτο SPSS και ακολουθούνται οι ακόλουθες στατιστικές τεχνικές:

-Πίνακες Συχνοτήτων Απλής Εισόδου για την περιγραφή των μεταβλητών.

-Πίνακες συνάφειας (πίνακες συχνοτήτων διπλής εισόδου) για την αναζήτηση συσχετίσεων μεταξύ δύο μεταβλητών.

-Έλεγχος ανεξαρτησίας με το Pearson Chi-Square Test. Όταν το σύνολο των παρατηρήσεών μας έχει ταξινομηθεί σ' έναν πίνακα συχνοτήτων διπλής εισόδου μπορούμε να ελέγξουμε την ανεξαρτησία των μεταβλητών. Δύο μεταβλητές ορίζονται ως ανεξάρτητες όταν η πιθανότητα να βρίσκεται μια εγγραφή μέσα σε ένα κελί, ισούται με το γινόμενο των περιθωριακών πιθανοτήτων της στήλης και της γραμμής που ορίζουν το συγκεκριμένο κελί. Με πιο απλά λόγια, δύο μεταβλητές ορίζονται ως ανεξάρτητες όταν η γνώση της μιας μεταβλητής δεν επηρεάζει την τιμή της άλλης. Μπορούν επομένως να διατυπωθούν οι εναλλακτικές υποθέσεις: H_0 (μηδενική υπόθεση) Οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες, και H_1 (εναλλακτική υπόθεση) Δεν είναι ανεξάρτητες. Οι παραπάνω υποθέσεις ελέγχονται με το στατιστικό Pearson Chi-Square Test (έλεγχος χ^2). Με τον υπολογισμό του στατιστικού μέτρου Chi-Square δίνεται και η σημαντικότητα αυτού (significance or p-value). Ο έλεγχος γίνεται πολύ απλά με τη σύγκριση ενός προκαθορισμένου επιπέδου σημαντικότητας ($\alpha=0,05$) με τη σημαντικότητα που προκύπτει από τον έλεγχο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

Ανάλυση των Αποτελεσμάτων της Έρευνας

1. Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται μια λεπτομερής μελέτη των στοιχείων εκείνων που προκύπτουν από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων, στα πλαίσια της στατιστικής ανάλυσης και παρουσίασης των ευρημάτων. Χρησιμοποιούνται τεχνικές που αφορούν ποιοτικές ή κατηγορικές μεταβλητές αφού οι τιμές των μεταβλητών μας εκφράζονται με λέξεις και επιτρέπουν την κατάταξη των επί μέρους μονάδων του δείγματος σε διακεκριμένες κατηγορίες.

2. Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση και Πίνακες Διπλής Εισόδου για τους Ελέγχους Συσχέτισεων

Ι. Στοιχεία Εκπαιδευτικών

Το μεγαλύτερο ποσοστό, 31,5%, των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στην έρευνα και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, υπηρετεί σε σχολικές μονάδες στην Αττική, το 16,8% στην Κεντρική Μακεδονία, το 9,1% στη Στερεά Ελλάδα, το 8,4% στη Δυτική Ελλάδα, το 7,9% στην Κρήτη, το 6,7% στη Θεσσαλία, το 3,4% στο Βόρειο Αιγαίο, το 3,1% στο Νότιο Αιγαίο, το 3% στην Ήπειρο, το 2,9% στην Πελοπόννησο, το 2,6% στη Δυτική Μακεδονία, το 2,3% στη Θράκη και σε ίδιο ποσοστό, 2,3%, στις Ιονίους Νήσους, (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπ/κών κατά περιφέρεια

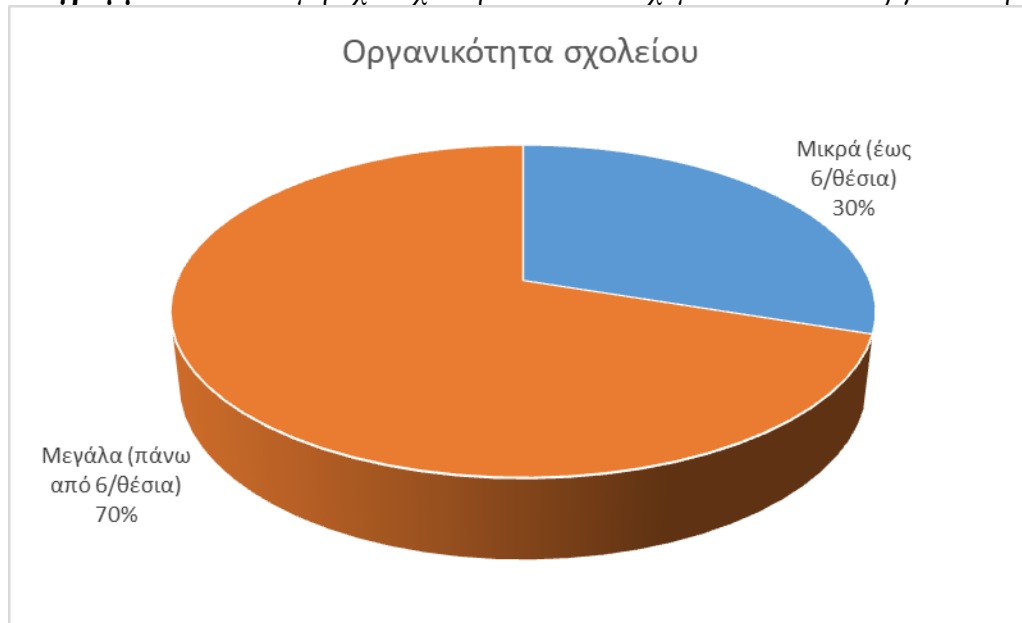
Περιφέρεια	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης	17	2,3	2,3	2,3
Αττικής	231	31,5	31,5	33,8
Βορείου Αιγαίου	25	3,4	3,4	37,2
Δυτικής Ελλάδας	62	8,4	8,4	45,6
Δυτικής Μακεδονίας	19	2,6	2,6	48,2
Ηπείρου	22	3,0	3,0	51,2
Valid Θεσσαλίας	49	6,7	6,7	57,9
Ιονίων Νήσων	17	2,3	2,3	60,2
Κεντρικής Μακεδονίας	123	16,8	16,8	77,0
Κρήτης	58	7,9	7,9	84,9
Νοτίου Αιγαίου	23	3,1	3,1	88,0
Πελοποννήσου	21	2,9	2,9	90,9
Στερεάς Ελλάδας	67	9,1	9,1	100,0
Total	734	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία, 69,9%, των σχολικών μονάδων είναι μεγάλα σχολεία, πάνω από 6/θέσια, ενώ το 30,1% είναι μικρά σχολεία, έως 6/θέσια (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των σχ. μονάδων κατά οργανικότητα

Οργανικότητα Σχολείου		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μικρά (έως 6/θέσια)	201	27,4	30,1	30,1
	Μεγάλα (πάνω από 6/θέσια)	467	63,6	69,9	100,0
	Total	668	91,0	100,0	
Missing	System	66	9,0		
Total		734	100,0		

Διάγραμμα 1: Κατανομή σχ. συχνότητων % των σχ. μονάδων κατά οργανικότητα



Η πλειοψηφία, 68,4%, των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο υπηρετεί σε σχολικές μονάδες αστικής περιοχής, το 17,7% σε σχολικές μονάδες αγροτικής περιοχής και το 13,9% σε σχολικές μονάδες ημιαστικής περιοχής (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των σχ. μονάδων κατά περιοχή

Περιοχή σχολείου		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αστική	476	64,9	68,4	68,4
	Ημιαστική	97	13,2	13,9	82,3
	Αγροτική	123	16,8	17,7	100,0
	Total	696	94,8	100,0	
Missing	System	38	5,2		
Total		734	100,0		

Διάγραμμα 2: Κατανομή σχ. συχνοτήτων % των σχ. μονάδων κατά περιοχή



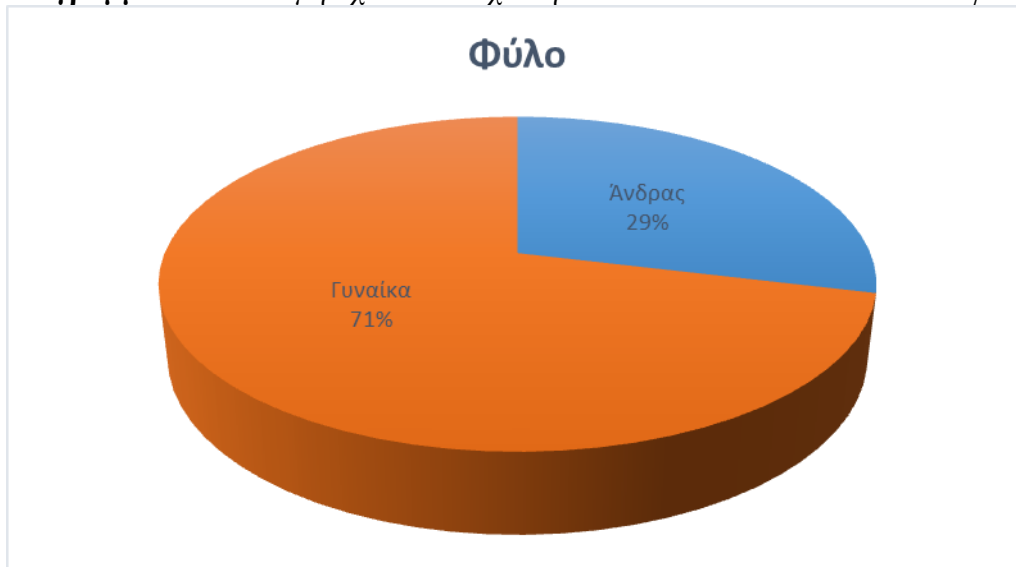
Β. Δημογραφικά στοιχεία

Η μεγάλη πλειοψηφία, 71,2%, των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στην έρευνα και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο είναι γυναίκες και σε ποσοστό 28,8% είναι άνδρες (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών κατά φύλο

Φύλο		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανδρας	200	27,2	28,8	28,8
	Γυναίκα	494	67,3	71,2	100,0
	Total	694	94,6	100,0	
Missing	System	40	5,4		
Total		734	100,0		

Διάγραμμα 3: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών κατά φύλο

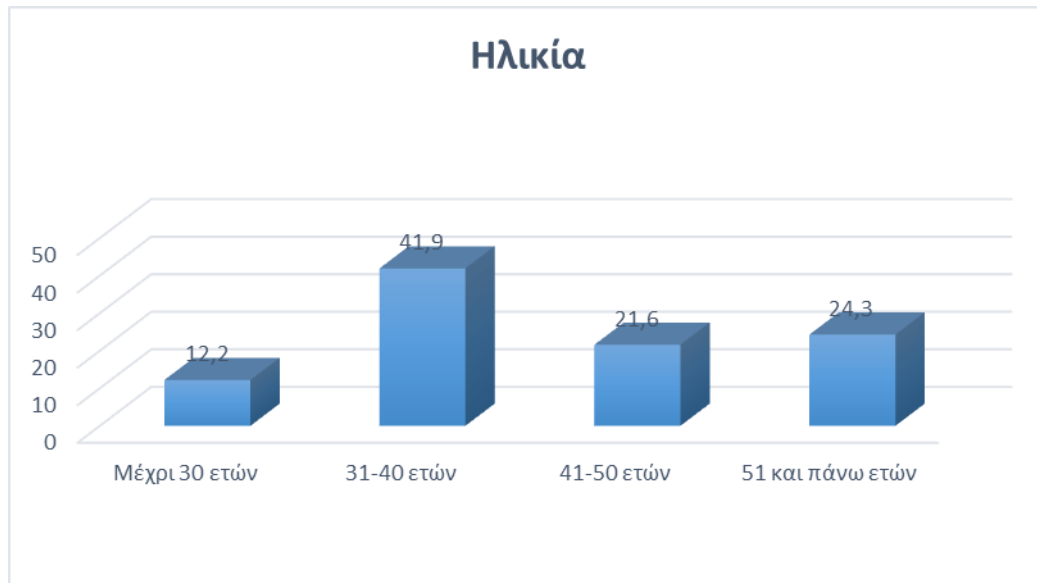


Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, 41,9%, έχει ηλικία 31-40 ετών, σε ποσοστό 12,2% είναι μέχρι 30 ετών, σε ποσοστό 21,6% είναι 41-50 ετών ενώ το 24,3% των εκπαιδευτικών είναι 51 ετών και πάνω (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Κατανομή συχνοτήτων, σχετ. και αθροιστικών % των εκπ/κών κατά ηλικία

Ηλικία		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέχρι 30 ετών	88	12,0	12,2	12,2
	31-40 ετών	302	41,1	41,9	54,1
	41-50 ετών	156	21,3	21,6	75,7
	51 και πάνω ετών	175	23,8	24,3	100,0
	Total	721	98,2	100,0	
Missing	System	13	1,8		
Total		734	100,0		

Διάγραμμα 4: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών κατά ηλικία



Οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλη πλειοψηφία, 74,7%, είναι έγγαμοι, σε ποσοστό 19% είναι άγαμοι και σε ποσοστό 6,3% απαντούν «άλλο» (Πίνακας 6).

Πίνακας 6: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπ/κών κατά οικογενειακή κατάσταση

Οικογενειακή κατάσταση		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έγγαμος	496	67,6	74,7	74,7
	Άγαμος	126	17,2	19,0	93,7
	Άλλο	42	5,7	6,3	100,0
	Total	664	90,5	100,0	
Missing	System	70	9,5		
Total		734	100,0		

Το μεγαλύτερο ποσοστό, 39,6%, των εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στην έρευνα και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο έχουν 11-20 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, το 13,9% έχουν 6-10 χρόνια ενώ το 37,9% έχουν πάνω από 20 χρόνια και μόλις το 8,7% έχουν 0-5 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση (Πίνακας 7).

Πίνακας 7: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση

Χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-5	62	8,4	8,7	8,7
	6-10	99	13,5	13,9	22,6
	11-20	282	38,4	39,6	62,1
	Πάνω από 20	270	36,8	37,9	100,0
	Total	713	97,1	100,0	
Missing	System	21	2,9		
Total		734	100,0		

Διάγραμμα 5: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση



Αναφορικά με την ερώτηση 7β, το μεγαλύτερο ποσοστό, 56,6%, των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στην έρευνα και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο υπηρετούν μέχρι 5 χρόνια στο σχολείο που είναι σήμερα, 6-10 χρόνια το 21,5%, 11-20 χρόνια το 18,5% ενώ σε μικρό ποσοστό 3,4% υπηρετούν πάνω από 20 χρόνια στο σχολείο που είναι σήμερα (Πίνακας 8).

Πίνακας 8: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τα χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετούν σήμερα

Χρόνια σχολείο σήμερα	υπηρεσίας που υπηρετείτε στο	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	0-5	395	53,8	56,6	56,6
	6-10	150	20,4	21,5	78,1
Valid	11-20	129	17,6	18,5	96,6
	πάνω από 20	24	3,3	3,4	100,0
	Total	698	95,1	100,0	
Missing	System	36	4,9		
Total		734	100,0		

Διάγραμμα 5α: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τα χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετούν σήμερα



Οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων, που συμμετείχαν στην έρευνα και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, σε ποσοστό 14,1% έχουν δεύτερο πτυχίο, σε ποσοστό 16,8%, έχουν μεταπτυχιακό τίτλο στα Παιδαγωγικά, σε μικρό ποσοστό, 1,9%, έχουν μεταπτυχιακό τίτλο στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης, κάτοχοι διδακτορικού τίτλου στα Παιδαγωγικά δηλώνουν μόλις σε ποσοστό 0,8% ενώ δεν δηλώνει κανείς κάτοχος διδακτορικού τίτλου στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αναφορικά με άλλες σπουδές, δηλώνουν ναι σε ποσοστό 5,7% στο Διδασκαλείο, σε μικρό ποσοστό, 2,9%, δηλώνουν πτυχίο εξομοίωσης και μόλις 1% δηλώνουν κάτοχοι πτυχίου ξένης γλώσσας (Πίνακας 9).

Πίνακας 9: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών κατά σπουδές

ΣΠΟΥΔΕΣ		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ	NAI	103	14,0	14,1	14,1
	OXI	629	85,7	85,9	100,0
	Total	732	99,7	100,0	
	Missing System	2	,3		
	Total	734	100,0		
Μεταπτυ/κό στα Παιδαγωγικά	NAI	123	16,8	16,8	16,8
	OXI	609	83,0	83,2	100,0
	Total	732	99,7	100,0	
	Missing System	2	,3		
	Total	734	100,0		
Μεταπτυ/κό στη Διοίκηση Εκπ/σης	NAI	14	1,9	1,9	1,9
	OXI	718	97,8	98,1	100,0
	Total	732	99,7	100,0	
	Missing System	2	,3		
	Total	734	100,0		
Διδακτορικό στα Παιδαγωγικά	NAI	6	,8	,8	,8
	OXI	726	98,9	99,2	100,0
	Total	732	99,7	100,0	
	Missing System	2	,3		
	Total	734	100,0		
Διδακτορικό στη Διοίκηση Εκπ/σης	OXI	732	99,7	100,0	100,0
	Missing System	2	,3		
	Total	734	100,0		
Διδασκαλείο	NAI	42	5,7	5,7	5,7
	OXI	690	94,0	94,3	100,0
	Total	732	99,7	100,0	
	Missing System	2	,3		
	Total	734	100,0		
Πτυχίο εξομοίωσης	NAI	21	2,9	2,9	2,9
	OXI	711	96,9	97,1	100,0
	Total	732	99,7	100,0	
	Missing System	2	,3		
	Total	734	100,0		

Πτυχίο ξένης γλώσσας	NAI	7	1,0	1,0	1,0
	OXI	725	98,8	99,0	100,0
	Total	732	99,7	100,0	
Missing	System	2	,3		
Total		734	100,0		

Διάγραμμα 6: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των εκπ/κών κατά σπουδές



Η μεγάλη πλειοψηφία, 85,6%, των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στην έρευνα και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο είναι μόνιμοι, σε ποσοστό 13,3% υπηρετούν ως αναπληρωτές και μόλις το 1,1% υπηρετούν ως ωρομίσθιοι (Πίνακας 10).

Πίνακας 10: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τη σχέση εργασίας

Σχέση εργασίας		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μόνιμος	620	84,5	85,6	85,6
	Αναπληρωτής	96	13,1	13,3	98,9
	Ωρομίσθιος	8	1,1	1,1	100,0
	Total	724	98,6	100,0	
Missing	System	10	1,4		
Total		734	100,0		

Διάγραμμα 7: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τη σχέση εργασίας



Γ. Στοιχεία διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο

Στην ερώτηση (10), αν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές του σχολείου τους ενημερώνονται στην αρχή κάθε διδακτικού έτους για τις ιδιαιτερότητες των χώρων του σχολικού κτιρίου και του αύλειου χώρου για την πιθανότητα ατυχημάτων, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον πίνακα 11.

Πίνακας 11: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 10

ΕΡΩΤΗΣΗ 10 : Εσείς και οι μαθητές του σχολείου ενημερώνεστε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	639	87,1	88,0	88,0
	ΟΧΙ	87	11,9	12,0	100,0
	Total	726	98,9	100,0	
Missing	System	8	1,1		
Total		734	100,0		

Τα ανωτέρω ευρήματα σε συνδυασμό με την ηλικία των εκπαιδευτικών (ερώτηση 5) αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας απαντούν ότι οι ίδιοι και οι μαθητές του σχολείου τους ενημερώνονται για τις ιδιαιτερότητες των χώρων του σχολικού κτιρίου, ποσοστά 90,3% και 94,2% για τις ηλικίες 41-50 και 51 και πάνω ετών αντίστοιχα, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας, μέχρι 30 ετών και 31-40 ετών, ποσοστά 80% και 86,3% αντίστοιχα (βλ. Πίνακα 11α). Ο πίνακας 11α ταξινομεί διαζονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, **Ηλικία** και **ΕΡΩΤΗΣΗ 10: Εσείς και οι μαθητές του σχολείου σας ενημερώνεστε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων του σχολικού κτιρίου**, το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 14,514 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,004 (βλ. Πίνακα *chi-square tests*).

Πίνακας 11α: Ηλικία * ΕΡΩΤΗΣΗ 10: Εσείς και οι μαθητές του σχολείου σας ενημερώνεστε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων του σχολικού κτιρίου; (Crosstabulation)

Συσχετίσεις		ΕΡΩΤΗΣΗ 10 : Εσείς και οι μαθητές του σχολείου ενημερώνεστε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων;		Total
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Ηλικία	Count	68	17	85
	Μέχρι 30 ετών	80,0%	20,0%	100,0%
	% within Ηλικία	9,5%	2,4%	11,9%
	% of Total	86,3%	13,7%	100,0%
	Count	259	41	300
	31-40 ετών	86,3%	13,7%	100,0%
	% within Ηλικία	36,3%	5,8%	42,1%
	% of Total	140	15	155
	41-50 ετών	90,3%	9,7%	100,0%
	% within Ηλικία	19,6%	2,1%	21,7%
	% of Total	163	10	173
	51 και πάνω ετών	94,2%	5,8%	100,0%
Total	Count	630	83	713
	% within Ηλικία	88,4%	11,6%	100,0%
	% of Total	88,4%	11,6%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,329 ^a	3	,004
Likelihood Ratio	13,573	3	,004
Linear-by-Linear Association	13,039	1	,000
N of Valid Cases	713		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,89.

Στην ερώτηση (11), για τη συχνότητα των ατυχημάτων στο σχολείο τους, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον πίνακα 12.

Πίνακας 12: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 11

ΕΡΩΤΗΣΗ 11: Ποια είναι η συχνότητα των ατυχημάτων στο σχολείο σας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πολύ συχνά	20	2,7	2,7	2,7
	Συχνά	305	41,6	41,8	44,6
	Σπάνια	401	54,6	55,0	99,6
	Ποτέ	3	,4	,4	100,0
	Total	729	99,3	100,0	
Missing	System	5	,7		
Total		734	100,0		

Τα ευρήματα αυτά σε συνδυασμό με την οργανικότητα του σχολείου (ερώτηση 2) αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε μεγάλα σχολεία, πάνω από 6/θέσια, απαντούν ότι τα ατυχήματα στο σχολείο τους είναι *πολύ συχνά* και *συχνά*, ποσοστό 49%, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε μικρά σχολεία, έως 6/θέσια, ποσοστό 29,4% (βλ. Πίνακα 12α). Ο πίνακας 12α ταξινομεί διαξονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, **Οργανικότητα σχολείου** και **ΕΡΩΤΗΣΗ 11: Ποια είναι η συχνότητα των ατυχημάτων στο σχολείο σας**, το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 22,551 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,000 (βλ. Πίνακα *chi-square tests*).

Πίνακας 12α: Οργανικότητα σχολείου * ΕΡΩΤΗΣΗ 11: Ποια είναι η συχνότητα των ατυχημάτων στο σχολείο σας; (Crosstabulation)

Συσχετίσεις			ΕΡΩΤΗΣΗ 11: Ποια είναι η συχνότητα των ατυχημάτων στο σχολείο σας;				Total
			Πολύ συχνά	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ	
Οργανικότητα Σχολείου	Count		2	57	141	1	201
	% within						
	Μικρά (έως 6/θέσια)	Οργανικότητα Σχολείου	1,0%	28,4%	70,1%	0,5%	100,0 %
	% of Total		0,3%	8,6%	21,2%	0,2%	30,3%
	Count		13	214	234	2	463
	% within						
Total	Μεγάλα (πάνω από 6/θέσια)	Οργανικότητα Σχολείου	2,8%	46,2%	50,5%	0,4%	100,0 %
	% of Total		2,0%	32,2%	35,2%	0,3%	69,7%
	Count		15	271	375	3	664
	% within						
	Οργανικότητα Σχολείου		2,3%	40,8%	56,5%	0,5%	100,0 %
	% of Total		2,3%	40,8%	56,5%	0,5%	100,0 %

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,551 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	23,299	3	,000
Linear-by-Linear Association	21,555	1	,000
N of Valid Cases	664		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,91.

Ακόμη, τα ίδια ευρήματα σε συνδυασμό με την περιοχή του σχολείου (ερώτηση 3) αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία αστικής περιοχής, απαντούν ότι τα ατυχήματα στο σχολείο τους είναι *πολύ συχνά* και *συχνά*, ποσοστό 50,7%, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία

ημιαστικής και αγροτικής περιοχής, ποσοστά 35% και 29,3% αντίστοιχα (βλ. Πίνακα 12β). Ο πίνακας 12β ταξινομεί διαξονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, *Περιοχή σχολείου* και *ΕΡΩΤΗΣΗ 11: Ποια είναι η συχνότητα των ατυχημάτων στο σχολείο σας*, το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 25,056 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,000 (βλ. Πίνακα *chi-square tests*).

Πίνακας 12β: *Περιοχή σχολείου * ΕΡΩΤΗΣΗ 11: Ποια είναι η συχνότητα των ατυχημάτων στο σχολείο σας; Crosstabulation*)

Συσχετίσεις		ΕΡΩΤΗΣΗ 11: Ποια είναι η συχνότητα των ατυχημάτων στο σχολείο σας;				Total
		Πολύ συχνά	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ	
Περιοχή σχολείου	Count	13	226	232	1	472
	Αστική % within Περιοχή σχολείου	2,8%	47,9%	49,2%	0,2%	100,0 %
	% of Total	1,9%	32,7%	33,5%	0,1%	68,2%
	Count	1	33	62	1	97
	Ημιαστική % within Περιοχή σχολείου	1,0%	34,0%	63,9%	1,0%	100,0 %
	% of Total	0,1%	4,8%	9,0%	0,1%	14,0%
	Count	4	32	86	1	123
	Αγροτική % within Περιοχή σχολείου	3,3%	26,0%	69,9%	0,8%	100,0 %
	% of Total	0,6%	4,6%	12,4%	0,1%	17,8%
Total	Count	18	291	380	3	692
	% within Περιοχή σχολείου	2,6%	42,1%	54,9%	0,4%	100,0 %
	% of Total	2,6%	42,1%	54,9%	0,4%	100,0 %

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,056 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	25,894	6	,000
Linear-by-Linear Association	18,174	1	,000
N of Valid Cases	692		

a. 5 cells (41,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,42.

Σε συνδυασμό τώρα με τη σχέση εργασίας (ερώτηση 9) τα ευρήματα αυτά αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν με σχέση εργασίας ωρομίσθιου, απαντούν ότι τα ατυχήματα στο σχολείο τους είναι *πολύ συχνά* και *συχνά*, ποσοστό 75%, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν ως αναπληρωτές και ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί, ποσοστά 36,5% και 45,6% αντίστοιχα (βλ. Πίνακα 12γ). Ο πίνακας 12γ ταξινομεί διαζονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, **Σχέση εργασίας** και **ΕΡΩΤΗΣΗ 11: Ποια είναι η συχνότητα των ατυχημάτων στο σχολείο σας**, το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 14,572 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,024 (βλ. Πίνακα *chi-square tests*).

Πίνακας 12γ: Σχέση εργασίας * ΕΡΩΤΗΣΗ 11: Ποια είναι η συχνότητα των ατυχημάτων στο σχολείο σας; Crosstabulation)

Συσχετίσεις			ΕΡΩΤΗΣΗ 11: Ποια είναι η συχνότητα των ατυχημάτων στο σχολείο σας;				Total
			Πολύ συχνά	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ	
Σχέση εργασίας	Μόνιμος	Count	17	263	334	1	615
		% within Σχέση εργασίας	2,8%	42,8%	54,3%	0,2%	100,0%
		% of Total	2,4%	36,6%	46,5%	0,1%	85,5%
	Αναπληρωτής	Count	2	33	59	2	96
		% within Σχέση εργασίας	2,1%	34,4%	61,5%	2,1%	100,0%
		% of Total	0,3%	4,6%	8,2%	0,3%	13,4%
	Ωρομίσθιος	Count	1	5	2	0	8
		% within Σχέση εργασίας	12,5%	62,5%	25,0%	0,0%	100,0%
		% of Total	0,1%	0,7%	0,3%	0,0%	1,1%
	Total	Count	20	301	395	3	719
		% within Σχέση εργασίας	2,8%	41,9%	54,9%	0,4%	100,0%
		% of Total	2,8%	41,9%	54,9%	0,4%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,572 ^a	6	,024
Likelihood Ratio	10,778	6	,095
Linear-by-Linear Association	,385	1	,535
N of Valid Cases	719		

a. 7 cells (58,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.

Επιπλέον, τα ίδια ευρήματα σε συνδυασμό με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 10 που αφορά στην ενημέρωση για τις ιδιαιτερότητες των σχολικών χώρων, αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι ενημερωμένοι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι τα ατυχήματα στο σχολείο τους είναι *σπάνια*, ποσοστό 55,6%, σε σχέση με τους μη ενημερωμένους εκπαιδευτικούς, ποσοστό 49,4% (βλ. Πίνακα 12δ). Ο πίνακας 12δ ταξινομεί διαξονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, **ΕΡΩΤΗΣΗ 10 : Εσείς και οι μαθητές του σχολείου ενημερώνεστε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων** και **ΕΡΩΤΗΣΗ 11: Ποια είναι η συχνότητα των ατυχημάτων στο σχολείο σας**, το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 8,262 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,041 (βλ. Πίνακα *chi-square tests*).

Πίνακας 12δ: ΕΡΩΤΗΣΗ 10 : Εσείς και οι μαθητές του σχολείου ενημερώνεστε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων * ΕΡΩΤΗΣΗ 11: Ποια είναι η συχνότητα των ατυχημάτων στο σχολείο σας; Crosstabulation)

Συσχετίσεις			ΕΡΩΤΗΣΗ 11: Ποια είναι η συχνότητα των ατυχημάτων στο σχολείο σας;				Total
			Πολύ συχνά	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ	
ΕΡΩΤΗΣΗ 10 : Εσείς και οι μαθητές του σχολείου ενημερώνεστε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων;	Count	14	267	354	2	637	
	NAI % within ΕΡΩΤΗΣΗ 10	2,2%	41,9%	55,6%	0,3%	100,0%	
	% of Total	1,9%	37,0%	49,0%	0,3%	88,2%	
	Count	6	36	42	1	85	
	OXI % within ΕΡΩΤΗΣΗ 10	7,1%	42,4%	49,4%	1,2%	100,0%	
	% of Total	0,8%	5,0%	5,8%	0,1%	11,8%	
	Count	20	303	396	3	722	
	Total % within ΕΡΩΤΗΣΗ 10	2,8%	42,0%	54,8%	0,4%	100,0%	
% of Total		2,8%	42,0%	54,8%	0,4%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,262 ^a	3	,041
Likelihood Ratio	6,244	3	,100
Linear-by-Linear Association	2,069	1	,150
N of Valid Cases	722		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,35.

Στην ερώτηση (12), για το ποιος προσφέρει τις πρώτες βοήθειες (κυρίως στα πρώτα 20 λεπτά) στα ατυχήματα στο σχολείο, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον πίνακα 13.

Πίνακας 13: Κατανομή συχνότητων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 12

ΕΡΩΤΗΣΗ 12: Ποιος προσφέρει τις πρώτες βοήθειες στα ατυχήματα στο σχολείο;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ο εξειδικευμένος εκπαιδευτικός	80	10,9	24,0	24,0
	Μέλος του διδακτικού προσωπικού	146	19,9	43,7	67,7
	Ο εφημερεύων εκπαιδευτικός	88	12,0	26,3	94,0
	Άλλος	20	2,7	6,0	100,0
Total		334	45,5	100,0	
Missing	System	400	54,5		
Total		734	100,0		

Τα ευρήματα αυτά σε συνδυασμό με την οργανικότητα του σχολείου (ερώτηση 2) αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε μικρά σχολεία απαντούν ότι προσφέρει τις πρώτες βοήθειες στα ατυχήματα στο σχολείο τους ο εφημερεύων εκπαιδευτικός, ποσοστό 40%, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε μεγάλα σχολεία, ποσοστό 24,3% (βλ. Πίνακα 13α). Ο πίνακας 13α ταξινομεί διαζονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, **Οργανικότητα σχολείου** και **ΕΡΩΤΗΣΗ 12: Ποιος προσφέρει τις πρώτες βοήθειες στα ατυχήματα στο σχολείο**, το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας

που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές. Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 9,733 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,021 (βλ. Πίνακα *chi-square tests*).

Πίνακας 13α: *Οργανικότητα Σχολείου * ΕΡΩΤΗΣΗ 12: Ποιος προσφέρει τις πρώτες βοήθειες στα ατυχήματα στο σχολείο (Crosstabulation)*

Συσχετίσεις			ΕΡΩΤΗΣΗ 12: Ποιος προσφέρει τις πρώτες βοήθειες στα ατυχήματα στο σχολείο;				Total
			Ο εξειδικευμ. Εκπ/κός	Μέλος του διδ/κού προσωπ.	Ο εφημερ. εκπ/κός	Άλλος	
Οργανικότητα Σχολείου	Count		13	23	24	0	60
	% within						
	Μικρά (έως 6/θέσια)	Οργανικότητα Σχολείου	21,7%	38,3%	40,0%	0,0%	100,0%
	% of Total		4,4%	7,8%	8,1%	0,0%	20,3%
	Count		52	107	57	19	235
	% within						
	Μεγάλα (πάνω από 6/θέσια)	Οργανικότητα Σχολείου	22,1%	45,5%	24,3%	8,1%	100,0%
	% of Total		17,6%	36,3%	19,3%	6,4%	79,7%
Total	Count		65	130	81	19	295
	% within						
	Οργανικότητα Σχολείου		22,0%	44,1%	27,5%	6,4%	100,0%
	% of Total		22,0%	44,1%	27,5%	6,4%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,733 ^a	3	,021
Likelihood Ratio	13,149	3	,004
Linear-by-Linear Association	,000	1	,998
N of Valid Cases	295		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,86.

Στην ερώτηση (13), σχετικά με το πώς γίνεται η μεταφορά του μαθητή στο σοβαρό ατύχημα, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον πίνακα 14.

Πίνακας 14: *Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 13*

ΕΡΩΤΗΣΗ 13: Στο σοβαρό ατύχημα πώς γίνεται η μεταφορά του μαθητή;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Με ασθενοφόρο του Ε.Κ.Α.Β.	480	65,4	69,4	69,4
	Με αυτοκίνητο εκπαιδευτικού	83	11,3	12,0	81,4
	Με αυτοκίνητο του γονέα	122	16,6	17,6	99,0
	Άλλο	7	1,0	1,0	100,0
	Total	692	94,3	100,0	
Missing	System	42	5,7		
Total		734	100,0		

Στην ερώτηση (14), σε ποιους παράγοντες αποδίδουν τα ατυχήματα στο σχολείο τους, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον πίνακα 15.

Πίνακας 15: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 14

α/α	Παράγοντες ατυχημάτων	1 ^η επιλογή	2 ^η επιλογή
α	Κακή κατάσταση του αύλιου χώρου	38,4%	20,5%
β	Συνωστισμός πολλών μαθητών σε μικρό αύλιο χώρο	52,1%	25,9%
γ	Διαρρύθμιση των εσωτερικών χώρων του σχολείου;	12,6%	20,2%
δ	Ελλιπής επιτήρηση	5,4%	11,3%
ε	Ακατάλληλη περιφράξη του σχολικού χώρου	4,1%	9,1%
στ	Ακατάλληλος εξοπλισμός	6,1%	15,9%
ζ	Επιθετική συμπεριφορά μαθητών	36,5%	29,2%
η	Φθαρμένα σκαλοπάτια, ξηλωμένα πλακάκια	6,8%	15,5%
θ	Άλλος παράγοντας	52,2%	21,1%

Ακολουθούν οι πίνακες που παρουσιάζουν αναλυτικά τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 14.

Πίνακας 15α: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπ/κών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 14^α

Κακή κατάσταση του αύλιου χώρου		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πρώτος σε συχνότητα παράγοντας	131	17,8	38,4	38,4
	Δεύτερος σε συχνότητα παράγοντας	70	9,5	20,5	58,9
	Τρίτος σε συχνότητα παράγοντας	60	8,2	17,6	76,5
	Τέταρτος σε συχνότητα παράγοντας	34	4,6	10,0	86,5
	Πέμπτος σε συχνότητα παράγοντας	18	2,5	5,3	91,8
	Έκτος σε συχνότητα παράγοντας	16	2,2	4,7	96,5
	Έβδομος σε συχνότητα παράγοντας	7	1,0	2,1	98,5
	Όγδοος σε συχνότητα παράγοντας	5	,7	1,5	100,0
	Total	341	46,5	100,0	
Missing	System	393	53,5		
Total		734	100,0		

Πίνακας 15β: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπ/κών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 14^β

Συνωστισμός πολλών μαθητών σε μικρό αύλιο χώρο		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πρώτος σε συχνότητα παράγοντας	241	32,8	52,1	52,1
	Δεύτερος σε συχνότητα παράγοντας	120	16,3	25,9	78,0
	Τρίτος σε συχνότητα παράγοντας	27	3,7	5,8	83,8
	Τέταρτος σε συχνότητα παράγοντας	19	2,6	4,1	87,9
	Πέμπτος σε συχνότητα παράγοντας	14	1,9	3,0	90,9
	Έκτος σε συχνότητα παράγοντας	18	2,5	3,9	94,8
	Έβδομος σε συχνότητα παράγοντας	14	1,9	3,0	97,8
	Όγδοος σε συχνότητα παράγοντας	9	1,2	1,9	99,8
	Ένατος σε συχνότητα παράγοντας	1	,1	,2	100,0
	Total	463	63,1	100,0	
Missing	System	271	36,9		
Total		734	100,0		

Πίνακας 15γ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπ/κών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 14γ

Διαρρύθμιση των εσωτερικών χώρων του σχολείου		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πρώτος σε συχνότητα παράγοντας	40	5,4	12,6	12,6
	Δεύτερος σε συχνότητα παράγοντας	64	8,7	20,2	32,8
	Τρίτος σε συχνότητα παράγοντας	92	12,5	29,0	61,8
	Τέταρτος σε συχνότητα παράγοντας	35	4,8	11,0	72,9
	Πέμπτος σε συχνότητα παράγοντας	40	5,4	12,6	85,5
	Έκτος σε συχνότητα παράγοντας	20	2,7	6,3	91,8
	Έβδομος σε συχνότητα παράγοντας	18	2,5	5,7	97,5
	Όγδοος σε συχνότητα παράγοντας	8	1,1	2,5	100,0
	Total	317	43,2	100,0	
Missing	System	417	56,8		
Total		734	100,0		

Πίνακας 15δ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπ/κών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 14δ

Ελλιπής επιτήρηση		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πρώτος σε συχνότητα παράγοντας	12	1,6	5,4	5,4
	Δεύτερος σε συχνότητα παράγοντας	25	3,4	11,3	16,7
	Τρίτος σε συχνότητα παράγοντας	14	1,9	6,3	23,1
	Τέταρτος σε συχνότητα παράγοντας	21	2,9	9,5	32,6
	Πέμπτος σε συχνότητα παράγοντας	17	2,3	7,7	40,3
	Έκτος σε συχνότητα παράγοντας	26	3,5	11,8	52,0
	Έβδομος σε συχνότητα παράγοντας	28	3,8	12,7	64,7
	Όγδοος σε συχνότητα παράγοντας	67	9,1	30,3	95,0
	Ένατος σε συχνότητα παράγοντας	11	1,5	5,0	100,0
	Total	221	30,1	100,0	
Missing	System	513	69,9		
Total		734	100,0		

Πίνακας 15ε: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπ/κών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 14ε

Ακατάλληλη περιγραφή του σχολικού χώρου		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πρώτος σε συχνότητα παράγοντας	9	1,2	4,1	4,1
	Δεύτερος σε συχνότητα παράγοντας	20	2,7	9,1	13,2
	Τρίτος σε συχνότητα παράγοντας	27	3,7	12,3	25,5
	Τέταρτος σε συχνότητα παράγοντας	36	4,9	16,4	41,8
	Πέμπτος σε συχνότητα παράγοντας	23	3,1	10,5	52,3
	Έκτος σε συχνότητα παράγοντας	41	5,6	18,6	70,9
	Έβδομος σε συχνότητα παράγοντας	46	6,3	20,9	91,8
	Όγδοος σε συχνότητα παράγοντας	18	2,5	8,2	100,0
	Total	220	30,0	100,0	
Missing	System	514	70,0		
Total		734	100,0		

Πίνακας 15στ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπ/κών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 14στ

Ακατάλληλος εξοπλισμός		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πρώτος σε συχνότητα παράγοντας	15	2,0	6,1	6,1
	Δεύτερος σε συχνότητα παράγοντας	39	5,3	15,9	22,0
	Τρίτος σε συχνότητα παράγοντας	38	5,2	15,5	37,6
	Τέταρτος σε συχνότητα παράγοντας	32	4,4	13,1	50,6
	Πέμπτος σε συχνότητα παράγοντας	33	4,5	13,5	64,1
	Έκτος σε συχνότητα παράγοντας	36	4,9	14,7	78,8
	Έβδομος σε συχνότητα παράγοντας	37	5,0	15,1	93,9
	Όγδοος σε συχνότητα παράγοντας	15	2,0	6,1	100,0
	Total	245	33,4	100,0	
Missing	System	489	66,6		
Total		734	100,0		

Πίνακας 15ζ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπ/κών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 14ζ

Επιθετική συμπεριφορά μαθητών		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πρώτος σε συχνότητα παράγοντας	185	25,2	36,5	36,5
	Δεύτερος σε συχνότητα παράγοντας	148	20,2	29,2	65,7
	Τρίτος σε συχνότητα παράγοντας	64	8,7	12,6	78,3
	Τέταρτος σε συχνότητα παράγοντας	46	6,3	9,1	87,4
	Πέμπτος σε συχνότητα παράγοντας	16	2,2	3,2	90,5
	Έκτος σε συχνότητα παράγοντας	17	2,3	3,4	93,9
	Έβδομος σε συχνότητα παράγοντας	18	2,5	3,6	97,4
	Όγδοος σε συχνότητα παράγοντας	12	1,6	2,4	99,8
	Ένατος σε συχνότητα παράγοντας	1	,1	,2	100,0
	Total	507	69,1	100,0	
Missing	System	227	30,9		
Total		734	100,0		

Πίνακας 15η: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπ/κών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 14η

Φθαρμένα σκαλοπάτια, ξηλωμένα πλακάκια		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πρώτος σε συχνότητα παράγοντας	17	2,3	6,8	6,8
	Δεύτερος σε συχνότητα παράγοντας	39	5,3	15,5	22,3
	Τρίτος σε συχνότητα παράγοντας	36	4,9	14,3	36,7
	Τέταρτος σε συχνότητα παράγοντας	40	5,4	15,9	52,6
	Πέμπτος σε συχνότητα παράγοντας	50	6,8	19,9	72,5
	Έκτος σε συχνότητα παράγοντας	23	3,1	9,2	81,7
	Έβδομος σε συχνότητα παράγοντας	16	2,2	6,4	88,0
	Όγδοος σε συχνότητα παράγοντας	29	4,0	11,6	99,6
	Ένατος σε συχνότητα παράγοντας	1	,1	,4	100,0
	Total	251	34,2	100,0	
Missing	System	483	65,8		
Total		734	100,0		

Πίνακας 150: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπ/κών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 14θ

Άλλος παράγοντας		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πρώτος σε συχνότητα παράγοντας	47	6,4	52,2	52,2
	Δεύτερος σε συχνότητα παράγοντας	19	2,6	21,1	73,3
	Τρίτος σε συχνότητα παράγοντας	6	,8	6,7	80,0
	Τέταρτος σε συχνότητα παράγοντας	4	,5	4,4	84,4
	Πέμπτος σε συχνότητα παράγοντας	3	,4	3,3	87,8
	Έκτος σε συχνότητα παράγοντας	1	,1	1,1	88,9
	Έβδομος σε συχνότητα παράγοντας	1	,1	1,1	90,0
	Όγδοος σε συχνότητα παράγοντας	3	,4	3,3	93,3
	Ένατος σε συχνότητα παράγοντας	6	,8	6,7	100,0
	Total	90	12,3	100,0	
Missing	System	644	87,7		
Total		734	100,0		

Στην ερώτηση (15), για το πως οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν στο σχολείο τους έκτακτες ανάγκες, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στους πίνακες 16α, 16β, 16γ, 16δ, 16ε, 16στ και 16ζ.

Πίνακας 16α: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 15^α

ΕΡΩΤΗΣΗ 15α: Υπάρχει καταρτισμένο σχέδιο αντιμετώπισης σεισμών;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	703	95,8	97,2	97,2
	ΟΧΙ	20	2,7	2,8	100,0
	Total	723	98,5	100,0	
Missing	System	11	1,5		
Total		734	100,0		

Πίνακας 16β: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 15β

ΕΡΩΤΗΣΗ 15β: Προγραμματίζετε ασκήσεις ετοιμότητας για τους σεισμούς;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	693	94,4	96,5	96,5
	OXI	25	3,4	3,5	100,0
	Total	718	97,8	100,0	
Missing	System	16	2,2		
Total		734	100,0		

Πίνακας 16γ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 15γ

ΕΡΩΤΗΣΗ 15γ: Υπάρχει πλήρες σχέδιο για την αντιμετώπιση πλημμυρών;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	247	33,7	36,8	36,8
	OXI	424	57,8	63,2	100,0
	Total	671	91,4	100,0	
Missing	System	63	8,6		
Total		734	100,0		

Πίνακας 16δ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 15δ

ΕΡΩΤΗΣΗ 15δ: Υπάρχει επεξεργασμένο σχέδιο αντιμετώπισης πυρκαγιών;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	426	58,0	62,9	62,9
	OXI	251	34,2	37,1	100,0
	Total	677	92,2	100,0	
Missing	System	57	7,8		
Total		734	100,0		

Πίνακας 16ε: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 15ε

ΕΡΩΤΗΣΗ 15ε: Προγραμματίζετε ανά τακτά χρονικά διαστήματα ασκήσεις για την αντιμετώπιση πυρκαγιών/πλημμυρών;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	268	36,5	39,4	39,4
	OXI	413	56,3	60,6	100,0
	Total	681	92,8	100,0	
Missing	System	53	7,2		
Total		734	100,0		

Πίνακας 16στ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπ/κών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 15στ

ΕΡΩΤΗΣΗ 15στ: Υπάρχει σχέδιο αντιμετώπισης σχολικής επιθετικότητας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	531	72,3	76,0	76,0
	OXI	168	22,9	24,0	100,0
	Total	699	95,2	100,0	
Missing	System	35	4,8		
Total		734	100,0		

Πίνακας 16ζ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 15ζ

ΕΡΩΤΗΣΗ 15ζ: Υπάρχει σχέδιο συνεργασίας με τα ΜΜΕ;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	81	11,0	12,1	12,1
	OXI	590	80,4	87,9	100,0
	Total	671	91,4	100,0	
Missing	System	63	8,6		
Total		734	100,0		

Στην ερώτηση (16), αν έχουν οριστεί από το σχολείο τους ομάδες εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση εκτάκτων περιστατικών, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στους πίνακες 17α, 17β, 17γ, 17δ και 17ε.

Πίνακας 17α: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 16^α

ΕΡΩΤΗΣΗ 16α: Έχουν οριστεί ομάδες εκπ/κών για αντιμετώπιση των σεισμών;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	690	94,0	95,2	95,2
	OXI	35	4,8	4,8	100,0
	Total	725	98,8	100,0	
Missing	System	9	1,2		
Total		734	100,0		

Πίνακας 17β: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 16β

ΕΡΩΤΗΣΗ 16β: Έχουν οριστεί ομάδες εκπ/κών για κατάσβεση πυρκαγιών;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	488	66,5	70,0	70,0
	OXI	209	28,5	30,0	100,0
	Total	697	95,0	100,0	
Missing	System	37	5,0		
Total		734	100,0		

Πίνακας 17γ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 16γ

ΕΡΩΤΗΣΗ 16γ: Έχουν οριστεί ομάδες εκπ/κών για παροχή πρώτων βοηθειών;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	613	83,5	87,1	87,1
	OXI	91	12,4	12,9	100,0
	Total	704	95,9	100,0	
Missing	System	30	4,1		
Total		734	100,0		

Πίνακας 17δ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 16δ

ΕΡΩΤΗΣΗ 16δ: Έχουν οριστεί ομάδες εκπ/κών για αντιμετώπιση πλημμυρών;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	279	38,0	41,2	41,2
	OXI	398	54,2	58,8	100,0
	Total	677	92,2	100,0	
Missing	System	57	7,8		
Total		734	100,0		

Πίνακας 17ε: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 16^ε

ΕΡΩΤΗΣΗ 16ε: Έχουν οριστεί ομάδες εκπ/κών για αντιμετώπιση σχολικής επιθετικότητας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	562	76,6	80,5	80,5
	OXI	136	18,5	19,5	100,0
	Total	698	95,1	100,0	
Missing	System	36	4,9		
Total		734	100,0		

Στην ερώτηση (17), αν είναι εφοδιασμένο το σχολείο τους για την αντιμετώπιση εκτάκτων αναγκών, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στους πίνακες 18α, 18β, 18γ, 18δ, 18ε, 18στ, 18ζ και 18η.

Πίνακας 18α: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 17^α

ΕΡΩΤΗΣΗ 17α: Είναι εφοδιασμένο το σχολείο σας με πυροσβεστικές φωλιές;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	601	81,9	84,5	84,5
	OXI	110	15,0	15,5	100,0
	Total	711	96,9	100,0	
Missing	System	23	3,1		
Total		734	100,0		

Πίνακας 18β: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 17^β

ΕΡΩΤΗΣΗ 17β: Είναι εφοδιασμένο το σχολείο σας με πυρανιχνευτές;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	137	18,7	20,5	20,5
	OXI	532	72,5	79,5	100,0
	Total	669	91,1	100,0	
Missing	System	65	8,9		
Total		734	100,0		

Πίνακας 18γ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 17^γ

ΕΡΩΤΗΣΗ 17γ: Είναι εφοδιασμένο το σχολείο σας με πυροσβεστήρες;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	631	86,0	89,6	89,6
	OXI	73	9,9	10,4	100,0
	Total	704	95,9	100,0	
Missing	System	30	4,1		
Total		734	100,0		

Πίνακας 18δ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 17^δ

ΕΡΩΤΗΣΗ 17δ: Είναι εφοδιασμένο το σχολείο σας με πυρίμαχες στολές, πυρίμαχα γάντια;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	36	4,9	5,4	5,4
	OXI	629	85,7	94,6	100,0
	Total	665	90,6	100,0	
Missing	System	69	9,4		
Total		734	100,0		

Πίνακας 18ε: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 17^ε

ΕΡΩΤΗΣΗ 17ε: Είναι εφοδιασμένο το σχολείο σας με κουβέρτες, φτυάρια, αδιάβροχα, φορεία;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	72	9,8	10,8	10,8
	OXI	594	80,9	89,2	100,0
	Total	666	90,7	100,0	
Missing	System	68	9,3		
Total		734	100,0		

Πίνακας 18στ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 17στ

ΕΡΩΤΗΣΗ 17στ: Είναι εφοδιασμένο το σχολείο σας με σφυρίχτρες, φακούς;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	374	51,0	54,9	54,9
	OXI	307	41,8	45,1	100,0
	Total	681	92,8	100,0	
Missing	System	53	7,2		
Total		734	100,0		

Πίνακας 18ζ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 17ζ

ΕΡΩΤΗΣΗ 17ζ: Είναι εφοδιασμένο το σχολείο σας με εξόδους κινδύνου;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	311	42,4	46,4	46,4
	OXI	359	48,9	53,6	100,0
	Total	670	91,3	100,0	
Missing	System	64	8,7		
Total		734	100,0		

Πίνακας 18η: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 17η

ΕΡΩΤΗΣΗ 17η: Είναι εφοδιασμένο το σχολείο σας με σχολικό φαρμακείο;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	662	90,2	93,4	93,4
	OXI	47	6,4	6,6	100,0
	Total	709	96,6	100,0	
Missing	System	25	3,4		
Total		734	100,0		

Στην ερώτηση (18), για τις κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου τους όσον αφορά στην αντιμετώπιση εκτάκτων αναγκών, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στους πίνακες 19α, 19β, 19γ, 19δ, 19ε, 19στ, 19ζ και 19η.

Πίνακας 19α: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 18^α

ΕΡΩΤΗΣΗ 18α: Υπάρχει πίνακας οδηγιών στις εγκαταστάσεις του σχολείου σας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	491	66,9	71,3	71,3
	OXI	198	27,0	28,7	100,0
	Total	689	93,9	100,0	
Missing	System	45	6,1		
Total		734	100,0		

Πίνακας 19β: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 18^β

ΕΡΩΤΗΣΗ 18β: Υπάρχουν ανιχνευτές καπνού στις κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου σας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	163	22,2	24,1	24,1
	OXI	514	70,0	75,9	100,0
	Total	677	92,2	100,0	
Missing	System	57	7,8		
Total		734	100,0		

Πίνακας 19γ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 18^γ

ΕΡΩΤΗΣΗ 18γ: Υπάρχει συναγερμός φωτιάς στις εγκαταστάσεις του σχολείου σας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	248	33,8	37,0	37,0
	OXI	422	57,5	63,0	100,0
	Total	670	91,3	100,0	
Missing	System	64	8,7		
Total		734	100,0		

Πίνακας 19δ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 18δ

ΕΡΩΤΗΣΗ 18δ: Υπάρχει αυτόματο σύστημα κατάσβεσης;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	200	27,2	29,9	29,9
	OXI	470	64,0	70,1	100,0
	Total	670	91,3	100,0	
Missing	System	64	8,7		
Total		734	100,0		

Πίνακας 19ε: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 18ε

ΕΡΩΤΗΣΗ 18ε: Υπάρχουν ασφαλείς σκάλες στο σχολείο σας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	496	67,6	72,6	72,6
	OXI	187	25,5	27,4	100,0
	Total	683	93,1	100,0	
Missing	System	51	6,9		
Total		734	100,0		

Πίνακας 19στ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 18στ

ΕΡΩΤΗΣΗ 18στ: Όλες οι πόρτες ανοίγουν προς τα έξω στις κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου σας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	543	74,0	76,3	76,3
	OXI	169	23,0	23,7	100,0
	Total	712	97,0	100,0	
Missing	System	22	3,0		
Total		734	100,0		

Πίνακας 19ζ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 18ζ

ΕΡΩΤΗΣΗ 18ζ: Υπάρχουν τζάμια ασφαλείας στις εγκαταστάσεις του σχολείου σας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	213	29,0	32,2	32,2
	OXI	449	61,2	67,8	100,0
	Total	662	90,2	100,0	
Missing	System	72	9,8		
Total		734	100,0		

Πίνακας 19η: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 18η

ΕΡΩΤΗΣΗ 18η: Εξασφαλίζεται η δυνατότητα εισόδου αυτοκινήτων της Πυροσβεστικής στις κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου σας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	602	82,0	86,4	86,4
	OXI	95	12,9	13,6	100,0
	Total	697	95,0	100,0	
Missing	System	37	5,0		
Total		734	100,0		

Στην ερώτηση (19), για το πόσο συχνά γίνεται έλεγχος από την αρμόδια κρατική υπηρεσία για τη στατικότητα των κτιριακών εγκαταστάσεων του σχολείου τους, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον πίνακα 20.

Πίνακας 20: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπ/κών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 19

ΕΡΩΤΗΣΗ 19: Πόσο συχνά γίνεται έλεγχος για τη στατικότητα των κτιριακών εγκαταστάσεων του σχολείου σας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κάθε χρόνο	113	15,4	18,5	18,5
	Μετά από κάθε σεισμό/πυρκαγιά	65	8,9	10,6	29,1
	Μετά από δική σας έγγραφη αναφορά	337	45,9	55,2	84,3
	Άλλο	96	13,1	15,7	100,0
	Total	611	83,2	100,0	
Missing	System	123	16,8		
Total		734	100,0		

Στην ερώτηση (20), αν ο σύλλογος διδασκόντων έχει κάνει προληπτικές ενέργειες για τον εντοπισμό "ενδεχόμενων κινδύνων-κρίσεων" στον εργασιακό χώρο του σχολείου τους, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον πίνακα 21.

Πίνακας 21: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 20

ΕΡΩΤΗΣΗ 20: Ο σύλλογος διδ/ντων έχει κάνει προληπτικές ενέργειες για τον εντοπισμό "ενδεχόμενων κινδύνων-κρίσεων" στον εργασιακό χώρο του σχολείου σας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	509	69,3	70,4	70,4
	OXI	214	29,2	29,6	100,0
	Total	723	98,5	100,0	
Missing	System	11	1,5		
Total		734	100,0		

Τα ανωτέρω ευρήματα σε συνδυασμό με την απάντηση των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 10, αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι ενημερωμένοι εκπαιδευτικοί για τις ιδιαιτερότητες των σχολικών χώρων, απαντούν ότι ο σύλλογος διδασκόντων έχει κάνει προληπτικές ενέργειες για τον εντοπισμό "ενδεχόμενων κινδύνων-κρίσεων" στον εργασιακό χώρο του σχολείου τους, ποσοστό 73,6%, σε σχέση με τους μη ενημερωμένους εκπαιδευτικούς, ποσοστό 47% (βλ. Πίνακα 21α). Ο πίνακας 21α ταξινομεί διαζονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, **ΕΡΩΤΗΣΗ 10 : Εσείς και οι μαθητές του σχολείου ενημερώνεστε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων** και **ΕΡΩΤΗΣΗ 20: Ο σύλλογος διδασκόντων έχει κάνει προληπτικές ενέργειες για τον εντοπισμό "ενδεχόμενων κινδύνων-κρίσεων" στον εργασιακό χώρο του σχολείου σας**, το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 24,932 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,000 (βλ. Πίνακα *chi-square tests*).

Πίνακας 21α: ΕΡΩΤΗΣΗ 10 Εσείς και οι μαθητές του σχολείου ενημερώνεστε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων * ΕΡΩΤΗΣΗ 20 Ο σύλλογος διδασκόντων έχει κάνει προληπτικές ενέργειες για τον εντοπισμό "ενδεχόμενων κινδύνων-κρίσεων" στον εργασιακό χώρο του σχολείου σας (Crosstabulation)

Συσχετίσεις		ΕΡΩΤΗΣΗ 20: Ο σύλλογος διδασκόντων έχει κάνει προληπτικές ενέργειες για τον εντοπισμό "ενδεχόμενων κινδύνων-κρίσεων" στον εργασιακό χώρο του σχολείου σας;		Total
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΕΡΩΤΗΣΗ 10 : Εσείς και οι μαθητές του σχολείου ενημερώνετε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων;	Count	465	167	632
	% within ΕΡΩΤΗΣΗ 10 :			
	Εσείς και οι μαθητές του σχολείου ενημερώνετε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων;	73,6%	26,4%	100,0%
	% of Total	65,0%	23,4%	88,4%
	Count	39	44	83
	% within ΕΡΩΤΗΣΗ 10 :			
	Εσείς και οι μαθητές του σχολείου ενημερώνετε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων;	47,0%	53,0%	100,0%
	% of Total	5,5%	6,2%	11,6%
Total	Count	504	211	715
	% within ΕΡΩΤΗΣΗ 10 :			
	Εσείς και οι μαθητές του σχολείου ενημερώνετε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων;	70,5%	29,5%	100,0%
	% of Total	70,5%	29,5%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	24,932 ^a	1	,000	,000	,000
Continuity Correction ^b	23,670	1	,000		
Likelihood Ratio	22,871	1	,000		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	24,897	1	,000		
N of Valid Cases	715				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 24,49.

b. Computed only for a 2x2 table

Στην ερώτηση (21), για τα μέτρα προστασίας που έχουν ληφθεί όσον αφορά στις προληπτικές ενέργειες για τον εντοπισμό "ενδεχόμενων κινδύνων-κρίσεων" στον εργασιακό χώρο του σχολείου τους, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στους πίνακες 22α, 22β, 22γ, 22δ και 22ε.

Πίνακας 22α: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 21^α

ΕΡΩΤΗΣΗ 21α: Έχουν τοποθετηθεί σιδερένια κιγκλιδώματα στα γραφεία και στο εργαστήριο πληροφορικής ως μέτρα προστασίας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	360	49,0	78,4	78,4
	OXI	99	13,5	21,6	100,0
	Total	459	62,5	100,0	
Missing	System	275	37,5		
Total		734	100,0		

Πίνακας 22β: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 21^β

ΕΡΩΤΗΣΗ 21β: Έχει τοποθετηθεί συναγερμός στα γραφεία και στα εργαστήρια του σχολείου;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	267	36,4	59,7	59,7
	OXI	180	24,5	40,3	100,0
	Total	447	60,9	100,0	
Missing	System	287	39,1		
Total		734	100,0		

Πίνακας 22γ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 21γ

ΕΡΩΤΗΣΗ 21γ: Έχουν τοποθετηθεί κλειδαριές ασφαλείας		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	308	42,0	68,8	68,8
	OXI	140	19,1	31,3	100,0
	Total	448	61,0	100,0	
Missing	System	286	39,0		
Total		734	100,0		

Πίνακας 22δ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 21δ

ΕΡΩΤΗΣΗ 21δ: Ύπαρξη φωτισμού κατά τη διάρκεια της νύχτας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	386	52,6	81,8	81,8
	OXI	86	11,7	18,2	100,0
	Total	472	64,3	100,0	
Missing	System	262	35,7		
Total		734	100,0		

Πίνακας 22ε: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 21ε

ΕΡΩΤΗΣΗ 21ε: Ύπαρξη σχολικού φύλακα όταν το σχολείο είναι κλειστό;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	76	10,4	18,0	18,0
	OXI	346	47,1	82,0	100,0
	Total	422	57,5	100,0	
Missing	System	312	42,5		
Total		734	100,0		

Στην ερώτηση (22), για το πόσο έχουν βοηθηθεί από τις αρμόδιες υπηρεσίες για τη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο τους, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στους πίνακες 23α, 23β, 23γ, 23δ, 23ε και 23στ.

Πίνακας 23α: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 22α

ΕΡΩΤΗΣΗ 22α: Από το Υπουργείο Παιδείας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	22	3,0	3,3	3,3
	Πολύ	62	8,4	9,2	12,4
	Μέτρια	220	30,0	32,6	45,0
	Λίγο	199	27,1	29,5	74,5
	Καθόλου	172	23,4	25,5	100,0
	Total	675	92,0	100,0	
Missing	System	59	8,0		
Total		734	100,0		

Πίνακας 23β: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 22β

ΕΡΩΤΗΣΗ 22β: Από Υγειονομικές Υπηρεσίες;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	24	3,3	3,6	3,6
	Πολύ	72	9,8	10,8	14,5
	Μέτρια	212	28,9	31,9	46,4
	Λίγο	207	28,2	31,2	77,6
	Καθόλου	149	20,3	22,4	100,0
	Total	664	90,5	100,0	
Missing	System	70	9,5		
Total		734	100,0		

Πίνακας 23γ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 22γ

ΕΡΩΤΗΣΗ 22γ: Από Αστυνομικές-Πυροσβεστικές Αρχές		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	27	3,7	4,1	4,1
	Πολύ	117	15,9	17,9	22,1
	Μέτρια	222	30,2	34,0	56,0
	Λίγο	154	21,0	23,6	79,6
	Καθόλου	133	18,1	20,4	100,0
	Total	653	89,0	100,0	
Missing	System	81	11,0		
Total		734	100,0		

Πίνακας 23δ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 22δ

ΕΡΩΤΗΣΗ 22δ: Από Δημοτικές-Περιφερειακές Αρχές		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	46	6,3	6,9	6,9
	Πολύ	162	22,1	24,2	31,0
	Μέτρια	240	32,7	35,8	66,9
	Λίγο	144	19,6	21,5	88,4
	Καθόλου	78	10,6	11,6	100,0
	Total	670	91,3	100,0	
Missing	System	64	8,7		
Total		734	100,0		

Πίνακας 23ε: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 22ε

ΕΡΩΤΗΣΗ 22ε: Από την Πολιτική Προστασία και Εθελοντικές Οργανώσεις;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	18	2,5	2,8	2,8
	Πολύ	59	8,0	9,3	12,1
	Μέτρια	140	19,1	22,0	34,2
	Λίγο	156	21,3	24,6	58,7
	Καθόλου	262	35,7	41,3	100,0
	Total	635	86,5	100,0	
Missing	System	99	13,5		
Total		734	100,0		

Πίνακας 23στ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 22στ

ΕΡΩΤΗΣΗ 22στ: Από μη κρατικούς φορείς;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	22	3,0	3,6	3,6
	Πολύ	80	10,9	13,1	16,7
	Μέτρια	127	17,3	20,8	37,5
	Λίγο	140	19,1	23,0	60,5
	Καθόλου	241	32,8	39,5	100,0
	Total	610	83,1	100,0	
Missing	System	124	16,9		
Total		734	100,0		

Στην ερώτηση (23), αν το σχολείο τους συγκεντρώνει όλες τις προϋποθέσεις ενός υγιεινού και ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον πίνακα 24.

Πίνακας 24: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 23

ΕΡΩΤΗΣΗ 23: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το σχολείο σας συγκεντρώνει όλες τις προϋποθέσεις ενός υγιεινού και ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	64	8,7	8,8	8,8
	Πολύ	284	38,7	39,2	48,0
	Μέτρια	297	40,5	41,0	89,0
	Λίγο	69	9,4	9,5	98,5
	Καθόλου	11	1,5	1,5	100,0
	Total	725	98,8	100,0	
Missing	System	9	1,2		
Total		734	100,0		

Τα ανωτέρω ευρήματα σε συνδυασμό με τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στο σχολείο που υπηρετούν σήμερα, αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετούν σήμερα, απαντούν ότι *πάρα πολύ* και *πολύ* το σχολείο τους συγκεντρώνει όλες τις προϋποθέσεις ενός υγιεινού και

ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος, ποσοστά 45,5%, 45,3% και 59,5% για τους εκπαιδευτικούς που έχουν έως 5 χρόνια, από 6 έως 10 χρόνια και από 11 έως 20 χρόνια αντίστοιχα, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα χρόνια, πάνω από 20 χρόνια, ποσοστό 37,5% (βλ. Πίνακα 24α). Ο πίνακας 24α ταξινομεί διαξονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, *Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα* και **ΕΡΩΤΗΣΗ 23: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το σχολείο σας συγκεντρώνει όλες τις προϋποθέσεις ενός υγιεινού και ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος**, το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 23,072 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,027 (βλ. Πίνακα *chi-square tests*).

Πίνακας 24α: Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα * ΕΡΩΤΗΣΗ 23: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το σχολείο σας συγκεντρώνει όλες τις προϋποθέσεις ενός υγιεινού και ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος (Crosstabulation)

Συσχετίσεις		ΕΡΩΤΗΣΗ 23: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το σχολείο σας συγκεντρώνει όλες τις προϋποθέσεις ενός υγιεινού και ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος;					Total
		Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου	
Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα	Count	32	147	169	40	5	393
	% within Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα	8,1%	37,4%	43,0%	10,2%	1,3%	100,0 %
	% of Total	4,6%	21,3%	24,5%	5,8%	0,7%	56,9%
	Count	12	55	61	14	6	148
	% within Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα	8,1%	37,2%	41,2%	9,5%	4,1%	100,0 %
	% of Total	1,7%	8,0%	8,8%	2,0%	0,9%	21,4%
	Count	11	64	40	11	0	126
	% within Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα	8,7%	50,8%	31,7%	8,7%	0,0%	100,0 %
	% of Total	1,6%	9,3%	5,8%	1,6%	0,0%	18,2%
	Count	3	6	15	0	0	24
	% within Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα	12,5%	25,0%	62,5%	0,0%	0,0%	100,0 %
	% of Total	0,4%	0,9%	2,2%	0,0%	0,0%	3,5%
	Count	58	272	285	65	11	691
	% within Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα	8,4%	39,4%	41,2%	9,4%	1,6%	100,0 %
	% of Total	8,4%	39,4%	41,2%	9,4%	1,6%	100,0 %
Total							

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,072 ^a	12	,027
Likelihood Ratio	25,679	12	,012
Linear-by-Linear Association	2,927	1	,087
N of Valid Cases	691		

a. 5 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,38.

Ακόμη, τα ίδια ευρήματα σε συνδυασμό με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 10 αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι ενημερωμένοι εκπαιδευτικοί για τις ιδιαιτερότητες των σχολικών χώρων, απαντούν ότι *πάρα πολύ* και *πολύ* το σχολείο τους συγκεντρώνει όλες τις προϋποθέσεις ενός υγιεινού και ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος, ποσοστό 52%, σε σχέση με τους μη ενημερωμένους εκπαιδευτικούς, ποσοστό 19,1% (βλ. Πίνακα 24β). Ο πίνακας 24β ταξινομεί διαζονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, **ΕΡΩΤΗΣΗ 10 : Εσείς και οι μαθητές του σχολείου ενημερώνεστε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων** και **ΕΡΩΤΗΣΗ 23: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το σχολείο σας συγκεντρώνει όλες τις προϋποθέσεις ενός υγιεινού και ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος**, το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 65,196 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,000 (βλ. Πίνακα *chi-square tests*).

Πίνακας 24β: ΕΡΩΤΗΣΗ 10 : Εσείς και οι μαθητές του σχολείου ενημερώνεστε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων *
ΕΡΩΤΗΣΗ 23: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το σχολείο σας συγκεντρώνει όλες τις προϋποθέσεις ενός υγιεινού και ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος; (Crosstabulation)

Συσχετίσεις		ΕΡΩΤΗΣΗ 23: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το σχολείο σας συγκεντρώνει όλες τις προϋποθέσεις ενός υγιεινού και ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος;					Total
		Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου	
ΕΡΩΤΗΣΗ 10 : Εσείς και οι μαθητές του σχολείου ενημερώνεστε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων;	Count	62	267	253	43	8	633
	% within ΕΡΩΤΗΣΗ 10 : Εσείς και οι μαθητές του σχολείου ενημερώνεστε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων;	9,8%	42,2%	40,0%	6,8%	1,3%	100,0%
	% of Total	8,6%	37,2%	35,3%	6,0%	1,1%	88,3%
	Count	2	14	39	26	3	84
	% within ΕΡΩΤΗΣΗ 10 : Εσείς και οι μαθητές του σχολείου ενημερώνεστε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων;	2,4%	16,7%	46,4%	31,0%	3,6%	100,0%
	% of Total	0,3%	2,0%	5,4%	3,6%	0,4%	11,7%
Total	Count	64	281	292	69	11	717
	% within ΕΡΩΤΗΣΗ 10 : Εσείς και οι μαθητές του σχολείου ενημερώνεστε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων;	8,9%	39,2%	40,7%	9,6%	1,5%	100,0%
	% of Total	8,9%	39,2%	40,7%	9,6%	1,5%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	65,196 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	55,031	4	,000
Linear-by-Linear Association	49,836	1	,000
N of Valid Cases	717		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,29.

Στην ερώτηση (24), αν αισθάνονται άγχος ως εκπαιδευτικοί του σχολείου από συγκεκριμένες όψεις της εργασίας τους, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στους πίνακες 25α, 25β, 25γ και 25δ.

Πίνακας 25α: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 24α

ΕΡΩΤΗΣΗ 24α: Από τις συνθήκες/περιβάλλον της εργασίας σας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	40	5,4	5,7	5,7
	Πολύ	133	18,1	19,0	24,7
	Μέτρια	217	29,6	31,0	55,8
	Λίγο	175	23,8	25,0	80,8
	Καθόλου	134	18,3	19,2	100,0
Total		699	95,2	100,0	
Missing	System	35	4,8		
Total		734	100,0		

Πίνακας 25β: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 24β

ΕΡΩΤΗΣΗ 24β: Από τις προκλήσεις ατυχημάτων/δυσάρεστων καταστάσεων;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	88	12,0	12,4	12,4
	Πολύ	216	29,4	30,4	42,8
	Μέτρια	217	29,6	30,5	73,3
	Λίγο	156	21,3	21,9	95,2
	Καθόλου	34	4,6	4,8	100,0
Total		711	96,9	100,0	
Missing	System	23	3,1		
Total		734	100,0		

Τα ανωτέρω ευρήματα σε συνδυασμό με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 10 αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι ενημερωμένοι εκπαιδευτικοί για τις ιδιαιτερότητες των σχολικών χώρων, απαντούν ότι *λίγο* και *καθόλου* αισθάνονται άγχος ως εκπαιδευτικοί του σχολείου από τις προκλήσεις ατυχημάτων/δυσάρεστων καταστάσεων το σχολείο τους, ποσοστό 28,1%, σε σχέση με τους μη ενημερωμένους εκπαιδευτικούς, ποσοστό 17,9% (βλ. Πίνακα 24β1). Ο πίνακας 24β1 ταξινομεί διαξονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, **ΕΡΩΤΗΣΗ 10: Εσείς και οι μαθητές του σχολείου ενημερώνεστε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων** και **ΕΡΩΤΗΣΗ 24β: Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε άγχος ως εκπαιδευτικός του σχολείου από τις προκλήσεις ατυχημάτων/δυσάρεστων καταστάσεων**, το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 10,489 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,033 (βλ. Πίνακα *chi-square tests*).

Πίνακας 25β1 : ΕΡΩΤΗΣΗ 10 : Εσείς και οι μαθητές του σχολείου ενημερώνεστε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων * ΕΡΩΤΗΣΗ 24β: Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε άγχος ως εκπαιδευτικός του σχολείου από τις προκλήσεις ατυχημάτων/δυσάρεστων καταστάσεων (Crosstabulation)

Συσχετίσεις		ΕΡΩΤΗΣΗ 24β: Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε άγχος ως εκπαιδευτικός του σχολείου από τις προκλήσεις ατυχημάτων/δυσάρεστων καταστάσεων;					Total
		Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου	
ΕΡΩΤΗΣΗ 10 : Εσείς και οι μαθητές του σχολείου ενημερώνεστε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων;	Count	83	184	179	142	32	620
	% within ΕΡΩΤΗΣΗ 10 : Εσείς και οι μαθητές του σχολείου ενημερώνεστε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων;	13,4%	29,7%	28,9%	22,9%	5,2%	100,0%
	% of Total	11,8%	26,1%	25,4%	20,2%	4,5%	88,1%
	Count	5	30	34	13	2	84
	% within ΕΡΩΤΗΣΗ 10 : Εσείς και οι μαθητές του σχολείου ενημερώνεστε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων;	6,0%	35,7%	40,5%	15,5%	2,4%	100,0%
	% of Total	0,7%	4,3%	4,8%	1,8%	0,3%	11,9%
Total	Count	88	214	213	155	34	704
	% within ΕΡΩΤΗΣΗ 10 : Εσείς και οι μαθητές του σχολείου ενημερώνεστε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων;	12,5%	30,4%	30,3%	22,0%	4,8%	100,0%
	% of Total	12,5%	30,4%	30,3%	22,0%	4,8%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,489 ^a	4	,033
Likelihood Ratio	11,291	4	,023
Linear-by-Linear Association	,110	1	,740
N of Valid Cases	704		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,06.

Πίνακας 25γ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 24γ

ΕΡΩΤΗΣΗ 24γ: Από τη στάση γονέων απέναντι στα ατυχήματα;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	91	12,4	12,8	12,8
	Πολύ	210	28,6	29,6	42,5
	Μέτρια	233	31,7	32,9	75,3
	Λίγο	129	17,6	18,2	93,5
	Καθόλου	46	6,3	6,5	100,0
	Total	709	96,6	100,0	
Missing	System	25	3,4		
Total		734	100,0		

Πίνακας 25δ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 24δ

ΕΡΩΤΗΣΗ 24δ: Από τη στάση γονέων απέναντι στην επιθετικότητα;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	94	12,8	13,2	13,2
	Πολύ	222	30,2	31,2	44,4
	Μέτρια	236	32,2	33,2	77,6
	Λίγο	113	15,4	15,9	93,5
	Καθόλου	46	6,3	6,5	100,0
	Total	711	96,9	100,0	
Missing	System	23	3,1		
Total		734	100,0		

Στην ερώτηση (25), αν ως εκπαιδευτικοί του σχολείου έχουν επιμορφωθεί ή έχουν πρακτικά εξασκηθεί για έκτακτες ανάγκες, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στους πίνακες 26α, 26β, 26γ, 26δ και 26ε.

Πίνακας 26α: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 25α

ΕΡΩΤΗΣΗ 25α: Στην αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
έχετε επιμορφωθεί;	NAI	328	44,7	49,1	49,1
	OXI	340	46,3	50,9	100,0
	Total	668	91,0	100,0	
Missing	System	66	9,0		
Total		734	100,0		
έχετε πρακτικά εξασκηθεί;	NAI	298	40,6	51,6	51,6
	OXI	279	38,0	48,4	100,0
	Total	577	78,6	100,0	
Missing	System	157	21,4		
Total		734	100,0		

Πίνακας 26β: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 25β

ΕΡΩΤΗΣΗ 25β: στην παροχή πρώτων βοηθειών		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
έχετε επιμορφωθεί;	NAI	422	57,5	62,2	62,2
	OXI	256	34,9	37,8	100,0
	Total	678	92,4	100,0	
Missing	System	56	7,6		
Total		734	100,0		
έχετε πρακτικά εξασκηθεί;	NAI	279	38,0	49,4	49,4
	OXI	286	39,0	50,6	100,0
	Total	565	77,0	100,0	
Missing	System	169	23,0		
Total		734	100,0		

Πίνακας 26γ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 25γ

ΕΡΩΤΗΣΗ 25γ: στη σωστή χρήση των μέσων αντιμετώπισης έκτακτων αναγκών		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
έχετε επιμορφωθεί;	NAI	215	29,3	33,0	33,0
	OXI	437	59,5	67,0	100,0
	Total	652	88,8	100,0	
Missing	System	82	11,2		
Total		734	100,0		
έχετε πρακτικά εξασκηθεί;	NAI	159	21,7	28,3	28,3
	OXI	403	54,9	71,7	100,0
	Total	562	76,6	100,0	
Missing	System	172	23,4		
Total		734	100,0		

Πίνακας 26δ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 25δ

ΕΡΩΤΗΣΗ 25δ: Στην ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
έχετε επιμορφωθεί;	NAI	351	47,8	53,7	53,7
	OXI	303	41,3	46,3	100,0
	Total	654	89,1	100,0	
Missing	System	80	10,9		
Total		734	100,0		
έχετε πρακτικά εξασκηθεί;	NAI	221	30,1	41,4	41,4
	OXI	313	42,6	58,6	100,0
	Total	534	72,8	100,0	
Missing	System	200	27,2		
Total		734	100,0		

Πίνακας 26ε: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 25ε

ΕΡΩΤΗΣΗ 25ε: Στην κατάρτιση σχεδίων έκτακτων αναγκών		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
έχετε επιμορφωθεί;	NAI	321	43,7	48,9	48,9
	OXI	335	45,6	51,1	100,0
	Total	656	89,4	100,0	
Missing	System	78	10,6		
Total		734	100,0		
έχετε πρακτικά εξασκηθεί;	NAI	275	37,5	48,4	48,4
	OXI	293	39,9	51,6	100,0
	Total	568	77,4	100,0	
Missing	System	166	22,6		
Total		734	100,0		

Στην ερώτηση (26), αν η σχολική διεύθυνση ζήτησε τη βοήθεια σχολικού ψυχολόγου/κοινωνικού λειτουργού για την αντιμετώπιση απροσδόκητου γεγονότος, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον πίνακα 27.

Πίνακας 27: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 26

ΕΡΩΤΗΣΗ 26: Η σχολική διεύθυνση, ζήτησε τη βοήθεια σχολικού ψυχολόγου/κοινωνικού λειτουργού για την αντιμετώπιση απροσδόκητου γεγονότος;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	375	51,1	61,1	61,1
	OXI	239	32,6	38,9	100,0
	Total	614	83,7	100,0	
Missing	System	120	16,3		
Total		734	100,0		

Τα ανωτέρω ευρήματα σε συνδυασμό με την οργανικότητα του σχολείου αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι εκπαιδευτικοί των μεγάλων σχολείων, απαντούν ότι η σχολική διεύθυνση ζήτησε τη βοήθεια σχολικού ψυχολόγου/κοινωνικού λειτουργού για την αντιμετώπιση απροσδόκητου γεγονότος, ποσοστό 64,1%, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των μικρών σχολείων, ποσοστό 54,2% (βλ. Πίνακα 27α). Ο πίνακας 27α ταξινομεί διαξονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, **Οργανικότητα σχολείου** και **ΕΡΩΤΗΣΗ 26: Η σχολική διεύθυνση ζήτησε τη βοήθεια σχολικού ψυχολόγου/κοινωνικού λειτουργού για την αντιμετώπιση απροσδόκητου γεγονότος**, το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 4,645 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,031 (βλ. Πίνακα *chi-square tests*).

Πίνακας 27^α : *Οργανικότητα σχολείου * ΕΡΩΤΗΣΗ 26: Η σχολική διεύθυνση ζήτησε τη βοήθεια σχολικού ψυχολόγου/κοινωνικού λειτουργού για την αντιμετώπιση απροσδόκητου γεγονότος (Crosstabulation)*

Συσχετίσεις			ΕΡΩΤΗΣΗ 26: Η σχολική διεύθυνση ζήτησε τη βοήθεια σχολικού ψυχολόγου/κοινωνικού λειτουργού για την αντιμετώπιση απροσδόκητου γεγονότος;		Total
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Οργανικότητα Σχολείου	Count		84	71	155
	% within Οργανικότητα Σχολείου	Μικρά (έως 6/θέσια)	54,2%	45,8%	100,0%
	% of Total		15,0%	12,7%	27,7%
	Count		259	145	404
	% within Οργανικότητα Σχολείου	Μεγάλα (πάνω από 6/θέσια)	64,1%	35,9%	100,0%
	% of Total		46,3%	25,9%	72,3%
Total	Count		343	216	559
	% within Οργανικότητα Σχολείου		61,4%	38,6%	100,0%
	% of Total		61,4%	38,6%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,645 ^a	1	,031	,033	,020
Continuity Correction ^b	4,236	1	,040		
Likelihood Ratio	4,594	1	,032		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	4,637	1	,031		
N of Valid Cases	559				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 59,89.

b. Computed only for a 2x2 table

Στην ερώτηση (27), σχετικά με το επίπεδο που πλαισιώνει ο σχολικός ψυχολόγος/κοινωνικός λειτουργός, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον πίνακα 28.

Πίνακας 28: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 27

ΕΡΩΤΗΣΗ 27: Ο σχολικός ψυχολόγος/κοινωνικός λειτουργός πλαισιώνει το επίπεδο		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχολείου	175	23,8	49,0	49,0
	Διεύθυνσης Εκπαίδευσης	102	13,9	28,6	77,6
	Περιφερειακής Διεύθυνσης	39	5,3	10,9	88,5
	Άλλο	41	5,6	11,5	100,0
	Total	357	48,6	100,0	
Missing	System	377	51,4		
Total		734	100,0		

Στην ερώτηση (28), αν έχουν επισημανθεί στο σχολείο τους περιπτώσεις έντονης επιθετικότητας/εκφοβισμού μαθητή(ών) προς μαθητή(ές), οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον πίνακα 29.

Πίνακας 29: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 28

ΕΡΩΤΗΣΗ 28: Έχουν επισημανθεί στο σχολείο σας περιπτώσεις έντονης επιθετικότητας ή εκφοβισμού μαθητή;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	208	28,3	29,4	29,4
	OXI	500	68,1	70,6	100,0
	Total	708	96,5	100,0	
Missing	System	26	3,5		
Total		734	100,0		

Στην ερώτηση (29), αν υπήρξαν περιπτώσεις σοβαρού(ών) τραυματισμού(ών) μαθητή(ών), οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον πίνακα 30.

Πίνακας 30: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 29

ΕΡΩΤΗΣΗ 29: Υπήρξαν περιπτώσεις σοβαρού τραυματισμού μαθητών;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

	NAI	39	5,3	18,9	18,9
Valid	OXI	167	22,8	81,1	100,0
	Total	206	28,1	100,0	
Missing	System	528	71,9		
Total		734	100,0		

Στην ερώτηση (30), αναφορικά με το πρόσωπο ή το συλλογικό όργανο που αντιμετώπισε το φαινόμενο του Σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον πίνακα 31.

Πίνακας 31: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 30

ΕΡΩΤΗΣΗ 30: Σε περίπτωση σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο σας αντιμετωπίστηκε		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
από τον διευθυντή ή υποδιευθυντή;	NAI	257	35,0	53,3	53,3
	OXI	225	30,7	46,7	100,0
	Total	482	65,7	100,0	
	Missing	252	34,3		
	Total	734	100,0		
από τον σύλλογο διδασκόντων;	NAI	365	49,7	75,7	75,7
	OXI	117	15,9	24,3	100,0
	Total	482	65,7	100,0	
	Missing	252	34,3		
	Total	734	100,0		
από τον ειδικά επιμορφωμένο εκπαιδευτικό;	NAI	75	10,2	15,6	15,6
	OXI	407	55,4	84,4	100,0
	Total	482	65,7	100,0	
	Missing	252	34,3		
	Total	734	100,0		
από τον σχ. ψυχολόγο/κοινωνικό λειτουργό;	NAI	83	11,3	17,2	17,2
	OXI	399	54,4	82,8	100,0
	Total	482	65,7	100,0	
	Missing	252	34,3		
	Total	734	100,0		
από κάποιον άλλον;	NAI	24	3,3	5,0	5,0
	OXI	458	62,4	95,0	100,0
	Total	482	65,7	100,0	
	Missing	252	34,3		
	Total	734	100,0		

Στην ερώτηση (31), σχετικά με το πώς αντιδρούν συνήθως οι γονείς του θύματος στις περιπτώσεις σοβαρού τραυματισμού του παιδιού τους εξαιτίας του bullying ή γενικά

τραυματισμού, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον πίνακα 32.

Πίνακας 32: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 31

ΕΡΩΤΗΣΗ 31: Πώς αντιδρούν συνήθως οι γονείς του θύματος στις περιπτώσεις σοβαρού τραυματισμού του παιδιού τους;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αντιδρούν έντονα και αγανακτισμένα;	201	27,4	33,3	33,3
	Διαμαρτύρονται ρίχνοντας το φταίξιμο στο διδακτικό προσωπικό;	101	13,8	16,7	50,1
	Ζητούν κάποια τιμωρία των δραστών;	96	13,1	15,9	66,0
	Δεν αντιδρούν έντονα αλλά συνεργάζονται;	185	25,2	30,7	96,7
	Προσφεύγουν στη δικαιοσύνη;	20	2,7	3,3	100,0
	Total	603	82,2	100,0	
Missing	System	131	17,8		
Total		734	100,0		

Στην ερώτηση (32), αν απευθύνονται προσωπικά στους εκπαιδευτικούς οι γονείς ή οι μαθητές για προσωπικά ή προβλήματα συμπεριφοράς, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στους πίνακες 33α και 33β.

Πίνακας 33α: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 32α

ΕΡΩΤΗΣΗ 32α: Οι γονείς μαθητών απευθύνονται προσωπικά σε εσάς για να συζητήσετε προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών τους;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	614	83,7	91,8	91,8
	OXI	55	7,5	8,2	100,0
	Total	669	91,1	100,0	
Missing	System	65	8,9		
Total		734	100,0		

Πίνακας 33β: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 32β

ΕΡΩΤΗΣΗ 32β: Μαθητές της τάξης σας απευθύνονται προσωπικά σε εσάς για να σας αναφέρουν προσωπικά τους προβλήματα ;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	581	79,2	90,5	90,5

	OXI	61	8,3	9,5	100,0
	Total	642	87,5	100,0	
Missing	System	92	12,5		
Total		734	100,0		

Στην ερώτηση (33), σε ποιο βαθμό πιστεύουν ότι οι γονείς/κηδεμόνες των μαθητών τους συνεργάζονται μαζί τους για ζητήματα που αφορούν στη συμπεριφορά των παιδιών τους, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον πίνακα 34.

Πίνακας 34: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 33

ΕΡΩΤΗΣΗ 33: Σε ποιο βαθμό οι γονείς των μαθητών συνεργάζονται μαζί σας για ζητήματα συμπεριφοράς των παιδιών τους;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	81	11,0	11,3	11,3
	Πολύ	296	40,3	41,2	52,4
	Μέτρια	296	40,3	41,2	93,6
	Λίγο	42	5,7	5,8	99,4
	Καθόλου	4	,5	,6	100,0
	Total	719	98,0	100,0	
Missing	System	15	2,0		
Total		734	100,0		

Τα ευρήματα αυτά σε συνδυασμό με το φύλο των εκπαιδευτικών αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, απαντούν ότι οι γονείς των μαθητών συνεργάζονται *πάρα πολύ* και *πολύ* μαζί τους για ζητήματα συμπεριφοράς των παιδιών τους, ποσοστό 55,3%, σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς, ποσοστό 43,6% (βλ. Πίνακα 34α). Ο πίνακας 34α ταξινομεί διαζωνικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, *Φύλο* και *ΕΡΩΤΗΣΗ 33: Σε ποιο βαθμό οι γονείς των μαθητών συνεργάζονται μαζί σας για ζητήματα συμπεριφοράς των παιδιών τους*, το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 10,536 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,032 (βλ. Πίνακα *chi-square tests*).

Πίνακας 34α : Φύλο * ΕΡΩΤΗΣΗ 33: Σε ποιο βαθμό οι γονείς των μαθητών συνεργάζονται μαζί σας για ζητήματα συμπεριφοράς των παιδιών τους (*Crosstabulation*)

Συσχετίσεις	ΕΡΩΤΗΣΗ 33: Σε ποιο βαθμό οι γονείς των μαθητών συνεργάζονται μαζί σας για ζητήματα συμπεριφοράς των παιδιών τους;					Total
	Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου	

Φύλο	Count	18	68	94	17	0	197
	% within Φύλο	9,1%	34,5%	47,7%	8,6%	0,0%	100,0%
	% of Total	2,6%	10,0%	13,8%	2,5%	0,0%	28,9%
	Count	60	208	190	24	3	485
	% within Φύλο	12,4%	42,9%	39,2%	4,9%	0,6%	100,0%
	% of Total	8,8%	30,5%	27,9%	3,5%	0,4%	71,1%
	Count	78	276	284	41	3	682
	% within Φύλο	11,4%	40,5%	41,6%	6,0%	0,4%	100,0%
	% of Total	11,4%	40,5%	41,6%	6,0%	0,4%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,536 ^a	4	,032
Likelihood Ratio	11,224	4	,024
Linear-by-Linear Association	6,725	1	,010
N of Valid Cases	682		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,87.

Στην ερώτηση (34), αν εισηγήθηκαν ποτέ στον σύλλογο διδασκόντων την αξιοποίηση του γιατρού-γονιού ή μηχανικού-γονιού κάποιων μαθητών για συμβουλές ή βοήθεια για θέματα που σχετίζονται με τη διαχείριση κρίσεων στο σχολείο τους, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον πίνακα 35.

Πίνακας 35: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 34

ΕΡΩΤΗΣΗ 34: Εισηγηθήκατε στον σύλλογο διδόντων την αξιοποίηση του γιατρού- γονιού ή μηχανικού- γονιού μαθητών για συμβουλές σε θέματα διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο σας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	160	21,8	44,2	44,2
	OXI	202	27,5	55,8	100,0
	Total	362	49,3	100,0	
Missing	System	372	50,7		

Total	734	100,0		
-------	-----	-------	--	--

Τα ευρήματα αυτά σε συνδυασμό με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί, απαντούν ότι εισηγήθηκαν στον σύλλογο διδασκόντων την αξιοποίηση του γιατρού-γονιού ή μηχανικού-γονιού μαθητών για συμβουλές σε θέματα διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο τους, ποσοστό 49,2%, σε σχέση με τους άγαμους εκπαιδευτικούς, ποσοστό 29,4% (βλ. Πίνακα 35α). Ο πίνακας 35α ταξινομεί διαζονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, **Οικογενειακή κατάσταση** και **ΕΡΩΤΗΣΗ 34: Εισηγηθήκατε ποτέ στον σύλλογο διδασκόντων την αξιοποίηση του γιατρού-γονιού ή μηχανικού-γονιού μαθητών για συμβουλές σε θέματα διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο σας**, το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 8,951 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,011 (βλ. Πίνακα *chi-square tests*).

Πίνακας 35α: Οικογενειακή κατάσταση* ΕΡΩΤΗΣΗ 34: Εισηγηθήκατε ποτέ στον σύλλογο διδασκόντων την αξιοποίηση του γιατρού-γονιού ή μηχανικού-γονιού μαθητών για συμβουλές σε θέματα διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο σας (Crosstabulation)

Συσχετίσεις	ΕΡΩΤΗΣΗ 34: Εισηγηθήκατε ποτέ στον σύλλογο διδασκόντων την αξιοποίηση του γιατρού-γονιού ή μηχανικού-γονιού μαθητών για συμβουλές σε θέματα διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο σας;		Total
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	

Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμος	Count	117	121	238
		% within Οικογενειακή κατάσταση	49,2%	50,8%	100,0%
		% of Total	35,7%	36,9%	72,6%
	Άγαμος	Count	20	48	68
		% within Οικογενειακή κατάσταση	29,4%	70,6%	100,0%
		% of Total	6,1%	14,6%	20,7%
	Άλλο	Count	8	14	22
		% within Οικογενειακή κατάσταση	36,4%	63,6%	100,0%
		% of Total	2,4%	4,3%	6,7%
	Total	Count	145	183	328
		% within Οικογενειακή κατάσταση	44,2%	55,8%	100,0%
		% of Total	44,2%	55,8%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,951 ^a	2	,011
Likelihood Ratio	9,192	2	,010
Linear-by-Linear Association	6,267	1	,012
N of Valid Cases	328		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,73.

Στην ερώτηση (35), αν πιστεύουν ότι συμβάντα, εντός ή εκτός του σχολείου, αποτελούν κρίσεις που μπορούν να επηρεάσουν το κλίμα του σχολείου και την εκπαιδευτική διαδικασία, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον πίνακα 36.

Πίνακας 36: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 35

ΕΡΩΤΗΣΗ 35: Πιστεύετε ότι σοβαρά συμβάντα αποτελούν κρίσεις που μπορούν να επηρεάσουν το κλίμα του σχολείου και την εκπαιδευτική διαδικασία;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	266	36,2	37,5	37,5
	Πολύ	348	47,4	49,1	86,6
	Μέτρια	71	9,7	10,0	96,6
	Λίγο	19	2,6	2,7	99,3
	Καθόλου	5	,7	,7	100,0

Total	709	96,6	100,0
Missing System	25	3,4	
Total	734	100,0	

Τα ανωτέρω ευρήματα σε συνδυασμό με το φύλο των εκπαιδευτικών αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, απαντούν ότι σοβαρά συμβάντα αποτελούν κρίσεις που μπορούν να επηρεάσουν το κλίμα του σχολείου και την εκπαιδευτική διαδικασία, ποσοστό 89,8%, σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς, ποσοστό 79,2% (βλ. Πίνακα 36α). Ο πίνακας 36α ταξινομεί διαζωνικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, **Φύλο** και **ΕΡΩΤΗΣΗ 35: Πιστεύετε ότι σοβαρά συμβάντα αποτελούν κρίσεις που μπορούν να επηρεάσουν το κλίμα του σχολείου και την εκπαιδευτική διαδικασία**, το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 16,162 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,003 (βλ. Πίνακα *chi-square tests*).

Πίνακας 36α: *Φύλο * ΕΡΩΤΗΣΗ 35: Πιστεύετε ότι σοβαρά συμβάντα αποτελούν κρίσεις που μπορούν να επηρεάσουν το κλίμα του σχολείου και την εκπαιδευτική διαδικασία (Crosstabulation)*

Συσχετίσεις	ΕΡΩΤΗΣΗ 35: Πιστεύετε ότι σοβαρά συμβάντα αποτελούν κρίσεις που μπορούν να επηρεάσουν το κλίμα του σχολείου και την εκπαιδευτική διαδικασία;					Total
	Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου	
Φύλο Άνδρας Count	67	89	30	10	1	197

Total	% within Φύλο	34,0%	45,2%	15,2%	5,1%	0,5%	100,0%
	% of Total	9,9%	13,2%	4,4%	1,5%	0,1%	29,2%
	Count	194	235	37	8	4	478
	Γυναί- % within Φύλο	40,6%	49,2%	7,7%	1,7%	0,8%	100,0%
	κα						
	% of Total	28,7%	34,8%	5,5%	1,2%	0,6%	70,8%
	Count	261	324	67	18	5	675
	% within Φύλο	38,7%	48,0%	9,9%	2,7%	0,7%	100,0%
Total	% of Total	38,7%	48,0%	9,9%	2,7%	0,7%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,162 ^a	4	,003
Likelihood Ratio	14,987	4	,005
Linear-by-Linear Association	8,961	1	,003
N of Valid Cases	675		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,46.

Στην ερώτηση (36), αν πιστεύουν ότι σε μια ενδεχόμενη κρίση πρέπει να έχουν καλή επικοινωνία με τα ΜΜΕ για να κρατούν ενήμερη την τοπική κοινωνία ή για να συμβάλλουν στη διαχείριση της κρίσης, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον πίνακα 37.

Πίνακας 37: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 36

ΕΡΩΤΗΣΗ 36: Με τα ΜΜΕ πρέπει να έχετε καλή επικοινωνία, σε μια κρίση, για να κρατούν ενήμερη την τοπική κοινωνία ή για να συμβάλλουν στη διαχείριση της κρίσης;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	247	33,7	36,1	36,1
	OXI	437	59,5	63,9	100,0
	Total	684	93,2	100,0	

Missing	System	50	6,8		
Total		734	100,0		

Τα ευρήματα αυτά σε συνδυασμό με το φύλο των εκπαιδευτικών αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι άνδρες εκπαιδευτικοί απαντούν ότι σε μια ενδεχόμενη κρίση πρέπει να έχουν καλή επικοινωνία με τα ΜΜΕ για να κρατούν ενήμερη την τοπική κοινωνία ή για να συμβάλλουν στη διαχείριση της κρίσης, ποσοστό 42,5%, σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, ποσοστό 33,7% (βλ. Πίνακα 37α). Ο πίνακας 37α ταξινομεί διαξονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, **Φύλο** και **ΕΡΩΤΗΣΗ 36: Σε μια ενδεχόμενη κρίση πιστεύετε ότι με τα ΜΜΕ πρέπει να έχετε καλή επικοινωνία για να κρατούν ενήμερη την τοπική κοινωνία ή για να συμβάλλουν στη διαχείριση της κρίσης**, το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 4,428 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,035 (βλ. Πίνακα *chi-square tests*).

Πίνακας 37α: Φύλο * ΕΡΩΤΗΣΗ 36: Σε μια ενδεχόμενη κρίση πιστεύετε ότι με τα ΜΜΕ πρέπει να έχετε καλή επικοινωνία για να κρατούν ενήμερη την τοπική κοινωνία ή για να συμβάλλουν στη διαχείριση της κρίσης (*Crosstabulation*)

Συσχετίσεις			ΕΡΩΤΗΣΗ 36: Σε μια ενδεχόμενη κρίση πιστεύετε ότι με τα ΜΜΕ πρέπει να έχετε καλή επικοινωνία για να κρατούν ενήμερη την τοπική κοινωνία ή για να συμβάλλουν στη διαχείριση της κρίσης;		Total
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Φύλο	Ανδρας	Count	79	107	186

Γυναίκα	% within Φύλο	42,5%	57,5%	100,0%
	% of Total	12,2%	16,5%	28,7%
	Count	156	307	463
	% within Φύλο	33,7%	66,3%	100,0%
	% of Total	24,0%	47,3%	71,3%
	Count	235	414	649
Total	% within Φύλο	36,2%	63,8%	100,0%
	% of Total	36,2%	63,8%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,428 ^a	1	,035	,038	,022
Continuity Correction ^b	4,056	1	,044		
Likelihood Ratio	4,374	1	,036		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	4,422	1	,035		
N of Valid Cases	649				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 67,35.

b. Computed only for a 2x2 table

Ακόμη, τα ευρήματα αυτά σε συνδυασμό με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι άγαμοι εκπαιδευτικοί και αυτοί που δηλώνουν *άλλο* απαντούν ότι σε μια ενδεχόμενη κρίση πρέπει να έχουν καλή επικοινωνία με τα ΜΜΕ για να κρατούν ενήμερη την τοπική κοινωνία ή για να συμβάλλουν στη διαχείριση της κρίσης, ποσοστά 47,2% και 46,2% αντίστοιχα, σε σχέση με τους έγγαμους εκπαιδευτικούς, ποσοστό 32,6% (βλ. Πίνακα 37β). Ο πίνακας 37β ταξινομεί διαζονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, **Οικογενειακή κατάσταση** και **ΕΡΩΤΗΣΗ 36: Σε μια ενδεχόμενη κρίση πιστεύετε ότι με τα ΜΜΕ πρέπει να έχετε καλή επικοινωνία για να κρατούν ενήμερη την τοπική κοινωνία ή για να συμβάλλουν στη διαχείριση της κρίσης**, το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι,

δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 10,598 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,005 (βλ. Πίνακα *chi-square tests*).

Πίνακας 37β: Οικογενειακή κατάσταση * ΕΡΩΤΗΣΗ 36: Σε μια ενδεχόμενη κρίση πιστεύετε ότι με τα ΜΜΕ πρέπει να έχετε καλή επικοινωνία για να κρατούν ενήμερη την τοπική κοινωνία ή για να συμβάλλουν στη διαχείριση της κρίσης (*Crosstabulation*)

Συσχετίσεις		ΕΡΩΤΗΣΗ 36: Σε μια ενδεχόμενη κρίση πιστεύετε ότι με τα ΜΜΕ πρέπει να έχετε καλή επικοινωνία για να κρατούν ενήμερη την τοπική κοινωνία ή για να συμβάλλουν στη διαχείριση της κρίσης;		Total
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Οικογενειακή κατάσταση	Count	149	308	457
	% within Οικογενειακή κατάσταση	32,6%	67,4%	100,0%
	% of Total	24,1%	49,8%	73,8%

Total	Count	58	65	123
	% within Οικογενειακή κατάσταση	47,2%	52,8%	100,0%
	% of Total	9,4%	10,5%	19,9%
	Count	18	21	39
	% within Οικογενειακή κατάσταση	46,2%	53,8%	100,0%
	% of Total	2,9%	3,4%	6,3%
	Count	225	394	619
	% within Οικογενειακή κατάσταση	36,3%	63,7%	100,0%
	% of Total	36,3%	63,7%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,598 ^a	2	,005
Likelihood Ratio	10,391	2	,006
Linear-by-Linear Association	8,852	1	,003
N of Valid Cases	619		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,18.

Επιπλέον, τα ευρήματα αυτά σε συνδυασμό με τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών συνολικά στην εκπαίδευση αποκαλύπτουν ότι περισσότεροι οι εκπαιδευτικοί με τα λιγότερα χρόνια υπηρεσίας, μέχρι 5 χρόνια και από 6 έως 10 χρόνια, απαντούν ότι σε μια ενδεχόμενη κρίση πρέπει να έχουν καλή επικοινωνία με τα ΜΜΕ για να κρατούν ενήμερη την τοπική κοινωνία ή για να συμβάλλουν στη διαχείριση της κρίσης, ποσοστά 47,5% και 45,3% αντίστοιχα, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν περισσότερα χρόνια, 11 έως 20 χρόνια και πάνω από 20 χρόνια, ποσοστά 32,8% και 33,2% αντίστοιχα (βλ. Πίνακα 37γ). Ο πίνακας 37γ ταξινομεί διαξονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, *Χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση* και *ΕΡΩΤΗΣΗ 36: Σε μια ενδεχόμενη κρίση πιστεύετε ότι με τα ΜΜΕ πρέπει να έχετε καλή επικοινωνία για να κρατούν ενήμερη την τοπική κοινωνία ή*

για να συμβάλλουν στη διαχείριση της κρίσης, το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 8,904 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,031 (βλ. Πίνακα *chi-square tests*).

Πίνακας 37γ: Χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση * ΕΡΩΤΗΣΗ 36: Σε μια ενδεχόμενη κρίση πιστεύετε ότι με τα ΜΜΕ πρέπει να έχετε καλή επικοινωνία για να κρατούν ενήμερη την τοπική κοινωνία ή για να συμβάλλουν στη διαχείριση της κρίσης (*Crosstabulation*)

Συσχετίσεις			ΕΡΩΤΗΣΗ 36: Σε μια ενδεχόμενη κρίση πιστεύετε ότι με τα ΜΜΕ πρέπει να έχετε καλή επικοινωνία για να κρατούν ενήμερη την τοπική κοινωνία ή για να συμβάλλουν στη διαχείριση της κρίσης;		Total
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση		Count	28	31	59
	0-5	% within Χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση	47,5%	52,5%	100,0%
		% of Total	4,2%	4,6%	8,8%
	6-10	Count	43	52	95

Total		% within Χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση	45,3%	54,7%	100,0%
		% of Total	6,4%	7,8%	14,2%
		Count	86	176	262
	11-20	% within Χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση	32,8%	67,2%	100,0%
		% of Total	12,9%	26,3%	39,2%
		Count	84	169	253
	Πάνω από 20	% within Χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση	33,2%	66,8%	100,0%
		% of Total	12,6%	25,3%	37,8%
		Count	241	428	669
		% within Χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση	36,0%	64,0%	100,0%
		% of Total	36,0%	64,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,904 ^a	3	,031
Likelihood Ratio	8,708	3	,033
Linear-by-Linear Association	6,443	1	,011
N of Valid Cases	669		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 21,25.

Επίσης, τα ίδια ευρήματα σε συνδυασμό με τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στο σχολείο που υπηρετούν σήμερα αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι εκπαιδευτικοί με τα λιγότερα χρόνια, μέχρι 5 χρόνια, απαντούν ότι σε μια ενδεχόμενη κρίση πρέπει να έχουν καλή επικοινωνία με τα ΜΜΕ για να κρατούν ενήμερη την τοπική κοινωνία ή για να συμβάλλουν στη διαχείριση της κρίσης, ποσοστό 40,2%, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν περισσότερα χρόνια στο σχολείο που υπηρετούν σήμερα, από 6 έως 10 χρόνια , από 11 έως 20 χρόνια και πάνω από 20 χρόνια, ποσοστά 30%, 33,9% και 18,2% αντίστοιχα (βλ. Πίνακα 37δ). Ο πίνακας 37δ ταξινομεί διαξονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, *Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα* και *ΕΡΩΤΗΣΗ 36: Σε μια ενδεχόμενη κρίση πιστεύετε ότι με τα ΜΜΕ πρέπει να έχετε καλή επικοινωνία για να κρατούν ενήμερη την τοπική κοινωνία ή για να συμβάλλουν στη διαχείριση της κρίσης*, το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 8,312 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,040 (βλ. Πίνακα *chi-square tests*).

Πίνακας 37δ: *Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα * ΕΡΩΤΗΣΗ 36: Σε μια ενδεχόμενη κρίση πιστεύετε ότι με τα ΜΜΕ πρέπει να έχετε καλή επικοινωνία για να κρατούν ενήμερη την τοπική κοινωνία ή για να συμβάλλουν στη διαχείριση της κρίσης (Crosstabulation)*

Συσχετίσεις			ΕΡΩΤΗΣΗ 36: Σε μια ενδεχόμενη κρίση πιστεύετε ότι με τα ΜΜΕ πρέπει να έχετε καλή επικοινωνία για να κρατούν ενήμερη την τοπική κοινωνία ή για να συμβάλλουν στη διαχείριση της κρίσης;		Total
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα	0-5	Count	150	223	373
		% within Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα	40,2%	59,8%	100,0%
		% of Total	22,9%	34,0%	56,9%
	6-10	Count	42	98	140
		% within Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα	30,0%	70,0%	100,0%
		% of Total	6,4%	14,9%	21,3%
	11-20	Count	41	80	121
		% within Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα	33,9%	66,1%	100,0%
		% of Total	6,2%	12,2%	18,4%
	πάνω από 20	Count	4	18	22
		% within Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα	18,2%	81,8%	100,0%
		% of Total	0,6%	2,7%	3,4%
	Total	Count	237	419	656
		% within Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα	36,1%	63,9%	100,0%
		% of Total	36,1%	63,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,312 ^a	3	,040
Likelihood Ratio	8,690	3	,034
Linear-by-Linear Association	5,604	1	,018
N of Valid Cases	656		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,95.

Τα ίδια ευρήματα σε συνδυασμό με τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι μη μόνιμοι εκπαιδευτικοί, δηλαδή οι αναπληρωτές και οι ωρομίσθιοι, απαντούν ότι σε μια ενδεχόμενη κρίση πρέπει να έχουν καλή επικοινωνία με τα ΜΜΕ για να κρατούν ενήμερη την τοπική κοινωνία ή για να συμβάλλουν στη διαχείριση της κρίσης, ποσοστά 47,2% και 87,5% αντίστοιχα, σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς, ποσοστό 33,9% (βλ. Πίνακα 37ε). Ο πίνακας 37ε ταξινομεί διαζονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, **Σχέση εργασίας** και **ΕΡΩΤΗΣΗ 36: Σε μια ενδεχόμενη κρίση πιστεύετε ότι με τα ΜΜΕ πρέπει να έχετε καλή επικοινωνία για να κρατούν ενήμερη την τοπική κοινωνία ή για να συμβάλλουν στη διαχείριση της κρίσης**, το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 15,146 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,001 (βλ. Πίνακα *chi-square tests*).

Πίνακας 37ε: Σχέση εργασίας * ΕΡΩΤΗΣΗ 36: Σε μια ενδεχόμενη κρίση πιστεύετε ότι με τα ΜΜΕ πρέπει να έχετε καλή επικοινωνία για να κρατούν ενήμερη την τοπική κοινωνία ή για να συμβάλλουν στη διαχείριση της κρίσης (*Crosstabulation*)

Συσχετίσεις			ΕΡΩΤΗΣΗ 36: Σε μια ενδεχόμενη κρίση πιστεύετε ότι με τα ΜΜΕ πρέπει να έχετε καλή επικοινωνία για να κρατούν ενήμερη την τοπική κοινωνία ή για να συμβάλλουν στη διαχείριση της κρίσης;		Total
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Σχέση εργασίας	Μόνιμος	Count	196	383	579
		% within Σχέση εργασίας	33,9%	66,1%	100,0%
		% of Total	29,0%	56,7%	85,7%
	Αναπληρωτής	Count	42	47	89
		% within Σχέση εργασίας	47,2%	52,8%	100,0%
		% of Total	6,2%	7,0%	13,2%
	Ωρομίσθιος	Count	7	1	8
		% within Σχέση εργασίας	87,5%	12,5%	100,0%
		% of Total	1,0%	0,1%	1,2%
	Total	Count	245	431	676
		% within Σχέση εργασίας	36,2%	63,8%	100,0%
		% of Total	36,2%	63,8%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,146 ^a	2	,001
Likelihood Ratio	14,991	2	,001
Linear-by-Linear Association	13,292	1	,000
N of Valid Cases	676		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,90.

2.2 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΤΙΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠ/ΚΩΝ

Στην ερώτηση (37α), αν έχουν να προτείνουν κάτι για την πρόληψη και αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων στο δημοτικό σχολείο, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον πίνακα 38α.

Πίνακας 38α: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 37α

ΕΡΩΤΗΣΗ 37α: Τι άλλο έχετε να προτείνετε για την πρόληψη και αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων στο δημοτικό σχολείο;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ενημέρωση, συνεργασία και επιμόρφωση εκπαιδευτικών και γονέων για την εξασφάλιση ασφαλούς περιβάλλοντος.	230	31,3	59,6	59,6
	Προγραμματισμός για τη λήψη μέτρων κατά την αρχή της σχολικής χρονιάς.	56	7,6	14,5	74,1
	Τακτικές συνεδριάσεις συλλόγων διδασκόντων για τις κρίσιμες καταστάσεις.	27	3,7	7,0	81,1
	Υλοποίηση βιωματικών δραστηριοτήτων για τους μαθητές.	34	4,6	8,8	89,9
	Προσλήψεις ψυχολόγων και εκπαιδευτών προσωπικού ειδικής αγωγής.	39	5,3	10,1	100,0
	Total	386	52,6	100,0	
Missing	System	348	47,4		
Total		734	100,0		

Διάγραμμα 8: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 37α



Στην ερώτηση (37β), αν έχουν να προτείνουν κάτι για τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών στα σχολεία της χώρας μας, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον πίνακα 38β.

Πίνακας 38β: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 37β

ΕΡΩΤΗΣΗ 37β: Τι άλλο έχετε να προτείνετε για τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών στα σχολεία της χώρας μας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υλοποίηση προγραμμάτων διαχείρισης σχέσεων των μαθητών.	155	21,1	43,3	43,3
	Συνεργασία σχολικών μονάδων σε προγράμματα ομαδικών δράσεων και αδελφοποίησης σχολείων.	134	18,3	37,4	80,7
	Ένταξη στο Αναλυτικό Πρόγραμμα μαθήματος για την επιθετικότητα και διορισμός ψυχολόγου σε κάθε σχολείο.	33	4,5	9,2	89,9
	Επιμορφώσεις γονέων	23	3,1	6,4	96,4
	Προγράμματα Εθελοντισμού	13	1,8	3,6	100,0
	Total	358	48,8	100,0	
Missing	System	376	51,2		
Total		734	100,0		

Διάγραμμα 9: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 37β



Στην ερώτηση (37γ), αν έχουν να προτείνουν κάτι για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε θέματα Πρώτων Βοηθειών, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον πίνακα 38γ.

Πίνακας 38γ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 37γ

ΕΡΩΤΗΣΗ 37γ: Τι άλλο έχετε να προτείνετε για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε θέματα Πρώτων Βοηθών;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συνεργασία με αρμόδιους τοπικούς φορείς	15	2,0	3,6	3,6
	Σεμινάρια με προσομοιώσεις και πρακτική άσκηση με μέριμνα του Σχ. Συμβούλου	333	45,4	79,5	83,1
	Συνεργασία με Ερυθρό Σταυρό	46	6,3	11,0	94,0
	Ορισμός υπεύθυνου εκπ/κού και ταχύρρυθμη επιμόρφωσή του	25	3,4	6,0	100,0
	Total	419	57,1	100,0	
Missing	System	315	42,9		
Total		734	100,0		

Διάγραμμα 10: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 37γ

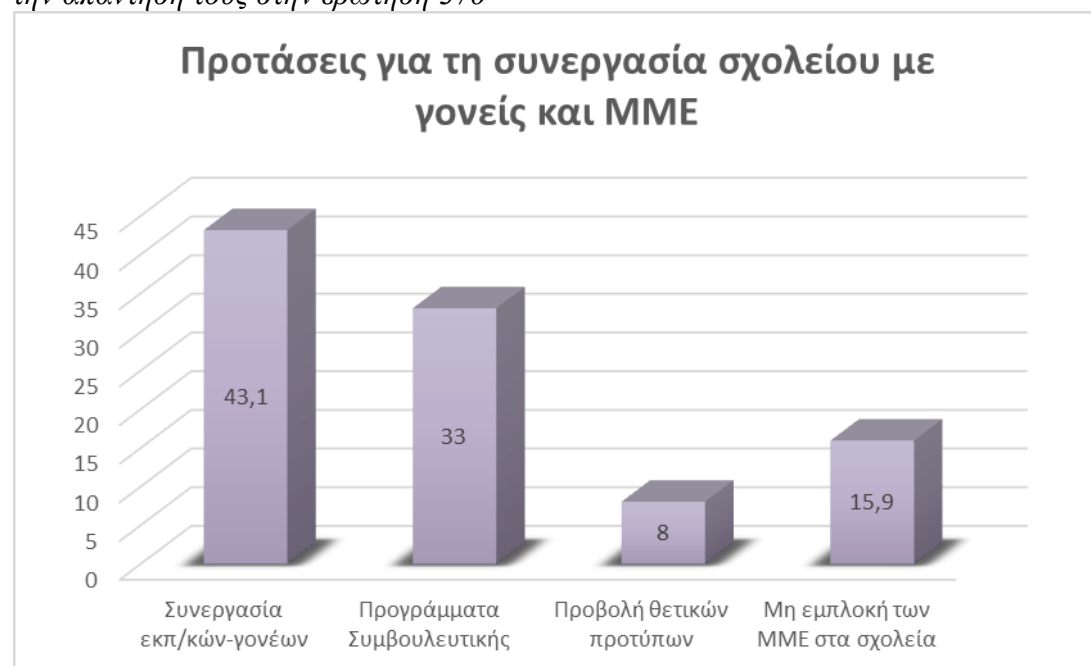


Στην ερώτηση (37δ), αν έχουν να προτείνουν κάτι για τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών και με τα ΜΜΕ για θέματα διαχείρισης κρίσης στον χώρο του σχολείου, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον πίνακα 38δ.

Πίνακας 38δ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 37δ

ΕΡΩΤΗΣΗ 37δ: Τι άλλο έχετε να προτείνετε για τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών και με τα ΜΜΕ για θέματα διαχείρισης κρίσης στον χώρο του σχολείου;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συνεργασία εκπαιδευτικών, γονέων και συλλόγου γονέων.	119	16,2	43,1	43,1
	Υλοποίηση προγραμμάτων Συμβουλευτικής από Παιδοψυχολόγους σε γονείς και εκπαιδευτικούς.	91	12,4	33,0	76,1
	Προβολή θετικών προτύπων-εικόνων	22	3,0	8,0	84,1
	Μη εμπλοκή των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης στα σχολεία.	44	6,0	15,9	100,0
Total		276	37,6	100,0	
Missing	System	458	62,4		
Total		734	100,0		

Διάγραμμα 11: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 37δ



II. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ

Το μεγαλύτερο ποσοστό, 25,2%, των διευθυντών/ντριών των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στην έρευνα και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, υπηρετεί σε σχολικές μονάδες στην Κεντρική Μακεδονία, το 17,6% στην Αττική, το 6,7% στη Στερεά Ελλάδα, το 8,8% στη Δυτική Ελλάδα, το 11,3% στην Κρήτη, το 8,8% στη Θεσσαλία, το 4,6% στο Βόρειο Αιγαίο, το 5% στο Νότιο Αιγαίο, το 2,1% στην Ήπειρο, το 2,9% στην Πελοπόννησο, το 1,7% στη Δυτική Μακεδονία, το 2,5% στην Ανατολική Μακεδονία-Θράκη και σε ίδιο ποσοστό, 2,5%, στις Ιονίους Νήσους, (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών/ντρίων κατά περιφέρεια

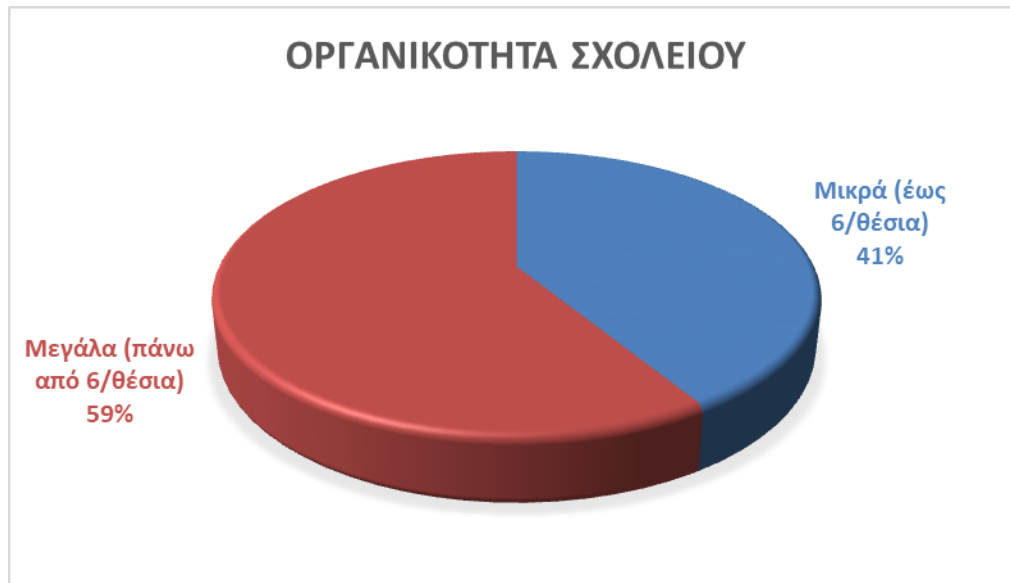
Περιφέρεια	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης	6	2,5	2,5	2,5
Αττικής	42	17,6	17,6	20,2
Βορείου Αιγαίου	11	4,6	4,6	24,8
Δυτικής Ελλάδας	21	8,8	8,8	33,6
Δυτικής Μακεδονίας	4	1,7	1,7	35,3
Ηπείρου	5	2,1	2,1	37,4
Valid Θεσσαλίας	21	8,8	8,8	46,2
Ιονίων Νήσων	6	2,5	2,5	48,7
Κεντρικής Μακεδονίας	60	25,2	25,2	73,9
Κρήτης	27	11,3	11,3	85,3
Νοτίου Αιγαίου	12	5,0	5,0	90,3
Πελοποννήσου	7	2,9	2,9	93,3
Στερεάς Ελλάδας	16	6,7	6,7	100,0
Total	238	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία, 58,8%, των σχολικών μονάδων είναι μεγάλα σχολεία, πάνω από 6/θέσια, ενώ το 41,2% είναι μικρά σχολεία, έως 6/θέσια (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των σχ. μονάδων κατά οργανικότητα

Οργανικότητα Σχολείου	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Μικρά (έως 6/θέσια)	96	40,3	41,2	41,2
Valid Μεγάλα (πάνω από 6/θέσια)	137	57,6	58,8	100,0
Total	233	97,9	100,0	
Missing System	5	2,1		
Total	238	100,0		

Διάγραμμα 1: Κατανομή σχ. συχνοτήτων % των σχ. μονάδων κατά οργανικότητα



Η πλειοψηφία, 60,1%, των διευθυντών/ντριών που συμμετείχαν στην έρευνα και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο υπηρετεί σε σχολικές μονάδες αστικής περιοχής, το 24% σε σχολικές μονάδες αγροτικής περιοχής και το 15,9% σε σχολικές μονάδες ημιαστικής περιοχής (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των σχ. μονάδων κατά περιοχή

Περιοχή σχολείου		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αστική	140	58,8	60,1	60,1
	Ημιαστική	37	15,5	15,9	76,0
	Αγροτική	56	23,5	24,0	100,0
	Total	233	97,9	100,0	
Missing	System	5	2,1		
Total		238	100,0		

Διάγραμμα 2: Κατανομή σχ. συχνοτήτων % των σχ. μονάδων κατά περιοχή



Β. Δημογραφικά στοιχεία

Η πλειοψηφία, 60,5%, των διευθυντών/ντριών των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στην έρευνα και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο είναι άνδρες και σε ποσοστό 39,5% είναι γυναίκες (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών/ντριών κατά φύλο

Φύλο		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	135	56,7	60,5	60,5
	Γυναίκα	88	37,0	39,5	100,0
	Total	223	93,7	100,0	
Missing	System	15	6,3		
Total		238	100,0		

Διάγραμμα 3: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των διευθυντών κατά φύλο

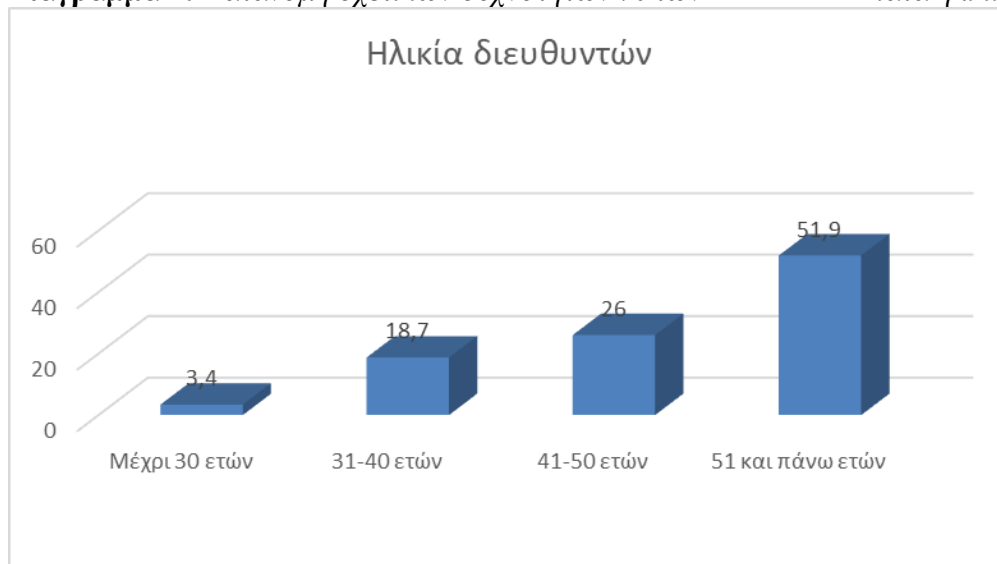


Η πλειοψηφία των διευθυντών/ντριών, 51,9%, έχει ηλικία 51 ετών και πάνω, σε ποσοστό 26% είναι 41-50 ετών, σε ποσοστό 18,7% είναι 31-40 ετών και μόλις 3,4% είναι μέχρι 30 ετών (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Κατανομή συχνοτήτων, σχετ. και αθροιστικών % των διευθυντών κατά ηλικία

Ηλικία		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέχρι 30 ετών	8	3,4	3,4	3,4
	31-40 ετών	44	18,5	18,7	22,1
	41-50 ετών	61	25,6	26,0	48,1
	51 και πάνω ετών	122	51,3	51,9	100,0
Total		235	98,7	100,0	
Missing	System	3	1,3		
Total		238	100,0		

Διάγραμμα 4: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των διευθυντών κατά ηλικία



Οι διευθυντές/ντριες σε μεγάλη πλειοψηφία, 84,2%, είναι έγγαμοι, σε ποσοστό 10,7% είναι άγαμοι και σε ποσοστό 5,1% απαντούν «άλλο» (Πίνακας 6).

Πίνακας 6: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών κατά οικογενειακή κατάσταση

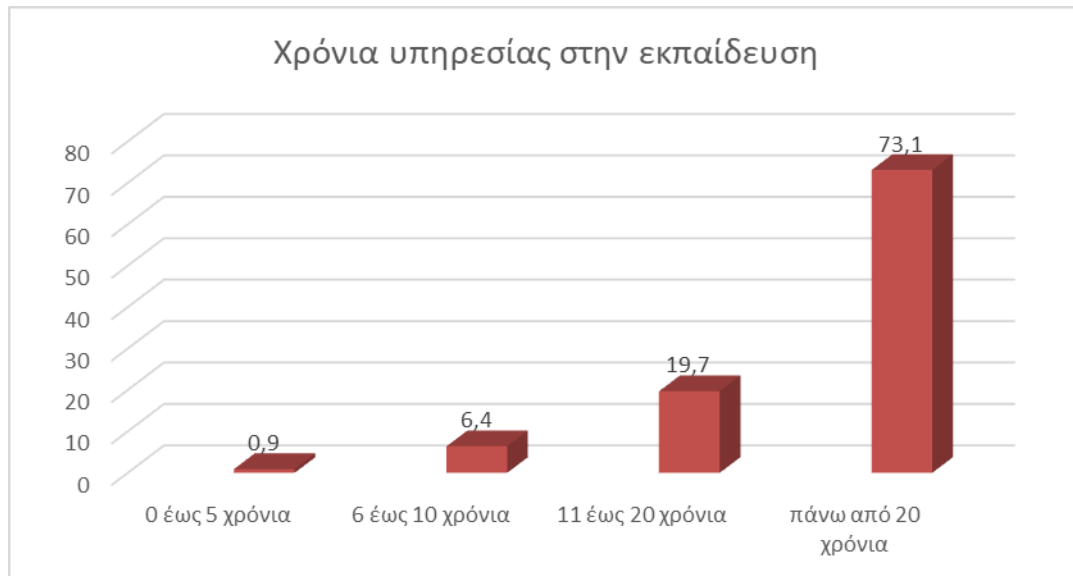
Οικογενειακή κατάσταση		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έγγαμος	181	76,1	84,2	84,2
	Άγαμος	23	9,7	10,7	94,9
	Άλλο	11	4,6	5,1	100,0
	Total	215	90,3	100,0	
Missing	System	23	9,7		
Total		238	100,0		

Η μεγάλη πλειοψηφία, 73,1%, των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στην έρευνα και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο έχει πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, το 19,7% έχει 11-20 χρόνια, το 6,4% έχει 6-10 χρόνια και μόλις το 0,9% έχει 0-5 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση (Πίνακας 7).

Πίνακας 7: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση

Χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-5	2	,8	,9	,9
	6-10	15	6,3	6,4	7,3
	11-20	46	19,3	19,7	26,9
	Πάνω από 20	171	71,8	73,1	100,0
	Total	234	98,3	100,0	
Missing	System	4	1,7		
Total		238	100,0		

Διάγραμμα 5: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των διευθυντών σύμφωνα με τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση

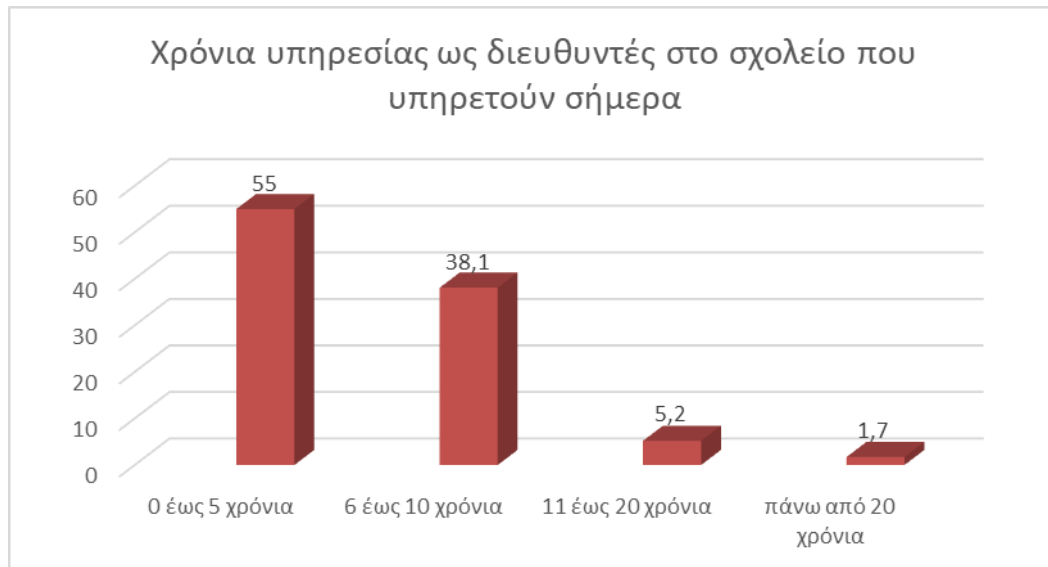


Αναφορικά με την ερώτηση 7β, το μεγαλύτερο ποσοστό, 55%, των διευθυντών/ντριών των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στην έρευνα και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο υπηρετούν ως διευθυντές/ντριες στο σχολείο που βρίσκονται σήμερα μέχρι 5 χρόνια, 6-10 χρόνια το 38,1%, 11-20 χρόνια το 5,2% ενώ σε πολύ μικρό ποσοστό 1,7% υπηρετούν πάνω από 20 χρόνια στο σχολείο που είναι σήμερα (Πίνακας 8).

Πίνακας 8: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με τα χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετούν σήμερα

Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-5	127	53,4	55,0	55,0
	6-10	88	37,0	38,1	93,1
	11-20	12	5,0	5,2	98,3
	πάνω από 20	4	1,7	1,7	100,0
Total		231	97,1	100,0	
Missing	System	7	2,9		
Total		238	100,0		

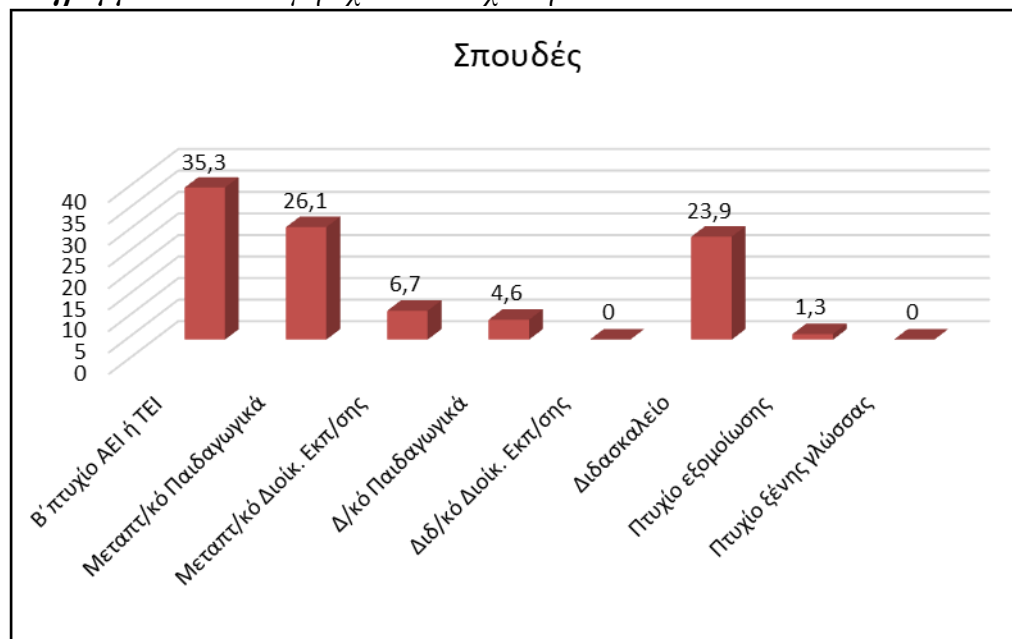
Διάγραμμα 5α: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των διευθυντών σύμφωνα με τα χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετούν σήμερα



Οι διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων, που συμμετείχαν στην έρευνα και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, σε ποσοστό 35,3% έχουν δεύτερο πτυχίο, σε ποσοστό 26,1%, έχουν μεταπτυχιακό τίτλο στα Παιδαγωγικά, σε μικρό ποσοστό, 6,7%, έχουν μεταπτυχιακό τίτλο στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης, κάτοχοι διδακτορικού τίτλου στα Παιδαγωγικά δηλώνουν σε ποσοστό μόλις 4,6% ενώ δεν δηλώνει κανείς κάτοχος διδακτορικού τίτλου στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αναφορικά με άλλες σπουδές, δηλώνουν ναι σε ποσοστό 23,9% στο Διδασκαλείο, σε μικρό ποσοστό, 1,3%, δηλώνουν πτυχίο εξομοίωσης και κανείς δεν δηλώνει κάτοχος πτυχίου ξένης γλώσσας (Πίνακας 9).

Πίνακας 9: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών κατά σπουδές

ΣΠΟΥΔΕΣ	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ	ΝΑΙ	84	35,3	35,3
	ΟΧΙ	154	64,7	100,0
	Total	238	100,0	
Μεταπτυ- χιακό στα Παιδαγω- γικά	ΝΑΙ	62	26,1	26,1
	ΟΧΙ	176	73,9	100,0
	Total	238	100,0	
Μεταπτυ- χιακό στη Διοίκ. Εκπ/σης	ΝΑΙ	16	6,7	6,7
	ΟΧΙ	222	93,3	100,0
	Total	238	100,0	
Διδ/κό στα Παιδαγω- γικά	ΝΑΙ	11	4,6	4,6
	ΟΧΙ	227	95,4	100,0
	Total	238	100,0	
Διδ/κό στη Διοίκ. Εκπ/σης	ΟΧΙ	238	100,0	100,0
Διδασκα- λείο	ΝΑΙ	57	23,9	23,9
	ΟΧΙ	181	76,1	100,0
	Total	238	100,0	
Πτυχίο εξομοίω- σης	ΝΑΙ	3	1,3	1,3
	ΟΧΙ	235	98,7	100,0
	Total	238	100,0	
Πτυχίο ξένης γλώσσας	ΟΧΙ	238	100,0	100,0

Διάγραμμα 6: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των διευθυντών κατά σπουδές**Γ. Στοιχεία διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο**

Στην ερώτηση (9), αν οι διευθυντές/ντρίες ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του σχολείου τους στην αρχή κάθε διδακτικού έτους για τις ιδιαιτερότητες των χώρων του σχολικού κτιρίου και του αύλιου χώρου για την πιθανότητα ατυχημάτων, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντών/ντριών παρουσιάζονται στον πίνακα 10.

Πίνακας 10: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών/ντριών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 9

ΕΡΩΤΗΣΗ 9 : Ως διευθυντής ενημερώνετε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	227	95,4	95,8	95,8
	OXI	10	4,2	4,2	100,0
	Total	237	99,6	100,0	
Missing	System	1	,4		
Total		238	100,0		

Στην ερώτηση (10), για τη συχνότητα των ατυχημάτων στο σχολείο τους, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντών/ντριών παρουσιάζονται στον πίνακα 11.

Πίνακας 11: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών/ντρίων σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 10

ΕΡΩΤΗΣΗ 10: Ποια είναι η συχνότητα των ατυχημάτων στο σχολείο σας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πολύ συχνά	8	3,4	3,4	3,4
	Συχνά	85	35,7	35,7	39,1
	Σπάνια	142	59,7	59,7	98,7
	Ποτέ	3	1,3	1,3	100,0
	Total	238	100,0	100,0	

Τα ευρήματα αυτά σε συνδυασμό με την οργανικότητα του σχολείου (ερώτηση 2) αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι διευθυντές/ντρίες που υπηρετούν σε μεγάλα σχολεία, πάνω από 6/θέσια, απαντούν ότι τα ατυχήματα στο σχολείο τους είναι *πολύ συχνά* και *συχνά*, ποσοστό 51,8%, σε σχέση με τους/τις διευθυντές/ντρίες που υπηρετούν σε μικρά σχολεία, έως 6/θέσια, ποσοστό 20,8% (βλ. Πίνακα 11α). Ο πίνακας 11α ταξινομεί διαζονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, **Οργανικότητα σχολείου** και **ΕΡΩΤΗΣΗ 10: Ποια είναι η συχνότητα των ατυχημάτων στο σχολείο σας**, το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 24,745 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,000 (βλ. Πίνακα *chi-square tests*).

Πίνακας 11α: Οργανικότητα * ΕΡΩΤΗΣΗ 10: Ποια είναι η συχνότητα των ατυχημάτων στο σχολείο σας (Crosstabulation)

Συνάφειες			ΕΡΩΤΗΣΗ 10: Ποια είναι η συχνότητα των ατυχημάτων στο σχολείο σας;				Total
			Πολύ συχνά	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ	
Οργανικότητα Σχολείου	Count		0	20	74	2	96
	% within Οργανικότητα Σχολείου	Μικρά (έως 6/θέσια)	0,0%	20,8%	77,1%	2,1%	100,0%
	% of Total		0,0%	8,6%	31,8%	0,9%	41,2%
	Count		8	63	65	1	137
	% within Οργανικότητα Σχολείου	Μεγάλα (πάνω από 6/θέσια)	5,8%	46,0%	47,4%	0,7%	100,0%
	% of Total		3,4%	27,0%	27,9%	0,4%	58,8%
Total	Count		8	83	139	3	233
	% within Οργανικότητα Σχολείου		3,4%	35,6%	59,7%	1,3%	100,0%
	% of Total		3,4%	35,6%	59,7%	1,3%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,745 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	28,160	3	,000
Linear-by-Linear Association	24,340	1	,000
N of Valid Cases	233		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,24.

Ακόμη, τα ευρήματα αυτά σε συνδυασμό με την περιοχή του σχολείου (ερώτηση 3) αποκαλύπτουν ότι περισσότεροι οι διευθυντές/ντρίες που υπηρετούν σε αστική και ημιαστική περιοχή, απαντούν ότι τα ατυχήματα στο σχολείο τους είναι *πολύ συχνά* και *συχνά*, ποσοστά 50,7% και 40,5% αντίστοιχα, σε σχέση με τους/τις διευθυντές/ντρίες που υπηρετούν σε αγροτική περιοχή, ποσοστό 10,7% (βλ. Πίνακα 11β). Ο πίνακας 11β ταξινομεί διαζονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, **Περιοχή σχολείου** και **ΕΡΩΤΗΣΗ 10: Ποια είναι η συχνότητα των ατυχημάτων στο σχολείο σας**, το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 29,032 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,000 (βλ. Πίνακα *chi-square tests*).

Πίνακας 11β: Περιοχή * ΕΡΩΤΗΣΗ 10: Ποια είναι η συχνότητα των ατυχημάτων στο σχολείο σας (Crosstabulation)

Συνάφειες		ΕΡΩΤΗΣΗ 10: Ποια είναι η συχνότητα των ατυχημάτων στο σχολείο σας;				Total
		Πολύ συχνά	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ	
Περιοχή σχολείου	Count	7	64	68	1	140
	Αστική % within Περιοχή σχολείου	5,0%	45,7%	48,6%	0,7%	100,0%
	% of Total	3,0%	27,5%	29,2%	0,4%	60,1%
	Count	1	14	22	0	37
	Ημιαστική % within Περιοχή σχολείου	2,7%	37,8%	59,5%	0,0%	100,0%
	% of Total	0,4%	6,0%	9,4%	0,0%	15,9%
	Count	0	6	48	2	56
	Αγροτική % within Περιοχή σχολείου	0,0%	10,7%	85,7%	3,6%	100,0%
	% of Total	0,0%	2,6%	20,6%	0,9%	24,0%
Total	Count	8	84	138	3	233
	% within Περιοχή σχολείου	3,4%	36,1%	59,2%	1,3%	100,0%
	% of Total	3,4%	36,1%	59,2%	1,3%	100,0%

Πίνακας 11γ: Χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση * ΕΡΩΤΗΣΗ 10: Ποια είναι η συχνότητα των ατυχημάτων στο σχολείο σας (Crosstabulation)

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	29,032 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	33,556	6	,000
Linear-by-Linear Association	25,754	1	,000
N of Valid Cases	233		

a. 6 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,48.

Επιπλέον, τα ευρήματα αυτά σε συνδυασμό με τα χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση (ερώτηση 7α) αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι διευθυντές/ντρίες που υπηρετούν πολλά χρόνια, 11 έως 20 χρόνια και πάνω από 20 χρόνια, απαντούν ότι τα ατυχήματα στο σχολείο τους είναι *πολύ συχνά* και *συχνά*, ποσοστά 21,7% και 47,4% αντίστοιχα, σε σχέση με τους/τις διευθυντές/ντρίες που υπηρετούν λίγα χρόνια, έως 10 χρόνια, ποσοστό 0% (βλ. Πίνακα 11γ). Ο πίνακας 11γ ταξινομεί διαξονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, *Χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση* και *ΕΡΩΤΗΣΗ 10: Ποια είναι η συχνότητα των ατυχημάτων στο σχολείο σας*, το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 33,353 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,000 (βλ. Πίνακα *chi-square tests*).

Συνάφειες		ΕΡΩΤΗΣΗ 10: Ποια είναι η συχνότητα των ατυχημάτων στο σχολείο σας;				Total
		Πολύ συχνά	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ	
Χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση	Count	0	0	2	0	2
	% within 0-5	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0 %
	% of Total	0,0%	0,0%	0,9%	0,0%	0,9%
	Count	0	0	15	0	15
	% within 6-10	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0 %
	% of Total	0,0%	0,0%	6,4%	0,0%	6,4%
	Count	0	10	33	3	46
	% within 11-20	0,0%	21,7%	71,7%	6,5%	100,0 %
	% of Total	0,0%	4,3%	14,1%	1,3%	19,7%
	Count	8	73	90	0	171
	% within Πάνω από 20	4,7%	42,7%	52,6%	0,0%	100,0 %
	% of Total	3,4%	31,2%	38,5%	0,0%	73,1%
Total	Count	8	83	140	3	234
	% within	3,4%	35,5%	59,8%	1,3%	100,0 %
	% of Total	3,4%	35,5%	59,8%	1,3%	100,0 %

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)

Pearson Chi-Square	33,353 ^a	9	,000
Likelihood Ratio	38,413	9	,000
Linear-by-Linear Association	22,081	1	,000
N of Valid Cases	234		

Στην ερώτηση (11), για το ποιος προσφέρει τις πρώτες βοήθειες (κυρίως στα πρώτα 20 λεπτά) στα ατυχήματα στο σχολείο, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντών/ντρίων παρουσιάζονται στον πίνακα 12.

Πίνακας 12: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών/ντρίων σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 11

ΕΡΩΤΗΣΗ 11: Ποιος προσφέρει τις πρώτες βοήθειες στα ατυχήματα στο σχολείο;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ο εξειδικευμένος εκπαιδευτικός	37	15,5	38,9	38,9
	Μέλος του διδακτικού προσωπικού	26	10,9	27,4	66,3
	Ο εφημερεύων εκπαιδευτικός	25	10,5	26,3	92,6
	Άλλος	7	2,9	7,4	100,0
	Total	95	39,9	100,0	
Missing	System	143	60,1		
Total		238	100,0		

Στην ερώτηση (12), σχετικά με το πώς γίνεται η μεταφορά του μαθητή στο σοβαρό ατύχημα, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντών/ντρίων παρουσιάζονται στον πίνακα 13.

Πίνακας 13: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών/ντριών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 12

ΕΡΩΤΗΣΗ 12: Στο σοβαρό ατύχημα πώς γίνεται η μεταφορά του μαθητή;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Με ασθενοφόρο του Ε.Κ.Α.Β.	160	67,2	76,2	76,2
	Με αυτοκίνητο εκπαιδευτικού	24	10,1	11,4	87,6
	Με αυτοκίνητο του γονέα	24	10,1	11,4	99,0
	Άλλο	2	,8	1,0	100,0
	Total	210	88,2	100,0	
Missing	System	28	11,8		
Total		238	100,0		

Στην ερώτηση (13), σε ποιους παράγοντες αποδίδουν τα ατυχήματα στο σχολείο τους, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντών/ντριών παρουσιάζονται στον πίνακα 14.

Πίνακας 14: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών % των διευθυντών/ντριών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 13

α/α	Παράγοντες ατυχημάτων	1 ^η επιλογή	2 ^η επιλογή
α	Κακή κατάσταση του αύλιου χώρου	45,8%	23,3%
β	Συνωστισμός πολλών μαθητών σε μικρό αύλιο χώρο	56,6%	22,1%
γ	Διαρρύθμιση των εσωτερικών χώρων του σχολείου;	14,9%	30,7%
δ	Ελλιπής επιτήρηση	2,7%	11%
ε	Ακατάλληλη περίφραξη του σχολικού χώρου	8,1%	14,9%
στ	Ακατάλληλος εξοπλισμός	6,2%	16%
ζ	Επιθετική συμπεριφορά μαθητών	20,5%	29,5%
η	Φθαρμένα σκαλοπάτια, ξηλωμένα πλακάκια	10,5%	9,2%
θ	Άλλος παράγοντας	65,7%	14,3%

Ακολουθούν οι πίνακες που παρουσιάζουν αναλυτικά τις απαντήσεις των διευθυντών/ντριών στην ερώτηση 13.

Πίνακας 14α: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 13α

Κακή κατάσταση του αύλιου χώρου		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πρώτος σε συχνότητα παράγοντας	55	23,1	45,8	45,8
	Δεύτερος σε συχνότητα παράγοντας	28	11,8	23,3	69,2
	Τρίτος σε συχνότητα παράγοντας	20	8,4	16,7	85,8
	Τέταρτος σε συχνότητα παράγοντας	11	4,6	9,2	95,0
	Πέμπτος σε συχνότητα παράγοντας	4	1,7	3,3	98,3
	Έκτος σε συχνότητα παράγοντας	2	,8	1,7	100,0
	Total	120	50,4	100,0	
Missing	System	118	49,6		
Total		238	100,0		

Πίνακας 14β: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 13β

Συνωστισμός πολλών μαθητών σε μικρό αύλιο χώρο		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πρώτος σε συχνότητα παράγοντας	82	34,5	56,6	56,6
	Δεύτερος σε συχνότητα παράγοντας	32	13,4	22,1	78,6
	Τρίτος σε συχνότητα παράγοντας	4	1,7	2,8	81,4
	Τέταρτος σε συχνότητα παράγοντας	9	3,8	6,2	87,6
	Πέμπτος σε συχνότητα παράγοντας	6	2,5	4,1	91,7
	Έκτος σε συχνότητα παράγοντας	2	,8	1,4	93,1
	Έβδομος σε συχνότητα παράγοντας	1	,4	,7	93,8
	Όγδοος σε συχνότητα παράγοντας	9	3,8	6,2	100,0
Total		145	60,9	100,0	
Missing	System	93	39,1		
Total		238	100,0		

Πίνακας 14γ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 13γ

Διαρρύθμιση των εσωτερικών χώρων του σχολείου		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πρώτος σε συχνότητα παράγοντας	15	6,3	14,9	14,9
	Δεύτερος σε συχνότητα παράγοντας	31	13,0	30,7	45,5
	Τρίτος σε συχνότητα παράγοντας	24	10,1	23,8	69,3
	Τέταρτος σε συχνότητα παράγοντας	14	5,9	13,9	83,2
	Πέμπτος σε συχνότητα παράγοντας	7	2,9	6,9	90,1
	Έκτος σε συχνότητα παράγοντας	5	2,1	5,0	95,0
	Έβδομος σε συχνότητα παράγοντας	4	1,7	4,0	99,0
	Όγδοος σε συχνότητα παράγοντας	1	,4	1,0	100,0
	Total	101	42,4	100,0	
Missing	System	137	57,6		
Total		238	100,0		

Πίνακας 14δ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 13δ

Ελλιπής επιτήρηση		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πρώτος σε συχνότητα παράγοντας	2	,8	2,7	2,7
	Δεύτερος σε συχνότητα παράγοντας	8	3,4	11,0	13,7
	Τρίτος σε συχνότητα παράγοντας	13	5,5	17,8	31,5
	Τέταρτος σε συχνότητα παράγοντας	3	1,3	4,1	35,6
	Πέμπτος σε συχνότητα παράγοντας	7	2,9	9,6	45,2
	Έκτος σε συχνότητα παράγοντας	11	4,6	15,1	60,3
	Έβδομος σε συχνότητα παράγοντας	11	4,6	15,1	75,3
	Όγδοος σε συχνότητα παράγοντας	16	6,7	21,9	97,3
	Ένατος σε συχνότητα παράγοντας	2	,8	2,7	100,0
	Total	73	30,7	100,0	
Missing	System	165	69,3		
Total		238	100,0		

Πίνακας 14ε: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 13ε

Ακατάλληλη περιγραφή του σχολικού χώρου		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πρώτος σε συχνότητα παράγοντας	6	2,5	8,1	8,1
	Δεύτερος σε συχνότητα παράγοντας	11	4,6	14,9	23,0
	Τρίτος σε συχνότητα παράγοντας	11	4,6	14,9	37,8
	Τέταρτος σε συχνότητα παράγοντας	10	4,2	13,5	51,4
	Πέμπτος σε συχνότητα παράγοντας	12	5,0	16,2	67,6
	Έκτος σε συχνότητα παράγοντας	6	2,5	8,1	75,7
	Έβδομος σε συχνότητα παράγοντας	15	6,3	20,3	95,9
	Όγδοος σε συχνότητα παράγοντας	2	,8	2,7	98,6
	Ένατος σε συχνότητα παράγοντας	1	,4	1,4	100,0
	Total	74	31,1	100,0	
Missing	System	164	68,9		
Total		238	100,0		

Πίνακας 14στ: Κατανομή συχνότητων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 13στ

Ακατάλληλος εξοπλισμός		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πρώτος σε συχνότητα παράγοντας	5	2,1	6,2	6,2
	Δεύτερος σε συχνότητα παράγοντας	13	5,5	16,0	22,2
	Τρίτος σε συχνότητα παράγοντας	13	5,5	16,0	38,3
	Τέταρτος σε συχνότητα παράγοντας	14	5,9	17,3	55,6
	Πέμπτος σε συχνότητα παράγοντας	12	5,0	14,8	70,4
	Έκτος σε συχνότητα παράγοντας	17	7,1	21,0	91,4
	Έβδομος σε συχνότητα παράγοντας	5	2,1	6,2	97,5
	Όγδοος σε συχνότητα παράγοντας	1	,4	1,2	98,8
	Ένατος σε συχνότητα παράγοντας	1	,4	1,2	100,0
Total		81	34,0	100,0	
Missing	System	157	66,0		
Total		238	100,0		

Πίνακας 14ξ: Κατανομή συχνότητων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 13ξ

Επιθετική συμπεριφορά μαθητών		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πρώτος σε συχνότητα παράγοντας	30	12,6	20,5	20,5
	Δεύτερος σε συχνότητα παράγοντας	43	18,1	29,5	50,0
	Τρίτος σε συχνότητα παράγοντας	31	13,0	21,2	71,2
	Τέταρτος σε συχνότητα παράγοντας	12	5,0	8,2	79,5
	Πέμπτος σε συχνότητα παράγοντας	4	1,7	2,7	82,2
	Έκτος σε συχνότητα παράγοντας	12	5,0	8,2	90,4
	Έβδομος σε συχνότητα παράγοντας	11	4,6	7,5	97,9
	Όγδοος σε συχνότητα παράγοντας	3	1,3	2,1	100,0
	Total	146	61,3	100,0	
Missing	System	92	38,7		
Total		238	100,0		

Πίνακας 14η: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 13η

Φθαρμένα σκαλοπάτια, ξηλωμένα πλακάκια		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πρώτος σε συχνότητα παράγοντας	8	3,4	10,5	10,5
	Δεύτερος σε συχνότητα παράγοντας	7	2,9	9,2	19,7
	Τρίτος σε συχνότητα παράγοντας	10	4,2	13,2	32,9
	Τέταρτος σε συχνότητα παράγοντας	11	4,6	14,5	47,4
	Πέμπτος σε συχνότητα παράγοντας	10	4,2	13,2	60,5
	Έκτος σε συχνότητα παράγοντας	5	2,1	6,6	67,1
	Έβδομος σε συχνότητα παράγοντας	9	3,8	11,8	78,9
	Όγδοος σε συχνότητα παράγοντας	15	6,3	19,7	98,7
	Ένατος σε συχνότητα παράγοντας	1	,4	1,3	100,0
	Total	76	31,9	100,0	
Missing	System	162	68,1		
Total		238	100,0		

Πίνακας 140: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 13θ

Άλλος παράγοντας		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πρώτος σε συχνότητα παράγοντας	23	9,7	65,7	65,7
	Δεύτερος σε συχνότητα παράγοντας	5	2,1	14,3	80,0
	Τρίτος σε συχνότητα παράγοντας	1	,4	2,9	82,9
	Τέταρτος σε συχνότητα παράγοντας	1	,4	2,9	85,7
	Έβδομος σε συχνότητα παράγοντας	2	,8	5,7	91,4
	Όγδοος σε συχνότητα παράγοντας	2	,8	5,7	97,1
	Ένατος σε συχνότητα παράγοντας	1	,4	2,9	100,0
	Total	35	14,7	100,0	
Missing	System	203	85,3		
Total		238	100,0		

Στην ερώτηση (14), για το πως οι διευθυντές/ντρίες αντιμετωπίζουν στο σχολείο τους έκτακτες ανάγκες, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντών/ντριών παρουσιάζονται στους πίνακες 15α, 15β, 15γ, 15δ, 15ε, 15στ και 15ζ.

Πίνακας 15α: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 14α

ΕΡΩΤΗΣΗ 14α: Υπάρχει καταρτισμένο σχέδιο αντιμετώπισης σεισμών;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	231	97,1	99,1	99,1
	ΟΧΙ	2	,8	,9	100,0
	Total	233	97,9	100,0	
Missing	System	5	2,1		
Total		238	100,0		

Πίνακας 15β: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 14β

ΕΡΩΤΗΣΗ 14β: Προγραμματίζετε ασκήσεις ετοιμότητας για τους σεισμούς;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	NAI	230	96,6	98,3	98,3
Valid	OXI	4	1,7	1,7	100,0
	Total	234	98,3	100,0	
Missing	System	4	1,7		
Total		238	100,0		

Πίνακας 15γ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 14γ

ΕΡΩΤΗΣΗ 14γ: Υπάρχει πλήρες σχέδιο για την αντιμετώπιση πλημμυρών;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	NAI	101	42,4	44,7	44,7
Valid	OXI	125	52,5	55,3	100,0
	Total	226	95,0	100,0	
Missing	System	12	5,0		
Total		238	100,0		

Πίνακας 15δ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 14δ

ΕΡΩΤΗΣΗ 14δ: Υπάρχει επεξεργασμένο σχέδιο αντιμετώπισης πυρκαγιών;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	NAI	166	69,7	73,5	73,5
Valid	OXI	60	25,2	26,5	100,0
	Total	226	95,0	100,0	
Missing	System	12	5,0		
Total		238	100,0		

Πίνακας 15ε: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των

διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 14ε

ΕΡΩΤΗΣΗ 14ε: Προγραμματίζετε ανά τακτά χρονικά διαστήματα ασκήσεις για την αντιμετώπιση πυρκαγιών/πλημμ υρών;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	125	52,5	55,3	55,3
	OXI	101	42,4	44,7	100,0
	Total	226	95,0	100,0	
Missing	System	12	5,0		
Total		238	100,0		

Πίνακας 15στ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 14στ

ΕΡΩΤΗΣΗ 14στ: Υπάρχει σχέδιο αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	190	79,8	82,3	82,3
	OXI	41	17,2	17,7	100,0
	Total	231	97,1	100,0	
Missing	System	7	2,9		
Total		238	100,0		

Πίνακας 15ζ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 14ζ

ΕΡΩΤΗΣΗ 14ζ: Υπάρχει σχέδιο συνεργασίας με τα ΜΜΕ;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	81	11,0	12,1	12,1
	OXI	590	80,4	87,9	100,0
	Total	671	91,4	100,0	
Missing	System	63	8,6		
Total		734	100,0		

Στην ερώτηση (15), αν έχουν οριστεί από το σχολείο τους ομάδες εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση εκτάκτων περιστατικών, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντών/ντριών παρουσιάζονται στους πίνακες 16α, 16β, 16γ, 16δ και 16ε.

Πίνακας 16α: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 15α

ΕΡΩΤΗΣΗ 15α: Έχουν οριστεί ομάδες εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των σεισμών;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	231	97,1	97,9	97,9
	OXI	5	2,1	2,1	100,0
	Total	236	99,2	100,0	
Missing	System	2	,8		
Total		238	100,0		

Πίνακας 16β: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 15β

ΕΡΩΤΗΣΗ 15β: Έχουν οριστεί ομάδες εκπαιδευτικών για την κατάσβεση πυρκαγιών;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	189	79,4	80,4	80,4
	OXI	46	19,3	19,6	100,0
	Total	235	98,7	100,0	
Missing	System	3	1,3		
Total		238	100,0		

Πίνακας 16γ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 15γ

ΕΡΩΤΗΣΗ 15γ: Έχουν οριστεί ομάδες εκπαιδευτικών για την παροχή πρώτων βοηθειών;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	209	87,8	88,6	88,6
	OXI	27	11,3	11,4	100,0
	Total	236	99,2	100,0	
Missing	System	2	,8		
Total		238	100,0		

Πίνακας 16δ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 15δ

ΕΡΩΤΗΣΗ 15δ: Έχουν οριστεί ομάδες εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση πλημμυρών;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	107	45,0	46,3	46,3
	OXI	124	52,1	53,7	100,0
	Total	231	97,1	100,0	
Missing	System	7	2,9		
Total		238	100,0		

Πίνακας 16ε: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 15ε

ΕΡΩΤΗΣΗ 15ε: Έχουν οριστεί ομάδες εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση σχολικής επιθετικότητας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	201	84,5	86,3	86,3
	OXI	32	13,4	13,7	100,0
	Total	233	97,9	100,0	
Missing	System	5	2,1		
Total		238	100,0		

Στην ερώτηση (16), αν είναι εφοδιασμένο το σχολείο τους για την αντιμετώπιση εκτάκτων αναγκών, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντών/ντριών παρουσιάζονται στους πίνακες 17α, 17β, 17γ, 17δ, 17ε, 17στ, 17ζ και 17η.

Πίνακας 17α: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 16^α

ΕΡΩΤΗΣΗ 16α: Είναι εφοδιασμένο το σχολείο σας για την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών με πυροσβεστικές φωλιές;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	179	75,2	78,2	78,2
	OXI	50	21,0	21,8	100,0
	Total	229	96,2	100,0	
Missing	System	9	3,8		
Total		238	100,0		

Πίνακας 17β: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 16^β

ΕΡΩΤΗΣΗ 16β: Είναι εφοδιασμένο το σχολείο σας για την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών με πυρανιχνευτές;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	43	18,1	19,1	19,1
	OXI	182	76,5	80,9	100,0
	Total	225	94,5	100,0	
Missing	System	13	5,5		
Total		238	100,0		

Πίνακας 17γ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 16^γ

ΕΡΩΤΗΣΗ 16γ: Είναι εφοδιασμένο το σχολείο σας για την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών με πυροσβεστήρες;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	217	91,2	91,6	91,6
	OXI	20	8,4	8,4	100,0
	Total	237	99,6	100,0	
Missing	System	1	,4		
Total		238	100,0		

Πίνακας 17δ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 16δ

ΕΡΩΤΗΣΗ 16δ: Είναι εφοδιασμένο το σχολείο σας για την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών με πυρίμαχες στολές, πυρίμαχα γάντια;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	14	5,9	6,2	6,2
	OXI	211	88,7	93,8	100,0
	Total	225	94,5	100,0	
Missing	System	13	5,5		
Total		238	100,0		

Πίνακας 17ε: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 16ε

ΕΡΩΤΗΣΗ 16ε: Είναι εφοδιασμένο το σχολείο σας με κουβέρτες, φτυάρια, αδιάβροχα, φορεία;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	31	13,0	13,7	13,7
	OXI	195	81,9	86,3	100,0
	Total	226	95,0	100,0	
Missing	System	12	5,0		
Total		238	100,0		

Πίνακας 17στ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 16στ

ΕΡΩΤΗΣΗ 16στ: Είναι εφοδιασμένο το σχολείο σας με σφυρίχτρες, φακούς;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	150	63,0	64,1	64,1
	OXI	84	35,3	35,9	100,0
	Total	234	98,3	100,0	
Missing	System	4	1,7		
Total		238	100,0		

Πίνακας 17ζ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των

διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 16ζ

ΕΡΩΤΗΣΗ 16ζ: Είναι εφοδιασμένο το σχολείο σας με εξόδους κινδύνου;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	110	46,2	48,2	48,2
	OXI	118	49,6	51,8	100,0
	Total	228	95,8	100,0	
Missing	System	10	4,2		
Total		238	100,0		

Πίνακας 17η: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 16^η

ΕΡΩΤΗΣΗ 16η: Είναι εφοδιασμένο το σχολείο σας με σχολικό φαρμακείο;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	219	92,0	94,0	94,0
	OXI	14	5,9	6,0	100,0
	Total	233	97,9	100,0	
Missing	System	5	2,1		
Total		238	100,0		

Στην ερώτηση (17), για τις κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου τους όσον αφορά στην αντιμετώπιση εκτάκτων αναγκών, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντών παρουσιάζονται στους πίνακες 18α, 18β, 18γ, 18δ, 18ε, 18στ, 18ζ και 18η.

Πίνακας 18α: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 17^α

ΕΡΩΤΗΣΗ 17α: Υπάρχει πίνακας οδηγίων στις κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου σας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	176	73,9	74,9	74,9
	OXI	59	24,8	25,1	100,0
	Total	235	98,7	100,0	
Missing	System	3	1,3		
Total		238	100,0		

Πίνακας 18β: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των

διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 17β

ΕΡΩΤΗΣΗ 17β: Υπάρχουν ανιχνευτές καπνού στις κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου σας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	54	22,7	23,7	23,7
	OXI	174	73,1	76,3	100,0
	Total	228	95,8	100,0	
Missing	System	10	4,2		
Total		238	100,0		

Πίνακας 18γ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των
διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 17γ

ΕΡΩΤΗΣΗ 17γ: Υπάρχει συναγερμός φωτιάς στις κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου σας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	75	31,5	32,9	32,9
	OXI	153	64,3	67,1	100,0
	Total	228	95,8	100,0	
Missing	System	10	4,2		
Total		238	100,0		

Πίνακας 18δ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των
διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 17δ

ΕΡΩΤΗΣΗ 17δ: Υπάρχει αυτόματο σύστημα κατάσβεσης στις κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου σας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	98	41,2	42,2	42,2
	OXI	134	56,3	57,8	100,0
	Total	232	97,5	100,0	
Missing	System	6	2,5		
Total		238	100,0		

Πίνακας 18ε: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των

διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 17^ε

ΕΡΩΤΗΣΗ 17ε: Υπάρχουν ασφαλείς σκάλες στις κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου σας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	161	67,6	71,9	71,9
	OXI	63	26,5	28,1	100,0
	Total	224	94,1	100,0	
Missing	System	14	5,9		
Total		238	100,0		

Πίνακας 18στ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 17στ

ΕΡΩΤΗΣΗ 17στ: Όλες οι πόρτες ανοίγουν προς τα έξω στις κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου σας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	167	70,2	70,8	70,8
	OXI	69	29,0	29,2	100,0
	Total	236	99,2	100,0	
Missing	System	2	,8		
Total		238	100,0		

Πίνακας 18ζ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 17ζ

ΕΡΩΤΗΣΗ 17ζ: Υπάρχουν τζάμια ασφαλείας στις κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου σας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	87	36,6	38,3	38,3
	OXI	140	58,8	61,7	100,0
	Total	227	95,4	100,0	
Missing	System	11	4,6		
Total		238	100,0		

Πίνακας 18η: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των

διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 17^η

ΕΡΩΤΗΣΗ 17η: Εξασφαλίζεται η δυνατότητα εισόδου αυτοκινήτων της Πυροσβεστικής στις κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου σας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	196	82,4	85,2	85,2
	OXI	34	14,3	14,8	100,0
	Total	230	96,6	100,0	
Missing	System	8	3,4		
Total		238	100,0		

Στην ερώτηση (18), για το πόσο συχνά γίνεται έλεγχος από την αρμόδια κρατική υπηρεσία για τη στατικότητα των κτιριακών εγκαταστάσεων του σχολείου τους, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντών/ντρίων παρουσιάζονται στον πίνακα 19.

Πίνακας 19: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 18

ΕΡΩΤΗΣΗ 18: Πόσο συχνά γίνεται έλεγχος για τη στατικότητα των κτιριακών εγκαταστάσεων του σχολείου σας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κάθε χρόνο	36	15,1	15,6	15,6
	Μετά από κάθε σεισμό/πυρκαγιά	24	10,1	10,4	26,0
	Μετά από δική σας έγγραφη αναφορά	130	54,6	56,3	82,3
	Άλλο	41	17,2	17,7	100,0
	Total	231	97,1	100,0	
Missing	System	7	2,9		
Total		238	100,0		

Στην ερώτηση (19), αν ο σύλλογος διδασκόντων έχει κάνει προληπτικές ενέργειες για τον εντοπισμό "ενδεχόμενων κινδύνων-κρίσεων" στον εργασιακό χώρο του σχολείου

τους, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντών/ντριών παρουσιάζονται στον πίνακα 20.

Πίνακας 20: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 19

ΕΡΩΤΗΣΗ 19: Ο σύλλογος διδασκόντων έχει κάνει προληπτικές ενέργειες για τον εντοπισμό "ενδεχόμενων κινδύνων-κρίσεων" στον εργασιακό χώρο του σχολείου σας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	165	69,3	70,8	70,8
	OXI	68	28,6	29,2	100,0
	Total	233	97,9	100,0	
Missing	System	5	2,1		
Total		238	100,0		

Τα ανωτέρω ευρήματα σε συνδυασμό με την περιοχή του σχολείου, (ερώτηση 3), αποκαλύπτουν ότι περισσότεροι οι διευθυντές/ντριες που υπηρετούν σε αστική και ημιαστική περιοχή, απαντούν ότι ο σύλλογος διδασκόντων έχει κάνει προληπτικές ενέργειες για τον εντοπισμό "ενδεχόμενων κινδύνων-κρίσεων" στον εργασιακό χώρο του σχολείου τους, ποσοστά 75% και 78,4% αντίστοιχα, σε σχέση με τους/τις διευθυντές/ντριες που υπηρετούν σε αγροτική περιοχή, ποσοστό 52,7% (βλ. Πίνακα 20α). Ο πίνακας 20α ταξινομεί διαζωνικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, **Περιοχή** και **ΕΡΩΤΗΣΗ 19: Ο σύλλογος διδασκόντων έχει κάνει προληπτικές ενέργειες για τον εντοπισμό "ενδεχόμενων κινδύνων-κρίσεων" στον εργασιακό χώρο του σχολείου σας**, το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 10,702 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,005 (βλ. Πίνακα *chi-square tests*).

Πίνακας 20α: Περιοχή * ΕΡΩΤΗΣΗ 19: Ο σύλλογος διδασκόντων έχει κάνει προληπτικές ενέργειες για τον εντοπισμό "ενδεχόμενων κινδύνων-κρίσεων" στον εργασιακό χώρο του σχολείου σας (*Crosstabulation*)

Συνάφειες			ΕΡΩΤΗΣΗ 19: Ο σύλλογος διδασκόντων έχει κάνει προληπτικές ενέργειες για τον εντοπισμό "ενδεχόμενων κινδύνων-κρίσεων" στον εργασιακό χώρο του σχολείου σας;		Total
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Περιοχή σχολείου	Αστική	Count	102	34	136
		% within Περιοχή σχολείου	75,0%	25,0%	100,0%
		% of Total	44,7%	14,9%	59,6%
	Ημιαστική	Count	29	8	37
		% within Περιοχή σχολείου	78,4%	21,6%	100,0%
		% of Total	12,7%	3,5%	16,2%
	Αγροτική	Count	29	26	55
		% within Περιοχή σχολείου	52,7%	47,3%	100,0%
		% of Total	12,7%	11,4%	24,1%
Total	Count		160	68	228
	% within Περιοχή σχολείου		70,2%	29,8%	100,0%
		% of Total	70,2%	29,8%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,702 ^a	2	,005
Likelihood Ratio	10,202	2	,006
Linear-by-Linear Association	7,656	1	,006
N of Valid Cases	228		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,04.

Ακόμη, τα ανωτέρω ευρήματα σε συνδυασμό με την ηλικία των διευθυντών/ντριών, (ερώτηση 5), αποκαλύπτουν ότι περισσότεροι οι διευθυντές/ντριες μεγαλύτερης ηλικίας, 31-40, 41-50 και πάνω από 50 ετών, απαντούν ότι ο σύλλογος διδασκόντων έχει κάνει προληπτικές ενέργειες για τον εντοπισμό "ενδεχόμενων κινδύνων-κρίσεων" στον εργασιακό χώρο του σχολείου τους, ποσοστά 69,8%, 73,3% και 73,1%

αντίστοιχα, σε σχέση με τους/τις διευθυντές/ντριες μικρότερης ηλικίας, ποσοστό 12,5% (βλ. Πίνακα 20β). Ο πίνακας 20β ταξινομεί διαζονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, *Ηλικία* και *ΕΡΩΤΗΣΗ 19: Ο σύλλογος διδασκόντων έχει κάνει προληπτικές ενέργειες για τον εντοπισμό "ενδεχόμενων κινδύνων-κρίσεων" στον εργασιακό χώρο του σχολείου σας*, το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 13,554 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,004 (βλ. Πίνακα *chi-square tests*).

Πίνακας 20β: *Ηλικία * ΕΡΩΤΗΣΗ 19: Ο σύλλογος διδασκόντων έχει κάνει προληπτικές ενέργειες για τον εντοπισμό "ενδεχόμενων κινδύνων-κρίσεων" στον εργασιακό χώρο του σχολείου σας (Crosstabulation)*

Συνάφειες		ΕΡΩΤΗΣΗ 19: Ο σύλλογος διδασκόντων έχει κάνει προληπτικές ενέργειες για τον εντοπισμό "ενδεχόμενων κινδύνων-κρίσεων" στον εργασιακό χώρο του σχολείου σας;		Total
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Ηλικία	Count	1	7	8
	Μέχρι 30 ετών	12,5%	87,5%	100,0%
	% within Ηλικία	0,4%	3,0%	3,5%
	% of Total			
	Count	30	13	43
	31-40 ετών	69,8%	30,2%	100,0%
	% within Ηλικία	13,0%	5,7%	18,7%
	% of Total			
	Count	44	16	60
	41-50 ετών	73,3%	26,7%	100,0%
	% within Ηλικία	19,1%	7,0%	26,1%
	% of Total			
	Count	87	32	119
	51 και πάνω ετών	73,1%	26,9%	100,0%
	% within Ηλικία	37,8%	13,9%	51,7%
	% of Total			
	Count	162	68	230
	Total	70,4%	29,6%	100,0%
	% within Ηλικία			
	% of Total	70,4%	29,6%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,554 ^a	3	,004
Likelihood Ratio	12,405	3	,006
Linear-by-Linear Association	4,351	1	,037
N of Valid Cases	230		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,37.

Επιπλέον, τα ανωτέρω ευρήματα σε συνδυασμό με τα χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση των διευθυντών/ντριών, (ερώτηση 7α), αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι διευθυντές/ντριες με πολλά χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση, 6-10, 11-20 και πάνω από 50 χρόνια, απαντούν ότι ο σύλλογος διδασκόντων έχει κάνει προληπτικές ενέργειες για τον εντοπισμό "ενδεχόμενων κινδύνων-κρίσεων" στον εργασιακό χώρο του σχολείου τους, ποσοστά 46,7%, 68,2% και 75% αντίστοιχα, σε σχέση με τους/τις διευθυντές/ντριες με λίγα χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση, 0-5 χρόνια, ποσοστό 0% (βλ. Πίνακα 20γ). Ο πίνακας 20γ ταξινομεί διαξονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, **Χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση** και **ΕΡΩΤΗΣΗ 19: Ο σύλλογος διδασκόντων έχει κάνει προληπτικές ενέργειες για τον εντοπισμό "ενδεχόμενων κινδύνων-κρίσεων" στον εργασιακό χώρο του σχολείου σας**, το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 10,721 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,013 (βλ. Πίνακα *chi-square tests*).

Πίνακας 20γ: Χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση * ΕΡΩΤΗΣΗ 19: Ο σύλλογος διδασκόντων έχει κάνει προληπτικές ενέργειες για τον εντοπισμό "ενδεχόμενων κινδύνων-κρίσεων" στον εργασιακό χώρο του σχολείου σας (Crosstabulation)

Συνάφειες			ΕΡΩΤΗΣΗ 19: Ο σύλλογος διδασκόντων έχει κάνει προληπτικές ενέργειες για τον εντοπισμό "ενδεχόμενων κινδύνων-κρίσεων" στον εργασιακό χώρο του σχολείου σας;		Total
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση	Count		0	2	2
	% within Χρόνια				
	0-5	υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση	0,0%	100,0%	100,0%
	% of Total		0,0%	0,9%	0,9%
	Count		7	8	15
	% within Χρόνια				
	6-10	υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση	46,7%	53,3%	100,0%
	% of Total		3,1%	3,5%	6,6%
	Count		30	14	44
	% within Χρόνια				
	11-20	υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση	68,2%	31,8%	100,0%
	% of Total		13,1%	6,1%	19,2%
Πάνω από 20	Count		126	42	168
	% within Χρόνια				
	υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση		75,0%	25,0%	100,0%
	% of Total		55,0%	18,3%	73,4%
	Count		163	66	229
	% within Χρόνια				
Total	υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση		71,2%	28,8%	100,0%
	% of Total		71,2%	28,8%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,721 ^a	3	,013
Likelihood Ratio	10,332	3	,016
Linear-by-Linear Association	8,645	1	,003
N of Valid Cases	229		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,58.

Επίσης, τα ανωτέρω ευρήματα σε συνδυασμό με την ερώτηση 9, αν ως διευθυντής/ντρια ενημερώνει στην αρχή κάθε διδακτικού έτους τους εκπαιδευτικούς και μαθητές του σχολείου του για τις ιδιαιτερότητες των χώρων, αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι διευθυντές/ντριες που ενημερώνουν για τις ιδιαιτερότητες των χώρων, απαντούν ότι ο σύλλογος διδασκόντων έχει κάνει προληπτικές ενέργειες για τον εντοπισμό "ενδεχόμενων κινδύνων-κρίσεων" στον εργασιακό χώρο του σχολείου τους, ποσοστό 72,2%, σε σχέση με τους/τις διευθυντές/ντριες που δεν ενημερώνουν για τις ιδιαιτερότητες των χώρων, ποσοστό 40% (βλ. Πίνακα 20δ). Ο πίνακας 20δ ταξινομεί διαξονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, **ΕΡΩΤΗΣΗ 9: Ως διευθυντής ενημερώνετε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων** και **ΕΡΩΤΗΣΗ 19: Ο σύλλογος διδασκόντων έχει κάνει προληπτικές ενέργειες για τον εντοπισμό "ενδεχόμενων κινδύνων-κρίσεων" στον εργασιακό χώρο του σχολείου σας**, το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 4,801 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,028 (βλ. Πίνακα *chi-square tests*).

Πίνακας 20δ: ΕΡΩΤΗΣΗ 9: Ως διευθυντής ενημερώνετε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων * ΕΡΩΤΗΣΗ 19: Ο σύλλογος διδασκόντων έχει κάνει προληπτικές ενέργειες για τον εντοπισμό "ενδεχόμενων κινδύνων-κρίσεων" στον εργασιακό χώρο του σχολείου σας (*Crosstabulation*)

Συνάφειες		ΕΡΩΤΗΣΗ 19: Ο σύλλογος διδασκόντων έχει κάνει προληπτικές ενέργειες για τον εντοπισμό "ενδεχόμενων κινδύνων-κρίσεων" στον εργασιακό χώρο του σχολείου σας;		Total
		NAI	OXI	
ΕΡΩΤΗΣΗ 9 : Ως διευθυντής ενημερώνετε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων;	Count	161	62	223
	% within ΕΡΩΤΗΣΗ 9 : Ως διευθυντής ενημερώνετε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων;	72,2%	27,8%	100,0%
	% of Total	69,1%	26,6%	95,7%
	Count	4	6	10
	% within ΕΡΩΤΗΣΗ 9 : Ως διευθυντής ενημερώνετε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων;	40,0%	60,0%	100,0%
	% of Total	1,7%	2,6%	4,3%
Total	Count	165	68	233
	% within ΕΡΩΤΗΣΗ 9 : Ως διευθυντής ενημερώνετε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων;	70,8%	29,2%	100,0%
	% of Total	70,8%	29,2%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,801 ^a	1	,028	,067	,038
Continuity Correction ^b	3,369	1	,066		
Likelihood Ratio	4,287	1	,038		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	4,780	1	,029		
N of Valid Cases	233				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,92.

b. Computed only for a 2x2 table

Στην ερώτηση (20), για τα μέτρα προστασίας που έχουν ληφθεί όσον αφορά στις προληπτικές ενέργειες για τον εντοπισμό "ενδεχόμενων κινδύνων-κρίσεων" στον εργασιακό χώρο του σχολείου τους, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντών/ντριών παρουσιάζονται στους πίνακες 21α, 21β, 21γ, 21δ και 21ε.

Πίνακας 21α: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 20^α

ΕΡΩΤΗΣΗ 20α: Έχουν τοποθετηθεί σιδερένια κιγκλιδώματα στα γραφεία και στο εργαστήριο πληροφορικής ως μέτρα προστασίας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	119	50,0	79,3	79,3
	OXI	31	13,0	20,7	100,0
	Total	150	63,0	100,0	
Missing	System	88	37,0		
Total		238	100,0		

Πίνακας 21β: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 20β

ΕΡΩΤΗΣΗ 20β: Έχει τοποθετηθεί συναγερμός στα γραφεία και στα εργαστήρια του σχολείου ως μέτρα προστασίας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	95	39,9	60,5	60,5
	OXI	62	26,1	39,5	100,0
	Total	157	66,0	100,0	
Missing	System	81	34,0		
Total		238	100,0		

Πίνακας 21γ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 20γ

ΕΡΩΤΗΣΗ 20γ: Έχουν τοποθετηθεί κλειδαριές ασφαλείας ως μέτρα προστασίας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	108	45,4	69,2	69,2
	OXI	48	20,2	30,8	100,0
	Total	156	65,5	100,0	
Missing	System	82	34,5		
Total		238	100,0		

Πίνακας 21δ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 20δ

ΕΡΩΤΗΣΗ 20δ: Υπαρξη φωτισμού κατά τη διάρκεια της νύχτας ως μέτρο προστασίας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	138	58,0	84,1	84,1
	OXI	26	10,9	15,9	100,0
	Total	164	68,9	100,0	
Missing	System	74	31,1		
Total		238	100,0		

Πίνακας 21ε: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 20ε

ΕΡΩΤΗΣΗ 20ε: Υπαρξη σχολικού φύλακα όταν το σχολείο είναι κλειστό ως μέτρο προστασίας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	22	9,2	14,6	14,6
	OXI	129	54,2	85,4	100,0
	Total	151	63,4	100,0	
Missing	System	87	36,6		
Total		238	100,0		

Στην ερώτηση (21), για το πόσο έχουν βοηθηθεί από τις αρμόδιες υπηρεσίες για τη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο τους, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντών/ντρίων παρουσιάζονται στους πίνακες 22α, 22β, 22γ, 22δ, 22ε και 22στ.

Πίνακας 22α: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 21^α

ΕΡΩΤΗΣΗ 21α: Έχετε βοηθηθεί από το Υπουργείο Παιδείας για τη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο σας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	7	2,9	3,1	3,1
	Πολύ	23	9,7	10,1	13,2
	Μέτρια	79	33,2	34,8	48,0
	Λίγο	63	26,5	27,8	75,8
	Καθόλου	55	23,1	24,2	100,0
Total		227	95,4	100,0	
Missing	System	11	4,6		
Total		238	100,0		

Πίνακας 22β: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 21^β

ΕΡΩΤΗΣΗ 21β: Έχετε βοηθηθεί από Υγειονομικές Υπηρεσίες για τη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο σας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	5	2,1	2,2	2,2
	Πολύ	45	18,9	20,1	22,3
	Μέτρια	70	29,4	31,3	53,6
	Λίγο	69	29,0	30,8	84,4
	Καθόλου	35	14,7	15,6	100,0
Total		224	94,1	100,0	
Missing	System	14	5,9		
Total		238	100,0		

Πίνακας 22γ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 21^γ

ΕΡΩΤΗΣΗ 21γ: Έχετε βοηθηθεί από Αστυνομικές-Πυροσβεστικές Αρχές για τη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο σας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	16	6,7	7,2	7,2
	Πολύ	58	24,4	26,1	33,3
	Μέτρια	63	26,5	28,4	61,7
	Λίγο	56	23,5	25,2	86,9
	Καθόλου	29	12,2	13,1	100,0
	Total	222	93,3	100,0	
Missing	System	16	6,7		
Total		238	100,0		

Πίνακας 22δ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 21δ

ΕΡΩΤΗΣΗ 21δ: Έχετε βοηθηθεί από Δημοτικές-Περιφερειακές Αρχές για τη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο σας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	31	13,0	13,6	13,6
	Πολύ	61	25,6	26,8	40,4
	Μέτρια	74	31,1	32,5	72,8
	Λίγο	44	18,5	19,3	92,1
	Καθόλου	18	7,6	7,9	100,0
	Total	228	95,8	100,0	
Missing	System	10	4,2		
Total		238	100,0		

Πίνακας 22ε: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 21ε

ΕΡΩΤΗΣΗ 21ε: Έχετε βοηθηθεί από την Πολιτική Προστασία και Εθελοντικές Οργανώσεις για τη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο σας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

	Πάρα πολύ	9	3,8	4,2	4,2
	Πολύ	30	12,6	13,9	18,1
Valid	Μέτρια	46	19,3	21,3	39,4
	Λίγο	48	20,2	22,2	61,6
	Καθόλου	83	34,9	38,4	100,0
	Total	216	90,8	100,0	
Missing	System	22	9,2		
Total		238	100,0		

Πίνακας 22στ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 21στ

ΕΡΩΤΗΣΗ 21στ: Έχετε βοηθηθεί από μη κρατικούς φορείς για τη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο σας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Πάρα πολύ	13	5,5	6,1	6,1
	Πολύ	30	12,6	14,2	20,3
Valid	Μέτρια	36	15,1	17,0	37,3
	Λίγο	37	15,5	17,5	54,7
	Καθόλου	96	40,3	45,3	100,0
	Total	212	89,1	100,0	
Missing	System	26	10,9		
Total		238	100,0		

Στην ερώτηση (22), αν το σχολείο τους συγκεντρώνει όλες τις προϋποθέσεις ενός υγιεινού και ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντών/ντριών παρουσιάζονται στον πίνακα 23.

Πίνακας 23: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 22

ΕΡΩΤΗΣΗ 22: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το σχολείο σας συγκεντρώνει όλες τις προϋποθέσεις ενός υγιεινού και ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος;	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πάρα πολύ	31	13,0	13,0	13,0
Πολύ	97	40,8	40,8	53,8
Μέτρια	96	40,3	40,3	94,1
Λίγο	12	5,0	5,0	99,2
Καθόλου	2	,8	,8	100,0
Total	238	100,0	100,0	

Τα ανωτέρω ευρήματα σε συνδυασμό με την περιοχή του σχολείου (ερώτηση 3) αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι διευθυντές/ντρίες που υπηρετούν σε αστική περιοχή, απαντούν ότι *πάρα πολύ* και *πολύ* το σχολείο τους συγκεντρώνει όλες τις προϋποθέσεις ενός υγιεινού και ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος, ποσοστό 61,5%, σε σχέση με τους/τις διευθυντές/ντρίες που υπηρετούν σε ημιαστική και αγροτική περιοχή, ποσοστά 37,8% και 42,8% αντίστοιχα (βλ. Πίνακα 23α). Ο πίνακας 23α ταξινομεί διαζονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, *Περιοχή σχολείου* και *ΕΡΩΤΗΣΗ 22: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το σχολείο σας συγκεντρώνει όλες τις προϋποθέσεις ενός υγιεινού και ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος*, το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 15,734 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,046 (βλ. Πίνακα *chi-square tests*).

Πίνακας 23α: Περιοχή σχολείου * ΕΡΩΤΗΣΗ 22: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το σχολείο σας συγκεντρώνει όλες τις προϋποθέσεις ενός υγιεινού και ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος (Crosstabulation)

Συνάφειες			ΕΡΩΤΗΣΗ 22: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το σχολείο σας συγκεντρώνει όλες τις προϋποθέσεις ενός υγιεινού και ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος;					Total
			Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου	
Περιοχή σχολείου	Αστική	Count	19	67	45	9	0	140
		% within Περιοχή σχολείου	13,6%	47,9%	32,1%	6,4%	0,0%	100,0 %
		% of Total	8,2%	28,8%	19,3%	3,9%	0,0%	60,1%
	Ημιαστική	Count	4	10	21	1	1	37
		% within Περιοχή σχολείου	10,8%	27,0%	56,8%	2,7%	2,7%	100,0 %
		% of Total	1,7%	4,3%	9,0%	0,4%	0,4%	15,9%
	Αγροτική	Count	6	18	29	2	1	56
		% within Περιοχή σχολείου	10,7%	32,1%	51,8%	3,6%	1,8%	100,0 %
		% of Total	2,6%	7,7%	12,4%	0,9%	0,4%	24,0%
Total		Count	29	95	95	12	2	233
		% within Περιοχή σχολείου	12,4%	40,8%	40,8%	5,2%	0,9%	100,0 %
		% of Total	12,4%	40,8%	40,8%	5,2%	0,9%	100,0 %

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,734 ^a	8	,046
Likelihood Ratio	16,399	8	,037
Linear-by-Linear Association	3,953	1	,047
N of Valid Cases	233		

a. 6 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,32.

Ακόμη, τα ανωτέρω ευρήματα σε συνδυασμό με τα χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση των διευθυντών/ντριών (ερώτηση 7α) αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι διευθυντές/ντριες που έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση, 6-10, 11-20 και πάνω από 20 χρόνια, απαντούν ότι *πάρα πολύ* και *πολύ* το σχολείο τους συγκεντρώνει όλες τις προϋποθέσεις ενός υγιεινού και ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος, ποσοστά 33,3%, 41,3% και 59,6% αντίστοιχα, σε σχέση με τους/τις διευθυντές/ντριες που έχουν λίγα χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση, μέχρι 5 χρόνια, ποσοστό 0% (βλ. Πίνακα 23β). Ο πίνακας 23β ταξινομεί διαζονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, *Χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση* και **ΕΡΩΤΗΣΗ 22: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το σχολείο σας συγκεντρώνει όλες τις προϋποθέσεις ενός υγιεινού και ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος**, το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 21,937 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,038 (βλ. Πίνακα *chi-square tests*).

Πίνακας 23β: Χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση * ΕΡΩΤΗΣΗ 22: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το σχολείο σας συγκεντρώνει όλες τις προϋποθέσεις ενός υγιεινού και ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος; (Crosstabulation)

Συνάφειες		ΕΡΩΤΗΣΗ 22: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το σχολείο σας συγκεντρώνει όλες τις προϋποθέσεις ενός υγιεινού και ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος;					Total
		Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου	
Χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση	Count	0	0	1	1	0	2
	% within Χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	100,0 %
	% of Total	0,0%	0,0%	0,4%	0,4%	0,0%	0,9%
	Count	2	3	10	0	0	15
	% within Χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση	13,3%	20,0%	66,7%	0,0%	0,0%	100,0 %
	% of Total	0,9%	1,3%	4,3%	0,0%	0,0%	6,4%
	Count	4	15	22	5	0	46
	% within Χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση	8,7%	32,6%	47,8%	10,9%	0,0%	100,0 %
	% of Total	1,7%	6,4%	9,4%	2,1%	0,0%	19,7 %
	Count	24	78	62	6	1	171
Πάνω από 20	% within Χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση	14,0%	45,6%	36,3%	3,5%	0,6%	100,0 %
	% of Total	10,3%	33,3%	26,5%	2,6%	0,4%	73,1 %
	Count	30	96	95	12	1	234
Total	% within Χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση	12,8%	41,0%	40,6%	5,1%	0,4%	100,0 %
	% of Total	12,8%	41,0%	40,6%	5,1%	0,4%	100,0 %

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,937 ^a	12	,038
Likelihood Ratio	18,398	12	,104
Linear-by-Linear Association	7,229	1	,007
N of Valid Cases	234		

a. 11 cells (55,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Επιπλέον, τα ανωτέρω ευρήματα σε συνδυασμό με την ερώτηση 9, αν ως διευθυντής/ντρία ενημερώνει στην αρχή κάθε διδακτικού έτους τους εκπαιδευτικούς και μαθητές του σχολείου του για τις ιδιαιτερότητες των χώρων, αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι διευθυντές/ντρίες που έχουν ενημερώσει για τις ιδιαιτερότητες των χώρων, απαντούν ότι *πάρα πολύ* και *πολύ* το σχολείο τους συγκεντρώνει όλες τις προϋποθέσεις ενός υγιεινού και ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος, ποσοστό 54,2%, σε σχέση με τους/τις διευθυντές/ντρίες που δεν έχουν ενημερώσει για τις ιδιαιτερότητες των χώρων, ποσοστό 40% (βλ. Πίνακα 23γ). Ο πίνακας 23γ ταξινομεί διαξονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, **ΕΡΩΤΗΣΗ 9: Ως διευθυντής ενημερώνετε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων** και **ΕΡΩΤΗΣΗ 22: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το σχολείο σας συγκεντρώνει όλες τις προϋποθέσεις ενός υγιεινού και ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος**, το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 12,499 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,014 (βλ. Πίνακα *chi-square tests*).

Πίνακας 23γ: ΕΡΩΤΗΣΗ 9 : Ως διευθυντής ενημερώνετε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων *
ΕΡΩΤΗΣΗ 22: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το σχολείο σας συγκεντρώνει όλες τις προϋποθέσεις ενός υγιεινού και ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος (Crosstabulation)

Συνάφειες		ΕΡΩΤΗΣΗ 22: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το σχολείο σας συγκεντρώνει όλες τις προϋποθέσεις ενός υγιεινού και ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος;					Total
		Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου	
ΕΡΩΤΗΣΗ 9 : Ως διευθυντής ενημερώνετε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων;	Count	31	92	91	12	1	227
	% within ΕΡΩΤΗΣΗ 9 : Ως διευθυντής ενημερώνετε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων;	13,7%	40,5%	40,1%	5,3%	0,4%	100,0 %
	% of Total	13,1%	38,8%	38,4%	5,1%	0,4%	95,8%
	Count	0	4	5	0	1	10
	% within ΕΡΩΤΗΣΗ 9 : Ως διευθυντής ενημερώνετε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων;	0,0%	40,0%	50,0%	0,0%	10,0%	100,0 %
	% of Total	0,0%	1,7%	2,1%	0,0%	0,4%	4,2%
Total	Count	31	96	96	12	2	237
	% within ΕΡΩΤΗΣΗ 9 : Ως διευθυντής ενημερώνετε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων;	13,1%	40,5%	40,5%	5,1%	0,8%	100,0 %
	% of Total	13,1%	40,5%	40,5%	5,1%	0,8%	100,0 %

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,499 ^a	4	,014
Likelihood Ratio	7,569	4	,109
Linear-by-Linear Association	2,534	1	,111
N of Valid Cases	237		

a. 6 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.

Στην ερώτηση (23), αν αισθάνονται άγχος ως διευθυντές/ντρίες του σχολείου από συγκεκριμένες όψεις της εργασίας τους, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντών/ντριών παρουσιάζονται στους πίνακες 24α, 24β, 24γ και 24δ.

Πίνακας 24α: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 23α

ΕΡΩΤΗΣΗ 23α: Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε άγχος ως διευθυντής από τις συνθήκες/περιβάλλον της εργασίας σας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	19	8,0	8,3	8,3
	Πολύ	61	25,6	26,8	35,1
	Μέτρια	77	32,4	33,8	68,9
	Λίγο	41	17,2	18,0	86,8
	Καθόλου	30	12,6	13,2	100,0
	Total	228	95,8	100,0	
Missing	System	10	4,2		
Total		238	100,0		

Πίνακας 24β: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 23β

ΕΡΩΤΗΣΗ 23β: Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε άγχος ως διευθυντής από τις προκλήσεις ατυχημάτων/δυσάρεστων καταστάσεων;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	53	22,3	22,6	22,6
	Πολύ	86	36,1	36,6	59,1
	Μέτρια	57	23,9	24,3	83,4
	Λίγο	31	13,0	13,2	96,6
	Καθόλου	8	3,4	3,4	100,0
	Total	235	98,7	100,0	
Missing	System	3	1,3		
Total		238	100,0		

Πίνακας 24γ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 23γ

ΕΡΩΤΗΣΗ 23γ: Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε άγχος ως διευθυντής από τη στάση γονέων απέναντι στα ατυχήματα;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	28	11,8	12,0	12,0
	Πολύ	87	36,6	37,3	49,4
	Μέτρια	67	28,2	28,8	78,1
	Λίγο	29	12,2	12,4	90,6
	Καθόλου	22	9,2	9,4	100,0
	Total	233	97,9	100,0	
Missing	System	5	2,1		
Total		238	100,0		

Πίνακας 24δ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 23δ

ΕΡΩΤΗΣΗ 23δ: Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε άγχος ως διευθυντής από τη στάση γονέων απέναντι στην επιθετικότητα;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	30	12,6	12,9	12,9
	Πολύ	82	34,5	35,2	48,1
	Μέτρια	69	29,0	29,6	77,7
	Λίγο	31	13,0	13,3	91,0
	Καθόλου	21	8,8	9,0	100,0
Total		233	97,9	100,0	
Missing	System	5	2,1		
Total		238	100,0		

Στην ερώτηση (24), αν ως διευθυντές/ντρίες του σχολείου έχουν επιμορφωθεί ή έχουν πρακτικά εξασκηθεί για έκτακτες ανάγκες, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντών/ντριών παρουσιάζονται στους πίνακες 25α, 25β, 25γ, 25δ και 25ε.

Πίνακας 25α: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 24^α

ΕΡΩΤΗΣΗ 24α: Στην αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
έχετε	NAI	133	55,9	59,1	59,1
επιμορ-	OXI	92	38,7	40,9	100,0
φωθεί	Total	225	94,5	100,0	
Missing	System	13	5,5		
Total		238	100,0		
έχετε	NAI	81	34,0	46,0	46,0
πρακτικά	OXI	95	39,9	54,0	100,0
εξασκηθεί	Total	176	73,9	100,0	
Missing	System	62	26,1		
Total		238	100,0		

Πίνακας 25β: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 24β

ΕΡΩΤΗΣΗ 24β: Στην παροχή πρώτων βοηθειών;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
έχετε επιμορφωθεί	NAI	157	66,0	70,4	70,4
	OXI	66	27,7	29,6	100,0
	Total	223	93,7	100,0	
Missing	System	15	6,3		
Total		238	100,0		

έχετε πρακτικά εξασκηθεί	NAI	97	40,8	53,6	53,6
	OXI	84	35,3	46,4	100,0
	Total	181	76,1	100,0	
Missing	System	57	23,9		
Total		238	100,0		

Πίνακας 25γ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 24γ

ΕΡΩΤΗΣΗ 24γ: Στη σωστή χρήση των μέσων αντιμετώπισης έκτακτων αναγκών;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
έχετε επιμορφωθεί	NAI	131	55,0	59,5	59,5
	OXI	89	37,4	40,5	100,0
	Total	220	92,4	100,0	
Missing	System	18	7,6		
Total		238	100,0		

έχετε πρακτικά εξασκηθεί	NAI	89	37,4	50,0	50,0
	OXI	89	37,4	50,0	100,0
	Total	178	74,8	100,0	
Missing	System	60	25,2		
Total		238	100,0		

Πίνακας 25δ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 24δ

ΕΡΩΤΗΣΗ 24δ: Στην ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
έχετε επιμορφωθεί	NAI	135	56,7	60,8	60,8
	OXI	87	36,6	39,2	100,0
	Total	222	93,3	100,0	
Missing	System	16	6,7		
Total		238	100,0		
έχετε πρακτικά εξασκηθεί	NAI	78	32,8	46,7	46,7
	OXI	89	37,4	53,3	100,0
	Total	167	70,2	100,0	
Missing	System	71	29,8		
Total		238	100,0		

Πίνακας 25ε: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 24^ε

ΕΡΩΤΗΣΗ 24ε: Στην κατάρτιση σχεδίων έκτακτων αναγκών;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
έχετε επιμορφωθεί	NAI	130	54,6	58,8	58,8
	OXI	91	38,2	41,2	100,0
	Total	221	92,9	100,0	
Missing	System	17	7,1		
Total		238	100,0		
έχετε πρακτικά εξασκηθεί	NAI	76	31,9	44,7	44,7
	OXI	94	39,5	55,3	100,0
	Total	170	71,4	100,0	
Missing	System	68	28,6		
Total		238	100,0		

Στην ερώτηση (25), αν ως διευθυντές/ντρίες σχολείου ζήτησαν τη βοήθεια σχολικού ψυχολόγου/κοινωνικού λειτουργού για την αντιμετώπιση απροσδόκητου γεγονότος, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντών/ντριών παρουσιάζονται στον πίνακα 26.

Πίνακας 26: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 25

ΕΡΩΤΗΣΗ 25: Ως διευθυντής σχολείου, ζητήσατε τη βοήθεια σχολικού ψυχολόγου/κοιν. λειτουργού για την αντιμετώπιση απροσδόκητου γεγονότος;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	124	52,1	53,2	53,2
	OXI	109	45,8	46,8	100,0
	Total	233	97,9	100,0	
Missing	System	5	2,1		
Total		238	100,0		

Τα ανωτέρω ευρήματα σε συνδυασμό με την περιοχή του σχολείου αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι διευθυντές/ντριες που υπηρετούν σε αστική και ημιαστική περιοχή, απαντούν ότι η σχολική διεύθυνση ζήτησε τη βοήθεια σχολικού ψυχολόγου/κοινωνικού λειτουργού για την αντιμετώπιση απροσδόκητου γεγονότος, ποσοστά 56,2% και 67,6% αντίστοιχα, σε σχέση με τους/τις διευθυντές/ντριες που υπηρετούν σε αγροτική περιοχή, ποσοστό 35,2% (βλ. Πίνακα 26α). Ο πίνακας 26α ταξινομεί διαξονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, *Περιοχή σχολείου* και *ΕΡΩΤΗΣΗ 25: Η σχολική διεύθυνση ζήτησε τη βοήθεια σχολικού ψυχολόγου/κοινωνικού λειτουργού για την αντιμετώπιση απροσδόκητου γεγονότος*, το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 10,598 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,005 (βλ. Πίνακα *chi-square tests*).

Πίνακας 26α: Περιοχή σχολείου * ΕΡΩΤΗΣΗ 25: Ως διευθυντής σχολείου, ζητήσατε τη βοήθεια σχολικού ψυχολόγου/κοινωνικού λειτουργού για την αντιμετώπιση απροσδόκητου γεγονότος (*Crosstabulation*)

Συνάφειες			ΕΡΩΤΗΣΗ 25: Ως διευθυντής σχολείου, ζητήσατε τη βοήθεια σχολικού ψυχολόγου/κοινωνικού λειτουργού για την αντιμετώπιση απροσδόκητου γεγονότος;		Total
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Περιοχή σχολείου	Αστική	Count	77	60	137
		% within Περιοχή σχολείου	56,2%	43,8%	100,0%
		% of Total	33,8%	26,3%	60,1%
	Ημιαστική	Count	25	12	37
		% within Περιοχή σχολείου	67,6%	32,4%	100,0%
		% of Total	11,0%	5,3%	16,2%
	Αγροτική	Count	19	35	54
		% within Περιοχή σχολείου	35,2%	64,8%	100,0%
		% of Total	8,3%	15,4%	23,7%
	Total	Count	121	107	228
		% within Περιοχή σχολείου	53,1%	46,9%	100,0%
		% of Total	53,1%	46,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,598 ^a	2	,005
Likelihood Ratio	10,734	2	,005
Linear-by-Linear Association	4,840	1	,028
N of Valid Cases	228		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 17,36.

Ακόμη, τα ανωτέρω ευρήματα σε συνδυασμό με τα χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση των διευθυντών/ντριών αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι διευθυντές/ντριες που υπηρετούν πολλά χρόνια, 11-20 και πάνω από 20 χρόνια, απαντούν ότι η σχολική διεύθυνση ζήτησε τη βοήθεια σχολικού ψυχολόγου/κοινωνικού λειτουργού για την αντιμετώπιση απροσδόκητου γεγονότος, ποσοστά 55,6% και 54,8% αντίστοιχα, σε σχέση με τους/τις διευθυντές/ντριες που υπηρετούν λίγα χρόνια, 6-10 χρόνια, ποσοστό 14,3% (βλ. Πίνακα 26β). Ο πίνακας 26β ταξινομεί διαξονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, *Χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση* και *ΕΡΩΤΗΣΗ 25: Η σχολική διεύθυνση ζήτησε τη βοήθεια σχολικού ψυχολόγου/κοινωνικού λειτουργού για την αντιμετώπιση απροσδόκητου γεγονότος*, το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 10,518 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,015 (βλ. Πίνακα *chi-square tests*).

Πίνακας 26β: Χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση * ΕΡΩΤΗΣΗ 25: Ως διευθυντής σχολείου, ζητήσατε τη βοήθεια σχολικού ψυχολόγου/κοινωνικού λειτουργού για την αντιμετώπιση απροσδόκητου γεγονότος (Crosstabulation)

Συνάφειες			ΕΡΩΤΗΣΗ 25: Ως διευθυντής σχολείου, ζητήσατε τη βοήθεια σχολικού ψυχολόγου/κοινωνικού λειτουργού για την αντιμετώπιση απροσδόκητου γεγονότος;		Total
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση	0-5	Count	2	0	2
		% within Χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση	100,0%	0,0%	100,0%
		% of Total	0,9%	0,0%	0,9%
	6-10	Count	2	12	14
		% within Χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση	14,3%	85,7%	100,0%
		% of Total	0,9%	5,2%	6,1%
	11-20	Count	25	20	45
		% within Χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση	55,6%	44,4%	100,0%
		% of Total	10,9%	8,7%	19,7%
	Πάνω από 20	Count	92	76	168
		% within Χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση	54,8%	45,2%	100,0%
		% of Total	40,2%	33,2%	73,4%
Total		Count	121	108	229
		% within Χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση	52,8%	47,2%	100,0%
		% of Total	52,8%	47,2%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,518 ^a	3	,015
Likelihood Ratio	12,042	3	,007
Linear-by-Linear Association	1,980	1	,159
N of Valid Cases	229		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,94.

Επιπλέον, τα ανωτέρω ευρήματα σε συνδυασμό με το δεύτερο πτυχίο AEI ή TEI (ερώτηση 8α) αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι διευθυντές/ντρίες που έχουν δεύτερο πτυχίο AEI ή TEI, απαντούν ότι η σχολική διεύθυνση ζήτησε τη βοήθεια σχολικού ψυχολόγου/κοινωνικού λειτουργού για την αντιμετώπιση απροσδόκητου γεγονότος, ποσοστό 63,1%, σε σχέση με τους/τις διευθυντές/ντρίες που δεν έχουν δεύτερο πτυχίο AEI ή TEI, ποσοστό 47,7% (βλ. Πίνακα 26γ). Ο πίνακας 26γ ταξινομεί διαζωνικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, *Δεύτερο πτυχίο AEI ή TEI* και *ΕΡΩΤΗΣΗ 25: Η σχολική διεύθυνση ζήτησε τη βοήθεια σχολικού ψυχολόγου/κοινωνικού λειτουργού για την αντιμετώπιση απροσδόκητου γεγονότος*, το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 5,146 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,023 (βλ. Πίνακα *chi-square tests*).

Πίνακας 26γ: Δεύτερο πτυχίο AEI ή TEI * ΕΡΩΤΗΣΗ 25: Ως διευθυντής σχολείου ζητήσατε τη βοήθεια σχολικού ψυχολόγου/κοινωνικού λειτουργού για την αντιμετώπιση απροσδόκητου γεγονότος (Crosstabulation)

Συνάφειες			ΕΡΩΤΗΣΗ 25: Ως διευθυντής σχολείου ζητήσατε τη βοήθεια σχολικού ψυχολόγου/κοινωνικού λειτουργού για την αντιμετώπιση απροσδόκητου γεγονότος;		Total
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Δεύτερο πτυχίο AEI ή TEI	NAI	Count	53	31	84
		% within Δεύτερο πτυχίο AEI ή TEI	63,1%	36,9%	100,0%
		% of Total	22,7%	13,3%	36,1%
	OXI	Count	71	78	149
		% within Δεύτερο πτυχίο AEI ή TEI	47,7%	52,3%	100,0%
		% of Total	30,5%	33,5%	63,9%
Total	Count		124	109	233
	% within Δεύτερο πτυχίο AEI ή TEI		53,2%	46,8%	100,0%
	% of Total		53,2%	46,8%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,146 ^a	1	,023	,029	,016
Continuity Correction ^b	4,545	1	,033		
Likelihood Ratio	5,192	1	,023		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	5,124	1	,024		
N of Valid Cases	233				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 39,30.

b. Computed only for a 2x2 table

Στην ερώτηση (26), σχετικά με το επίπεδο που πλαισιώνει ο σχολικός ψυχολόγος/κοινωνικός λειτουργός, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντών παρουσιάζονται στον πίνακα 27.

Πίνακας 27: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 26

ΕΡΩΤΗΣΗ 26: Ο σχολικός ψυχολόγος/κοινωνικός λειτουργός πλαισιώνει το επίπεδο		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχολείου	48	20,2	38,7	38,7
	Διεύθυνσης Εκπαίδευσης	34	14,3	27,4	66,1
	Περιφερειακής Διεύθυνσης	10	4,2	8,1	74,2
	Άλλο	32	13,4	25,8	100,0
Total		124	52,1	100,0	
Missing	System	114	47,9		
Total		238	100,0		

Στην ερώτηση (27), αν έχουν επισημανθεί στο σχολείο τους περιπτώσεις έντονης επιθετικότητας/εκφοβισμού μαθητή(ών) προς μαθητή(ές), οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντών παρουσιάζονται στον πίνακα 28.

Πίνακας 28: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 27

ΕΡΩΤΗΣΗ 27: Έχουν επισημανθεί στο σχολείο σας περιπτώσεις έντονης επιθετικότητας ή εκφοβισμού μαθητή;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	75	31,5	32,5	32,5
	ΟΧΙ	156	65,5	67,5	100,0
	Total	231	97,1	100,0	
Missing	System	7	2,9		
Total		238	100,0		

Τα ανωτέρω ευρήματα σε συνδυασμό με την οικογενειακή κατάσταση (ερώτηση 6) αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι διευθυντές/ντρίες που δηλώνουν *άγαμος*, απαντούν ότι έχουν επισημανθεί στο σχολείο τους περιπτώσεις έντονης επιθετικότητας ή εκφοβισμού μαθητή, ποσοστό 56,5%, σε σχέση με τους/τις διευθυντές/ντρίες που δηλώνουν *έγγαμος* και *άλλο*, ποσοστά 30,7% και 30% αντίστοιχα (βλ. Πίνακα 28α). Ο πίνακας 28α ταξινομεί διαξονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, ***Οικογενειακή κατάσταση*** και ***ΕΡΩΤΗΣΗ 27: Έχουν επισημανθεί στο σχολείο σας περιπτώσεις έντονης επιθετικότητας ή εκφοβισμού μαθητή***, το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 6,155 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,046 (βλ. Πίνακα *chi-square tests*).

Πίνακας 28α: Οικογενειακή κατάσταση * ΕΡΩΤΗΣΗ 27: Έχουν επισημανθεί στο σχολείο σας περιπτώσεις έντονης επιθετικότητας ή εκφοβισμού μαθητή (Crosstabulation)

Συνάφειες			ΕΡΩΤΗΣΗ 27: Έχουν επισημανθεί στο σχολείο σας περιπτώσεις έντονης επιθετικότητας ή εκφοβισμού μαθητή;		Total
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμος	Count	54	122	176
		% within Οικογενειακή κατάσταση	30,7%	69,3%	100,0%
		% of Total	25,8%	58,4%	84,2%
	Άγαμος	Count	13	10	23
		% within Οικογενειακή κατάσταση	56,5%	43,5%	100,0%
		% of Total	6,2%	4,8%	11,0%
	Άλλο	Count	3	7	10
		% within Οικογενειακή κατάσταση	30,0%	70,0%	100,0%
		% of Total	1,4%	3,3%	4,8%
	Total	Count	70	139	209
		% within Οικογενειακή κατάσταση	33,5%	66,5%	100,0%
		% of Total	33,5%	66,5%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,155 ^a	2	,046
Likelihood Ratio	5,794	2	,055
Linear-by-Linear Association	1,744	1	,187
N of Valid Cases	209		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,35.

Στην ερώτηση (28), αν υπήρξαν περιπτώσεις σοβαρού(ών) τραυματισμού(ών) μαθητή(ών), οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντών παρουσιάζονται στον πίνακα 29.

Πίνακας 29: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 28

ΕΡΩΤΗΣΗ 28: Υπήρξαν περιπτώσεις σοβαρού τραυματισμού μαθητών;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	15	6,3	20,0	20,0
	OXI	60	25,2	80,0	100,0
	Total	75	31,5	100,0	
Missing	System	163	68,5		
Total		238	100,0		

Στην ερώτηση (29), αναφορικά με το πρόσωπο ή το συλλογικό όργανο που αντιμετώπισε το φαινόμενο του Σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντών παρουσιάζονται στον πίνακα 30.

Πίνακας 30: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 29

ΕΡΩΤΗΣΗ 29: Σε περίπτωση σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο σας αντιμετώπιστηκε		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
από τον διευθυντή ή υποδιευθυντή;	NAI	102	42,9	62,6	62,6
	OXI	61	25,6	37,4	100,0
	Total	163	68,5	100,0	
	Missing System	75	31,5		
	Total	238	100,0		
από τον σύλλογο διδασκόντων;	NAI	110	46,2	67,5	67,5
	OXI	53	22,3	32,5	100,0
	Total	163	68,5	100,0	
	Missing System	75	31,5		
	Total	238	100,0		
από τον ειδικά επιμορφωμένο εκπαιδευτικό;	NAI	36	15,1	22,1	22,1
	OXI	127	53,4	77,9	100,0
	Total	163	68,5	100,0	
	Missing System	75	31,5		
	Total	238	100,0		
από τον σχ. ψυχολόγο/κοινωνικό λειτουργό;	NAI	26	10,9	16,0	16,0
	OXI	137	57,6	84,0	100,0
	Total	163	68,5	100,0	
	Missing System	75	31,5		
	Total	238	100,0		

Στην ερώτηση (30), σχετικά με το πώς αντιδρούν συνήθως οι γονείς του θύματος στις περιπτώσεις σοβαρού τραυματισμού του παιδιού τους εξαιτίας του bullying ή γενικά τραυματισμού, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντών/ντριών παρουσιάζονται στον πίνακα 31.

Πίνακας 31: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 30

ΕΡΩΤΗΣΗ 30: Πώς αντιδρούν συνήθως οι γονείς του θύματος στις περιπτώσεις σοβαρού τραυματισμού του παιδιού τους;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αντιδρούν έντονα και αγανακτισμένα;	55	23,1	26,4	26,4
	Διαμαρτύρονται ρίχνοντας το φταίξιμο στο διδακτικό προσωπικό;	34	14,3	16,3	42,8
	Ζητούν κάποια τιμωρία των δραστών;	29	12,2	13,9	56,7
	Δεν αντιδρούν έντονα αλλά συνεργάζονται;	90	37,8	43,3	100,0
Total		208	87,4	100,0	
Missing	System	30	12,6		
Total		238	100,0		

Στην ερώτηση (31), αν απευθύνονται προσωπικά στους διευθυντές/ντρίες οι γονείς ή οι μαθητές για προσωπικά ή προβλήματα συμπεριφοράς, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντών/ντριών παρουσιάζονται στους πίνακες 32α και 32β.

Πίνακας 32α: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 31^α

ΕΡΩΤΗΣΗ 31α: Οι γονείς μαθητών απευθύνονται προσωπικά σε εσάς για να συζητήσετε προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών τους;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	213	89,5	93,0	93,0
	ΟΧΙ	16	6,7	7,0	100,0
	Total	229	96,2	100,0	
Missing	System	9	3,8		
Total		238	100,0		

Πίνακας 32β: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 31β

ΕΡΩΤΗΣΗ 31β: Οι μαθητές απευθύνονται προσωπικά σε εσάς για να σας αναφέρουν προσωπικά τους προβλήματα;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	202	84,9	90,6	90,6
	OXI	21	8,8	9,4	100,0
	Total	223	93,7	100,0	
Missing	System	15	6,3		
Total		238	100,0		

Τα ανωτέρω ευρήματα σε συνδυασμό με την ερώτηση 9, αν ως διευθυντής/ντρια ενημερώνει για τις ιδιαιτερότητες των χώρων, αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι διευθυντές/ντρίες που ενημερώνουν για τις ιδιαιτερότητες των χώρων, απαντούν ότι οι μαθητές απευθύνονται προσωπικά σ' αυτούς για να τους αναφέρουν προσωπικά τους προβλήματα, ποσοστό 91,5%, σε σχέση με τους/τις διευθυντές/ντρίες που δεν ενημερώνουν για τις ιδιαιτερότητες των χώρων, ποσοστό 70% (βλ. Πίνακα 32β1). Ο πίνακας 32β1 ταξινομεί διαξονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, **ΕΡΩΤΗΣΗ 9: Ως διευθυντής ενημερώνετε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων** και **ΕΡΩΤΗΣΗ 31β: Οι μαθητές απευθύνονται προσωπικά σε εσάς για να σας αναφέρουν προσωπικά τους προβλήματα**, το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 5,159 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,023 (βλ. Πίνακα *chi-square tests*).

Πίνακας 32β1: ΕΡΩΤΗΣΗ 9:Ως διευθυντής ενημερώνετε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων *
ΕΡΩΤΗΣΗ 31β: Οι μαθητές απευθύνονται προσωπικά σε εσάς για να σας αναφέρουν προσωπικά
τους προβλήματα (Crosstabulation)

Συνάφειες		ΕΡΩΤΗΣΗ 31β: Οι μαθητές απευθύνονται προσωπικά σε εσάς για να σας αναφέρουν προσωπικά τους προβλήματα ;		Total
		NAI	OXI	
ΕΡΩΤΗΣΗ 9 : Ως διευθυντής ενημερώνετε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων;	Count	194	18	212
	% within ΕΡΩΤΗΣΗ 9 : Ως διευθυντής ενημερώνετε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων;	91,5%	8,5%	100,0%
	% of Total	87,4%	8,1%	95,5%
	Count	7	3	10
	% within ΕΡΩΤΗΣΗ 9 : Ως διευθυντής ενημερώνετε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων;	70,0%	30,0%	100,0%
	% of Total	3,2%	1,4%	4,5%
Total	Count	201	21	222
	% within ΕΡΩΤΗΣΗ 9 : Ως διευθυντής ενημερώνετε για τις ιδιαιτερότητες των χώρων;	90,5%	9,5%	100,0%
	% of Total	90,5%	9,5%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,159 ^a	1	,023		
Continuity Correction ^b	2,953	1	,086		
Likelihood Ratio	3,563	1	,059		
Fisher's Exact Test				,057	,057
Linear-by-Linear Association	5,135	1	,023		
N of Valid Cases	222				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,95.

b. Computed only for a 2x2 table

Στην ερώτηση (32), σε ποιο βαθμό πιστεύουν ότι οι γονείς/κηδεμόνες των μαθητών τους συνεργάζονται μαζί τους για ζητήματα που αφορούν στη συμπεριφορά των

παιδιών τους, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντών/ντριών παρουσιάζονται στον πίνακα 33.

Πίνακας 33: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 32

ΕΡΩΤΗΣΗ 32: Σε ποιο βαθμό οι γονείς των μαθητών συνεργάζονται μαζί σας για ζητήματα συμπεριφοράς των παιδιών τους;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	43	18,1	18,2	18,2
	Πολύ	117	49,2	49,6	67,8
	Μέτρια	61	25,6	25,8	93,6
	Λίγο	10	4,2	4,2	97,9
	Καθόλου	5	2,1	2,1	100,0
Total		236	99,2	100,0	
Missing	System	2	,8		
Total		238	100,0		

Στην ερώτηση (33), αν εισηγήθηκαν ποτέ στον σύλλογο διδασκόντων την αξιοποίηση του γιατρού-γονιού ή μηχανικού-γονιού κάποιων μαθητών για συμβουλές ή βοήθεια για θέματα που σχετίζονται με τη διαχείριση κρίσεων στο σχολείο τους, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντών/ντριών παρουσιάζονται στον πίνακα 34.

Πίνακας 34: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 33

ΕΡΩΤΗΣΗ 33: Εισηγήθηκατε ποτέ στον σύλλογο διδασκόντων την αξιοποίηση του γιατρού-γονιού ή μηχανικού-γονιού για συμβουλές σε θέματα διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο σας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	96	40,3	61,9	61,9
	OXI	59	24,8	38,1	100,0
	Total	155	65,1	100,0	
Missing	System	83	34,9		
Total		238	100,0		

Τα ευρήματα αυτά σε συνδυασμό με την οργανικότητα του σχολείου (ερώτηση 2) αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι διευθυντές/ντρίες που υπηρετούν σε μεγάλα σχολεία, πάνω από 6/θέσια, απαντούν ότι εισηγήθηκαν στον σύλλογο διδασκόντων την αξιοποίηση του γιατρού-γονιού ή μηχανικού-γονιού μαθητών για συμβουλές σε θέματα διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο τους, ποσοστό 68,9%, σε σχέση με τους διευθυντές/ντρίες που υπηρετούν σε μικρά σχολεία, έως 6/θέσια, ποσοστό 52,5% (βλ. Πίνακα 34α). Ο πίνακας 34α ταξινομεί διαξονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, **Οργανικότητα Σχολείου** και **ΕΡΩΤΗΣΗ 33: Εισηγηθήκατε ποτέ στον σύλλογο διδασκόντων την αξιοποίηση του γιατρού-γονιού ή μηχανικού-γονιού μαθητών για συμβουλές σε θέματα διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο σας**, το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 4,177 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,041 (βλ. Πίνακα *chi-square tests*).

Πίνακας 34α: *Οργανικότητα Σχολείου * ΕΡΩΤΗΣΗ 33: Εισηγηθήκατε ποτέ στον σύλλογο διδασκόντων την αξιοποίηση του γιατρού-γονιού ή μηχανικού-γονιού μαθητών για συμβουλές σε θέματα διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο σας (Crosstabulation)*

Συνάφειες			ΕΡΩΤΗΣΗ 33: Εισηγηθήκατε ποτέ στον σύλλογο διδασκόντων την αξιοποίηση του γιατρού-γονιού ή μηχανικού-γονιού μαθητών για συμβουλές σε θέματα διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο σας;		Total
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Οργανικότητα Σχολείου	Μικρά (έως 6/θέσια)	Count	32	29	61
		% within Οργανικότητα Σχολείου	52,5%	47,5%	100,0%
		% of Total	21,2%	19,2%	40,4%
	Μεγάλα (πάνω από 6/θέσια)	Count	62	28	90
		% within Οργανικότητα Σχολείου	68,9%	31,1%	100,0%
		% of Total	41,1%	18,5%	59,6%
Total	Count		94	57	151
	% within Οργανικότητα Σχολείου		62,3%	37,7%	100,0%
	% of Total		62,3%	37,7%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,177 ^a	1	,041	,059	,031
Continuity Correction ^b	3,507	1	,061		
Likelihood Ratio	4,157	1	,041		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	4,149	1	,042		
N of Valid Cases	151				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 23,03.

b. Computed only for a 2x2 table

Στην ερώτηση (34), αν πιστεύουν ότι συμβάντα, εντός ή εκτός του σχολείου, αποτελούν κρίσεις που μπορούν να επηρεάσουν το κλίμα του σχολείου και την εκπαιδευτική διαδικασία, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντών/ντριών παρουσιάζονται στον πίνακα 35.

Πίνακας 35: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 34

ΕΡΩΤΗΣΗ 34: Πιστεύετε ότι σοβαρά συμβάντα αποτελού κρίσεις που μπορούν να επηρεάσουν το κλίμα του σχολείου και την εκπαιδευτική διαδικασία;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	96	40,3	41,0	41,0
	Πολύ	117	49,2	50,0	91,0
	Μέτρια	17	7,1	7,3	98,3
	Λίγο	4	1,7	1,7	100,0
	Total	234	98,3	100,0	
Missing	System	4	1,7		
Total		238	100,0		

Στην ερώτηση (35), αν πιστεύουν ότι σε μια ενδεχόμενη κρίση πρέπει να έχουν καλή επικοινωνία με τα ΜΜΕ για να κρατούν ενήμερη την τοπική κοινωνία ή για να συμβάλλουν στη διαχείριση της κρίσης, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντών παρουσιάζονται στον πίνακα 36.

Πίνακας 36: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 35

ΕΡΩΤΗΣΗ 35: Σε μια ενδεχόμενη κρίση πιστεύετε ότι με τα ΜΜΕ πρέπει να έχετε καλή επικοινωνία για να κρατούν ενήμερη την τοπική κοινωνία ή για να συμβάλλουν στη διαχείριση της κρίσης;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	104	43,7	44,8	44,8
	OXI	128	53,8	55,2	100,0
	Total	232	97,5	100,0	
Missing	System	6	2,5		
Total		238	100,0		

Τα ευρήματα αυτά σε συνδυασμό με το φύλο των διευθυντών/ντριών αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι άνδρες διευθυντές απαντούν ότι σε μια ενδεχόμενη κρίση πρέπει να έχουν καλή επικοινωνία με τα ΜΜΕ για να κρατούν ενήμερη την τοπική κοινωνία ή για να συμβάλλουν στη διαχείριση της κρίσης, ποσοστό 51,5%, σε σχέση με τις γυναίκες διευθύντριες, ποσοστό 34,9% (βλ. Πίνακα 36α). Ο πίνακας 36α ταξινομεί διαξονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, **Φύλο** και **ΕΡΩΤΗΣΗ 35: Σε μια ενδεχόμενη κρίση πιστεύετε ότι με τα ΜΜΕ πρέπει να έχετε καλή επικοινωνία για να κρατούν ενήμερη την τοπική κοινωνία ή για να συμβάλλουν στη διαχείριση της κρίσης**, το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 5,821 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,016 (βλ. Πίνακα *chi-square tests*).

Πίνακας 36α: Φύλο * ΕΡΩΤΗΣΗ 35: Σε μια ενδεχόμενη κρίση πιστεύετε ότι με τα ΜΜΕ πρέπει να έχετε καλή επικοινωνία για να κρατούν ενήμερη την τοπική κοινωνία ή για να συμβάλλουν στη διαχείριση της κρίσης (Crosstabulation)

Συνάφειες		ΕΡΩΤΗΣΗ 35: Σε μια ενδεχόμενη κρίση πιστεύετε ότι με τα ΜΜΕ πρέπει να έχετε καλή επικοινωνία για να κρατούν ενήμερη την τοπική κοινωνία ή για να συμβάλλουν στη διαχείριση της κρίσης:		Total
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Φύλο	Count	68	64	132
	Ανδρας % within Φύλο	51,5%	48,5%	100,0%
	% of Total	31,2%	29,4%	60,6%
	Count	30	56	86
	Γυναίκα % within Φύλο	34,9%	65,1%	100,0%
	% of Total	13,8%	25,7%	39,4%
Total	Count	98	120	218
	% within Φύλο	45,0%	55,0%	100,0%
	% of Total	45,0%	55,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,821 ^a	1	,016	,018	,011
Continuity Correction ^b	5,168	1	,023		
Likelihood Ratio	5,882	1	,015		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	5,794	1	,016		
N of Valid Cases	218				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 38,66.

b. Computed only for a 2x2 table

2.2 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΤΙΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠ/ΚΩΝ

Στην ερώτηση (36α), αν έχουν να προτείνουν κάτι για την πρόληψη και αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων στο δημοτικό σχολείο, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντών παρουσιάζονται στον πίνακα 37α.

Πίνακας 37α: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 36α

ΕΡΩΤΗΣΗ 36α: Τι άλλο έχετε να προτείνετε για την πρόληψη και αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων στο δημοτικό σχολείο;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υποχρεωτική επιμόρφωση	74	31,1	49,3	49,3
	Διορισμός Σχολικών Ψυχολόγων	21	8,8	14,0	63,3
	Συγκρότηση ομάδας εξειδικευμένων εκπαιδευτικών	27	11,3	18,0	81,3
	Συμβουλευτική γονέων-εκπαιδευτικών	28	11,8	18,7	100,0
	Total	150	63,0	100,0	
Missing	System	88	37,0		
Total		238	100,0		

Διάγραμμα 7: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 36α

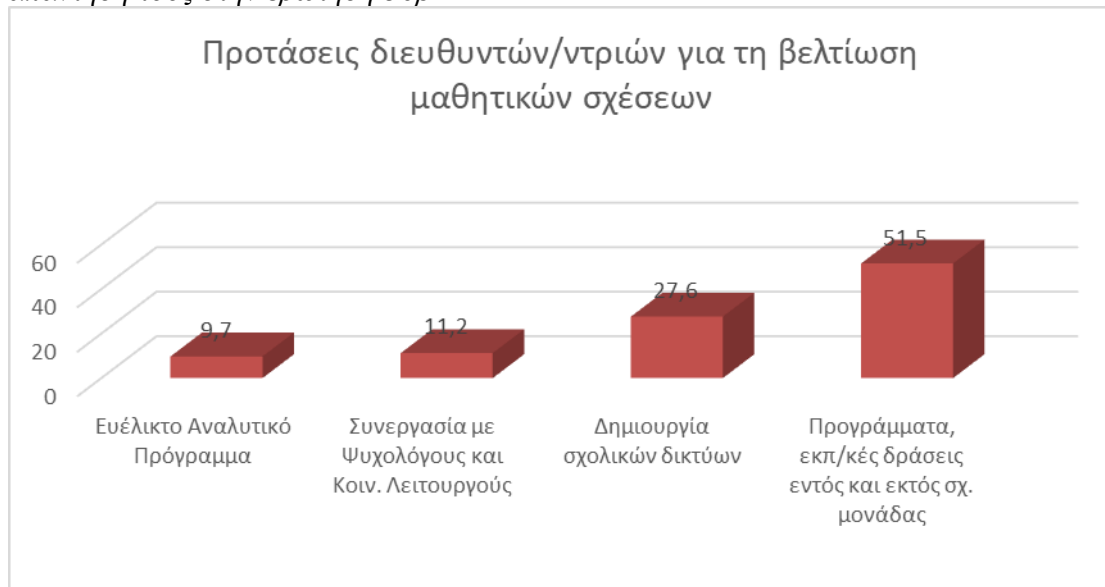


Στην ερώτηση (36β), αν έχουν να προτείνουν κάτι για τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών στα σχολεία της χώρας μας, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντών παρουσιάζονται στον πίνακα 37β.

Πίνακας 37β: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 36β

ΕΡΩΤΗΣΗ 36β: Τι άλλο έχετε να προτείνετε για τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών στα σχολεία της χώρας μας;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ευέλικτο Αναλυτικό Πρόγραμμα	13	5,5	9,7	9,7
	Συνεργασία με Ψυχολόγους και Κοινωνικούς Λειτουργούς	15	6,3	11,2	20,9
	Δημιουργία σχολικών δικτύων	37	15,5	27,6	48,5
	Υλοποίηση προγραμμάτων και εκπαιδευτικών δράσεων εντός και εκτός σχ. μονάδας	69	29,0	51,5	100,0
	Total	134	56,3	100,0	
Missing	System	104	43,7		
Total		238	100,0		

Διάγραμμα 8: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 36β

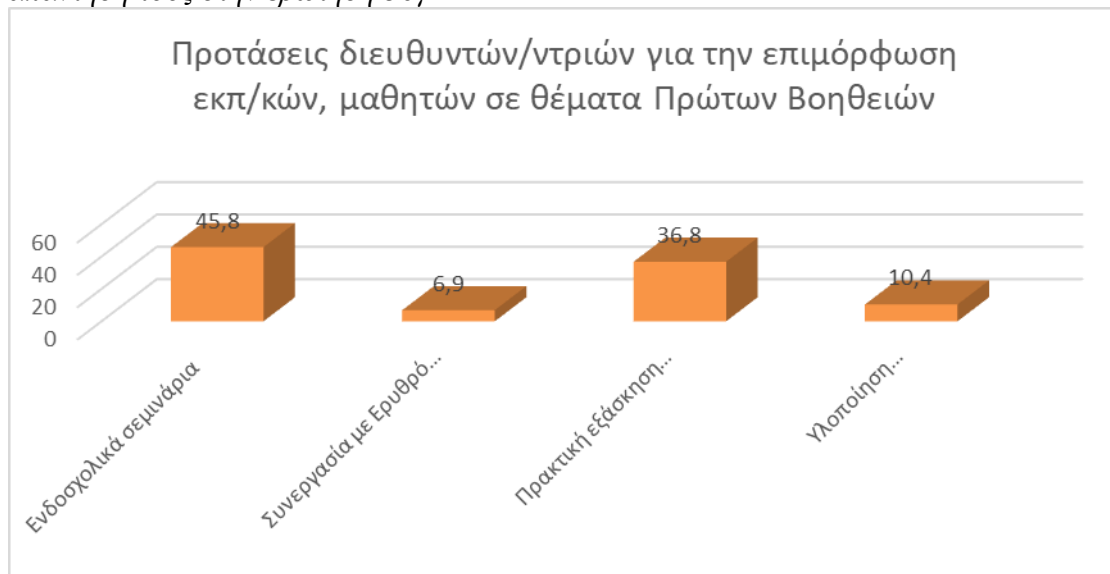


Στην ερώτηση (36γ), αν έχουν να προτείνουν κάτι για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε θέματα Πρώτων Βοηθειών, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντών παρουσιάζονται στον πίνακα 37γ.

Πίνακας 37γ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 36γ

ΕΡΩΤΗΣΗ 36γ: Τι άλλο έχετε να προτείνετε για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα Πρώτων Βοηθών;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ενδοσχολικά σεμινάρια	66	27,7	45,8	45,8
	Συνεργασία με Ερυθρό Σταυρό	10	4,2	6,9	52,8
	Πρακτική εξάσκηση από γιατρούς-νοσηλευτές	53	22,3	36,8	89,6
	Υλοποίηση προγραμμάτων Αγωγής Υγείας	15	6,3	10,4	100,0
	Total	144	60,5	100,0	
Missing	System	94	39,5		
Total		238	100,0		

Διάγραμμα 9: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 36γ

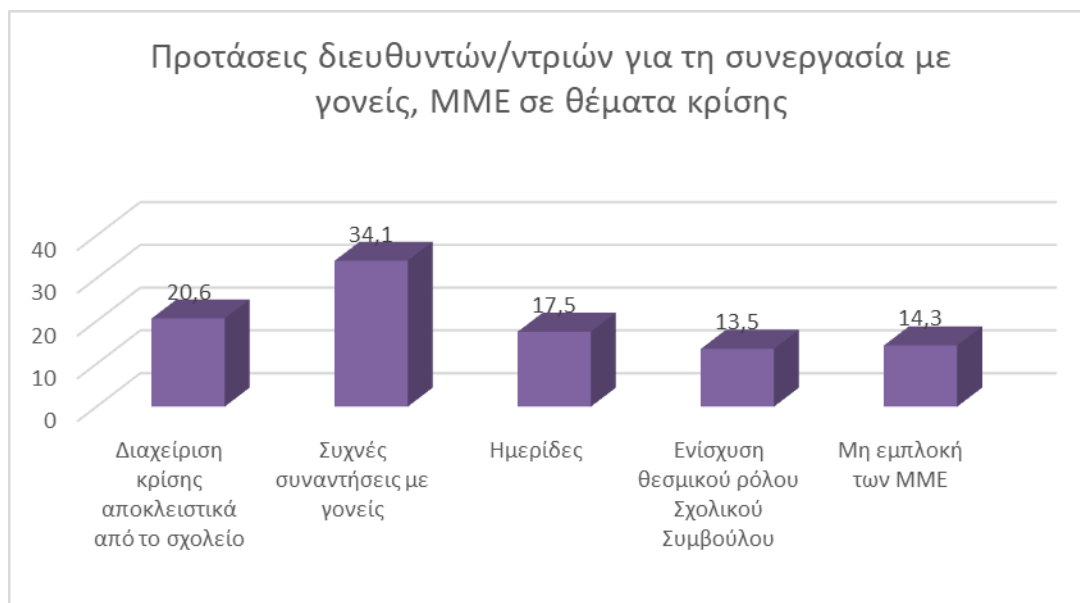


Στην ερώτηση (36δ), αν έχουν να προτείνουν κάτι για τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών και με τα ΜΜΕ για θέματα διαχείρισης κρίσης στον χώρο του σχολείου, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντών παρουσιάζονται στον πίνακα 37δ.

Πίνακας 37δ: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 36δ

ΕΡΩΤΗΣΗ 36δ: Τι άλλο έχετε να προτείνετε για τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών και με τα ΜΜΕ για θέματα διαχείρισης κρίσης στον χώρο του σχολείου;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαχείριση κρίσης αποκλειστικά από το σχολείο	26	10,9	20,6	20,6
	Συχνές συναντήσεις με γονείς	43	18,1	34,1	54,8
	Ημερίδες	22	9,2	17,5	72,2
	Ενίσχυση θεσμικού ρόλου Σχολικού Συμβούλου	17	7,1	13,5	85,7
	Μη εμπλοκή των ΜΜΕ	18	7,6	14,3	100,0
	Total	126	52,9	100,0	
Missing	System	112	47,1		
Total		238	100,0		

Διάγραμμα 10: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των διευθυντών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 36δ



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

Ερμηνεία των Αποτελεσμάτων της Έρευνας

1. Περίληψη

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται μια ερμηνευτική προσέγγιση των ως άνω αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας έτσι όπως προήλθαν από τη συμπλήρωση των διανεμόμενων ερωτηματολογίων σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές των δημοτικών σχολείων της χώρας. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων συσχετίζεται άμεσα και άρρηκτα αφενός με τις ερευνητικές υποθέσεις και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν προς διερεύνηση, αφετέρου με τις αναγκαίες συγκρίσεις που γίνονται στα πλαίσια άλλων ερευνών.

2. Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Πρωταρχικός στόχος της παρούσας διατριβής αποτελεί η εξέταση των στάσεων και αντιλήψεων της σχολικής κοινότητας, ήτοι διευθυντών(-ριών) και εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας, αναφορικά με τη διαχείριση κινδύνων-κρίσεων .

Οι παράμετροι και παράγοντες που τέθηκαν υπό κρίση στους ερωτηθέντες, μας έδωσαν τον υφιστάμενο βαθμό ετοιμότητας των δημοτικών σχολείων της χώρας σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης κινδύνων και κρίσεων από πλευράς διδασκόντων και διευθυντών.

Ειδικότεροι παράγοντες- λόγου χάριν οι ιδιαιτερότητες του αύλειου χώρου του σχολείου, η πρόκληση ατυχημάτων, η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών, ο τρόπος αντιμετώπισης έκτακτων αναγκών από πλευράς διδασκόντων, η περιορισμένη επιμόρφωση και πρακτική εξάσκηση των εκπαιδευτικών σε θέματα αντιμετώπισης εκτάκτων αναγκών και η έλλειψη του κατάλληλου εξοπλισμού- δημιουργούν προσκόμματα στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου καθιστώντας αυτό ένα περιβάλλον το οποίο δεν δύναται να χαρακτηριστεί απολύτως υγιές και ασφαλές για διδάσκοντες εκπαιδευτικούς, διευθυντές και μαθητές.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έχουν ως εξής:

3. Γενικά στοιχεία των σχολείων

Ως προς τη γεωγραφική κατανομή των σχολικών μονάδων του δείγματος των εκπαιδευτικών, η έρευνά μας έδειξε ότι το 31,5% υπηρετεί στα δημοτικά σχολεία της Περιφέρειας Αττικής, το 16,8% στην Εκπαιδευτική Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας, ενώ το υπόλοιπο 51,7%(n=380) κατανέμεται στις υπόλοιπες έντεκα (11) Εκπαιδευτικές Περιφέρειες της χώρας (βλ. Πίνακα Ε1). Τα αντίστοιχα ποσοστά των διευθυντών είναι 17,6% (n=42) 25,2% (n=60) (βλ. πίνακα Δ1). Ο αριθμός αυτός αντιπροσωπεύει όλες τις Εκπαιδευτικές Περιφέρειες της χώρας μας και θεωρούμε ότι αποτελεί μια πλήρη συμμετοχή.

Ως προς την οργανικότητα των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί και τα διευθυντικά στελέχη, τα στοιχεία της έρευνας έδειξαν ότι η πλειονότητα αυτών (63,6%, 57,6%) υπηρετεί σε μεγάλα (7θέσια και άνω) σχολεία. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να αποδοθεί τόσο στις μεγάλες συνενώσεις των μικρών σχολείων (ΥΑ 22984/2011), όσο και στη δημογραφικά επιβεβαιωμένη αστικοποίηση της ελληνικής κοινωνίας (Παπαγεωργάκης· 2013).

Ως προς την οργανικότητα των σχολικών μονάδων, τα στοιχεία της έρευνας κατέγραψαν ότι η πλειοψηφία αυτών (64,9%, 58,8%) υπηρετεί σε σχολεία αστικών περιοχών. Το εύρημα αυτό δεν αποτελεί έκπληξη, καθώς, όπως αναφέρθηκε ανωτέρω, οφείλεται στην επιβεβαιωμένη αστικοποίηση της ελληνικής κοινωνίας.

4. Ποιοτική ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών

Αναφορικά με το φύλο, το δείγμα της έρευνας κατέδειξε ότι το 71,2% (n=494) των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών είναι γυναίκες και το 28,8% (n= 200) είναι άνδρες. Το αποτέλεσμα αυτό που επιβεβαιώνεται κι από άλλες έρευνες (Σαϊτής κ.ά· 1996, Ρογάρη κ.ά· 2015, Παπαδαντωνάκης· 2016· Φώτου· 2017, Μητσάγγας· 2018), και συμβαδίζει πλήρως με τα στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας (2017), σύμφωνα με το οποίο οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν το 70,8% του συνόλου των εκπαιδευτικών. Περαιτέρω, το συγκεκριμένο αποτέλεσμα καταδεικνύει ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ανάμεσα στις προτιμήσεις των γυναικών και θεωρείται «γυναικοκρατούμενο» (Κανταρτζή & Ανθόπουλος· 2006: 7). Η κυριαρχία των γυναικών στον χώρο της εκπαίδευσης πιθανότατα να οφείλεται στο ότι η γυναίκα εκπαιδευτικός, λόγω του ωραρίου μπορεί να συνδυάσει τη δημιουργία οικογένειας και τη φροντίδα των παιδιών (Βασιλού- Παπαγεωργίου· 1992: 121).

Από την άλλη πλευρά, το 60,5% (n=135) των διευθυντικών στελεχών είναι άνδρες και το 39,5% (n=88) γυναίκες. Το εν λόγω εύρημα αποτυπώνει την έκδηλη υποαντιπροσώπηση των γυναικών στις διευθυντικές θέσεις έναντι των αντρών. Συγκρίνοντας, δε, το συγκεκριμένο αποτέλεσμα με το προηγούμενο και την προφανή «γυναικοκρατία» στο χώρο της εκπαίδευσης, διερωτώμαστε εύλογα πώς, ενώ η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες, η διοίκηση των σχολείων ασκείται τελικώς από άντρες εκπαιδευτικούς. Πιθανότατα η επιβάρυνση των γυναικών εκπαιδευτικών με οικογενειακές υποχρεώσεις αλλά και η απουσία γυναικείων προτύπων διοίκησης στο εν γένει διοικητικό σύστημα και τις δημόσιες υπηρεσίες της χώρας εξηγεί το εν λόγω ερευνητικό στοιχείο (Σαϊτή και Μιχόπουλος· 2005, Δαράκη· 2007, Χατζηδιάκου· 2011, Κελαϊδίτου· 2012, Μακριδάκη· 2014, Σισμανίδου· 2017, Παπαδάτου· 2018). Δυνάμει όσων έχουν αποτυπωθεί στην έκθεση Ευριδίκη (2013), στις χώρες της Ευρώπης (λόγου χάριν στην Αυστρία, την Πολωνία, τη Σλοβακία, το Ηνωμένο Βασίλειο, την Ισλανδία) οι γυναίκες αναδεικνύονται σε διοικητικές θέσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με το επίπεδο εκπαίδευσής τους και μάλιστα σε υψηλά ποσοστά,

ακόμη και της τάξεως του 75% και πλέον, παρά το γεγονός ότι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα αντίστοιχα ποσοστά μειώνονται δραστικά.

Αναφορικά με τη στελέχωση των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας, επιβεβαιώνεται η άσκηση διοικητικών καθηκόντων από άντρες εκπαιδευτικούς (Grauwe, 2005), μολονότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερτερούν αριθμητικώς (ΥΠΕΠΘ-ΔΙΠΕΕ 2017), δεν υφίστανται νομοθετικοί περιορισμοί ως προς την ανάδειξη σε διευθυντικές θέσεις των γυναικών εκπαιδευτικών και το κράτος παρέχει ευκαιρίες στις γυναίκες εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν σε ανώτατες θέσεις στην εκπαίδευση δίχως να δημιουργούνται προσκόμματα προσωπικής και οικογενειακής φύσεως (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 2000). Η διστακτικότητα των γυναικών εκπαιδευτικών να αναλάβουν καθήκοντα διευθυντικά επισημαίνεται και σε πλήθος άλλων ερευνών (Σαϊτή· 2000^α, Φρόση κ.ά· 2001, Kyriakoussis et al· 2006, Κανταρτζή· 2006, Προκοπιάδου· 2009, Κόντα· 2014, Μητσάγγας· 2018).

Σε σχέση με την ηλικία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, προκύπτει εκ της έρευνας ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (41,9%) είναι ηλικίας 31-40 ετών, ενώ μικρότερο ποσοστό (12,2 %) ανήκει στην ηλικιακή ομάδα έως 30 ετών. Εκ του συγκεκριμένου αποτελέσματος καθίσταται φανερό ότι οι προσλήψεις των εκπαιδευτικών έχουν υποστεί μείωση τα τελευταία έτη, λόγω της οικονομικής κρίσης, των συνταξιοδοτήσεων πολλών εκπαιδευτικών, των νομοθετικών αλλαγών του κοινωνικοασφαλιστικού και συνταξιοδοτικού καθεστώτος των δημοσίων υπαλλήλων μεταξύ των οποίων και των εκπαιδευτικών (Μητσάγγας· 2018). Άλλοι παράγοντες που συντείνουν στο εν λόγω δεδομένο της έρευνας, είναι ο περιορισμένος αριθμός μαθητών ως απότοκο της υπογεννητικότητας της χώρας μας αλλά και διοικητικά ζητήματα που σχετίζονται με την έλλειψη δράσεων της κεντρικής διοίκησης σε θέματα συγκρότησης των σχολείων (Ρογάρη, Κύρου& Σαϊτής· 2015, Παπαδάτου· 2018).

Ως προς την ηλικία των διευθυντών και διευθυντριών του δείγματος της παρούσας έρευνας, η πλειοψηφία αυτών (51,9%) κινείται σε ηλικικά όρια από 51 ετών και πάνω, ενώ ποσοστό 26% έχει ηλικία από 41-50 έτη. Το ηλικιακό κριτήριο φαίνεται ότι διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην επιλογή των διευθυντών, αφού οι έχοντες περισσότερα έτη στην εκπαίδευση είναι αυτοί που τελικώς επιλέγονται για τις διευθυντικές θέσεις (Σαϊτή& Μιχόπουλος· 2005, Μυλωνά· 2005, Σαϊτή&Σαϊτής· 2012β, Παπαγεωργάκης· 2013, Παπαδάτου· 2013, Τασούλη· 2016, Αρβανίτης· 2017, Μητσάγγας κ.ά· 2018,

Παπαδάτου· 2018). Παρά το γεγονός ότι το συγκεκριμένο ερευνητικό δεδομένο έρχεται σε πλήρη εναρμόνιση με τις νομοθετικές διατάξεις (Ν. 4473/2017), που ορίζουν την εκπλήρωση διδακτικών καθηκόντων για τουλάχιστον οκτώ έτη ώστε να δύναται να υποβάλει ένας εκπαιδευτικός αίτημα για διευθυντής σχολικής μονάδας, σπανίως στην πράξη καταλαμβάνουν διευθυντικές θέσεις οι εκπαιδευτικοί με τόσα έτη υπηρεσίας, αφού η ηλικία και η αρχαιότητα στην εκπαίδευση παρακάμπτουν στην πράξη τη ρητή επιταγή του ως άνω νόμου.

Σε ό,τι αφορά την οικογενειακή κατάσταση, η πλειοψηφία του ερευνώμενου δείγματος των εκπαιδευτικών (74,7%) είναι έγγαμοι και το 19% άγαμοι, ενώ αντίστοιχα σχεδόν ποσοστά συναντούμε και στους διευθυντές (84,2% έγγαμοι και 10,7% άγαμοι). Συγκρίνοντας το αποτέλεσμα αυτό με άλλα ερευνητικά δεδομένα και στα πλαίσια προηγούμενων μελετών και ερευνών, θα λέγαμε ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί και διευθυντές δεν ασκούν το ίδιο επάγγελμα με τους συζύγους τους, αλλά και ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών δεν τοποθετείται στην πρώτη επιλογή διορισμού του, με αποτέλεσμα να τίθεται θέμα κινητικότητάς του, λόγω των συχνών μεταθέσεων και αποσπάσεων αλλά και του γεγονότος ότι οι σύζυγοι των εκπαιδευτικών ασκούν και αυτοί δημοσιοϋπαλληλικά καθήκοντα (Σαϊτής· 2001, Τσιπλητάρης· 2002, Προκοπιάδου· 2009, Saiti· 2014, Κόντα· 2014, Αρβανίτης· 2017, Μητσάγγας· 2018, Παπαδάτου· 2018).

Ως προς τα συνολικά χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, η πλειοψηφία (39,6%) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι έχει συνολική υπηρεσία από 11 έως 20 χρόνια. Στα διευθυντικά στελέχη, το 73,1% του δείγματος έχει προϋπηρεσία στην εκπαίδευση πάνω από είκοσι χρόνια. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να αποδοθεί στο υπάρχον σύστημα στελέχωσης των σχολικών μονάδων σύμφωνα με το οποίο ο αριθμός νέων διορισμών στα σχολεία της χώρας είναι αρκετά περιορισμένος λόγω της οικονομικής κρίσης (Μητσάγγας· 2018), αλλά και στο γεγονός ότι οι αρχαιότεροι κατά σειρά και τάξη εκπαιδευτικοί επιλέγονται σε διευθυντικές θέσεις (Προκοπιάδου· 2009, Κόντα· 2014, Τασούλη· 2016, Παπαδάτου· 2018). Καίτοι όπως σημειώθηκε παραπάνω, η αρχαιότητα δεν συμβαδίζει πλήρως με τις νομοθετικές επιταγές περί επιλογής διευθυντών, επιρρώνεται πλήρως από αυτό το ερευνητικό δεδομένο η θέση κατά την οποία η αρχαιότητα στην εκπαίδευση καθορίζει την επιλογή ενός υποψηφίου διευθυντή σχολικής μονάδας. Από πλευράς θεωρίας της εκπαίδευσης (Dunham· 1995, Σαϊτής· 2008) έχει πολλάκις τονιστεί ότι η

ικανότητα ενός ανώτερου διοικητικού στελέχους, ήτοι διευθυντού, δεν εξαρτάται από την αρχαιότητα αυτού αλλά από τις γνώσεις και τις δεξιότητές του ώστε να αντεπεξέρχεται κατά τον μέγιστο βαθμό ικανοποιητικά στα αυξημένα υπηρεσιακά του καθήκοντα.

Αναφορικά με το χρόνο παραμονής στο ίδιο σχολείο, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (56,6%) υπηρετεί στο ίδιο σχολείο μέχρι 5 χρόνια, και ποσοστό 55% των ερωτηθέντων διευθυντών υπηρετεί στο ίδιο σχολείο μέχρι πέντε έτη. Στα πλαίσια άλλων ερευνών που έχουν διεξαχθεί (Σαϊτης· 2001, Φύκαρης· 2002, Προκοπιάδου· 2009, Παπαγεωργάκης· 2013, Ράππη· 2016, Μητσάγγας κ.ά· 2018, Παπαδάτου· 2018), τα ερευνητικά δεδομένα είναι αντίστοιχης καταγραφής και σχετίζονται κατά κύριο λόγο με τις διαρκείς νομοθετικές αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, τον τρόπο επιλογής των διευθυντών σύμφωνα με τον περισσότερο χρόνο προϋπηρεσίας τους, στις συνταξιοδοτήσεις εκπαιδευτικών και διευθυντών και σε μεταθέσεις ή αποσπάσεις αυτών. Η ολιγόχρονη αυτή παραμονή του προσωπικού στο ίδιο σχολείο μπορεί να καλύπτει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, ωστόσο η συνεχής μετακίνησή τους έχει αρνητικές επιπτώσεις στην οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, ιδίως στις αγροτικές περιοχές (Παπασταμάτης· 1998, Σαϊτης· 2001), αφού επηρεάζει δυσμενώς τη συνοχή των μελών της σχολικής κοινότητας και κατ' επέκταση τη διαμόρφωση και διατήρηση θετικού κλίματος στις συγκεκριμένες μονάδες (Παπαγεωργάκης· κ.ά, 2017).

Σχετικά με τους επιπλέον τίτλους σπουδών, τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι το 14,1% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών έχει δεύτερο πτυχίο, το 16,8% έχει μεταπτυχιακό τίτλο στα Παιδαγωγικά, το 1,9% έχει μετεκπαίδευση στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης, το 0,8% δήλωσε ότι κατέχει διδακτορικό δίπλωμα στα Παιδαγωγικά, το 5,7% έχει μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο, ενώ μόλις ποσοστά της τάξεως του 2,9% και 1% αντίστοιχα δήλωσαν ότι έχουν πτυχίο εξομάλυνσης και πτυχίο ξένης γλώσσας. Στους διευθυντές των σχολικών μονάδων η κατοχή δεύτερου πτυχίου αγγίζει το ποσοστό του 35,3%, 26,1% εξ αυτών έχουν μεταπτυχιακό τίτλο στα Παιδαγωγικά, 6,7% έχουν μεταπτυχιακό τίτλο στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης και το 4, 6% έχει διδακτορικό τίτλο στα Παιδαγωγικά. Τα αυξημένα ακαδημαϊκά προσόντα των ερωτηθέντων εμφανίζουν μικρά ποσοστά – κάτι που επιβεβαιώνεται σε επίπεδο ερευνών (Σαϊτης· 1990, Σαϊτη και Μιχόπουλος· 2005, Βλάχος κ.ά· 2008, Δάρρα κ.ά· 2010, Τασούλη· 2016, Μητσάγγας κ.ά· 2018) - γεγονός που

αποδίδεται στην αδυναμία του συστήματος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να παράσχει κίνητρα ώστε ενισχύσει με πρόσθετα προσόντα τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς και να συμβάλλει έτσι εποικοδομητικά σε αρτιότερους επαγγελματίες παιδαγωγούς με ευρήτητα πνεύματος και ικανοτήτων. Συγκριτικά, δε, με άλλα ευρωπαϊκά κράτη, και ειδικότερα στη Μεγάλη Βρετανία υπάρχουν προγράμματα επιμόρφωσης μελλοντικών διευθυντών και μετεκπαίδευσης νέων διευθυντών, με τα οποία σκοπείται η βελτίωση των ικανοτήτων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας που καταλαμβάνουν διοικητικές θέσεις. Μέσω της εκπόνησης ειδικών προγραμμάτων (Head Start, Local Leaders of Education) επιχειρείται στο Ηνωμένο Βασίλειο η ανάδειξη και ενίσχυση των προσόντων των μελλοντικών διευθυντών μέσω μιας διαρκούς επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης με απώτερο στόχο την καλύτερη λειτουργία των σχολικών μονάδων (Τασούλη· 2016). Επομένως καθίσταται αντιληπτό, βάσει όσων αναφέρθησαν ότι στη χώρας μας, δεν υπάρχουν προγράμματα μέσω των οποίων μπορούν να ενισχυθούν οι διοικητικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών στην άσκηση διευθυντικών καθηκόντων, οπότε και οι γνώσεις της πλειονότητας των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών και διευθυντών κατέχει τα απολύτως απαραίτητα παιδαγωγικά προσόντα.

Τέλος σε ό,τι αφορά τη σχέση εργασίας με την οποία υπηρετούν στα δημοτικά σχολεία της χώρας οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί, προκύπτει ότι η πλειοψηφία (85,6%) αυτών είναι μόνιμοι και ένα μικρότερο ποσοστό (14,4%) είναι αναπληρωτές και ωρομίσθιοι. Η ύπαρξη ενός ποσοστού της τάξεως του 14,4% σημαίνει ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί κατέχουν προσωρινές θέσεις, κι αυτό αποδίδεται στη μείωση των διορισμών μονίμων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης λόγω της υπάρχουσας οικονομικής κρίσης στην χώρα, της διαρκούς μετακίνησης εκπαιδευτικού προσωπικού σε άλλους νομούς και τέλος του τρόπου πρόσληψης αναπληρωτών εκπαιδευτικών (Σαϊτης· 2008, Αρβανίτης· 2017).

5.Ανάλυση στοιχείων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο

Α. Στοιχεία που αφορούν την ετοιμότητα του σχολείου σχετικά με την αντιμετώπιση ατυχημάτων

Αναφορικά με την ενημέρωση των εκπαιδευτικών και μαθητών, κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, ως προς τις ιδιαιτερότητες του σχολείου (ερώτηση Ε10), το 88% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών του δείγματος της παρούσας έρευνας απάντησε θετικά. Το αντίστοιχο ποσοστό στους διευθυντές αναφορικά με την ενημέρωσή τους για τις σχολικές ιδιαιτερότητες είναι της τάξεως του 95,8 (Ερώτηση Δ9). Το εν λόγω αποτέλεσμα καταδεικνύει ότι οι διευθυντές των σχολείων προβαίνουν σε ενημέρωση του διδακτικού προσωπικού κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, ώστε να το κατατοπίσουν ως προς τις ιδιαιτερότητες των σχολικών χώρων στα πλαίσια μιας προσπάθειας πρόγνωσης και συλλογικής αντιμετώπισης των κινδύνων και κρίσεων που ενδεχομένως ανακύψουν εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (12%), το οποίο απάντησε ότι δεν ενημερώνεται για τις ιδιαιτερότητες των χώρων του σχολείου από τους διευθυντές θα λέγαμε πως δίνει την εν λόγω απάντηση πιθανότατα γιατί δεν έχει την απαιτούμενη επικοινωνία με τον διευθυντή ή ακόμη επειδή υπηρετεί λιγότερο χρονικό διάστημα στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Εάν, μάλιστα, ληφθεί υπόψη ότι το 14,4% των διδασκόντων δεν είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, αλλά προσλαμβάνονται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους ως ωρομίσθιοι ή αναπληρωτές (Δάρρα κ.ά· 2010, Μητσάγγας κ.ά· 2018), καθίσταται αντιληπτό και δικαιολογημένο να δίνεται η ως άνω απάντηση.

Τα ανωτέρω ευρήματα σε συνδυασμό με την ηλικία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (ερώτηση 5) αποκαλύπτουν ότι η πλειοψηφία αυτών μεγαλύτερης ηλικίας (45 και άνω) απαντούν ότι οι ίδιοι και οι μαθητές του σχολείου τους ενημερώνονται για τις ιδιαιτερότητες του σχολικού χώρου σε σύγκριση με τους νεότερους (40 και κάτω) συναδέλφους τους (βλ. Πίνακα Ε. 11^α). Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί είναι μόνιμοι και παραμένουν συνήθως πολλά χρόνια στο ίδιο σχολείο σε σύγκριση με τους νεότερους ηλικιακά συναδέλφους τους οι οποίοι είναι, ως επί το πλείστον, αναπληρωτές και

ωρομίσθιοι, και σε πολλές περιπτώσεις, δεν διορίζονται στην αρχή του διδακτικού έτους.

Ως προς «τη συχνότητα με την οποία γίνονται ατυχήματα στο σχολείο σας» (Ερώτηση Ε11 και ΕΔ10) το δείγμα της έρευνάς μας έδειξε ότι το δημοτικό σχολείο ως κοινωνική οντότητα είναι χώρος πρόκλησης ατυχημάτων, καθώς μόνο το 1,3% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών και το 0,4% των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών απάντησε «ποτέ», δηλαδή ότι στα σχολεία τους δεν προκαλούνται ατυχήματα μαθητών. Το εύρημα αυτό, που επιβεβαιώνει την Υ1 ερευνητική μας υπόθεση, έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα σχετικών ερευνών (Παπαδόπουλος· 2002, Γκούβρα κ.ά· 2005, Σαϊτή κ.ά· 2008, Φώτου· 2017, Μητσάγγας κ.ά· 2018), σύμφωνα με τα οποία το δημοτικό σχολείο ως τόπος εργασίας, ελκύει ατυχήματα, τα οποία προκαλούν κρίσεις σε διδάσκοντες και διδασκόμενους.

Τα ευρήματα αυτά σε συνδυασμό με την οργανικότητα του σχολείου (ερωτήσεις Ε2-Δ2), αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές/-τριες που υπηρετούν σε μεγάλα σχολεία, πάνω από 6/θέσια, απαντούν ότι τα ατυχήματα στο σχολείο τους είναι «πολύ συχνά» και «συχνά», σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές/-τριες που υπηρετούν σε μικρά, έως 6/θέσια (βλ. Πίνακες Ε.12α και Δ. 11^α). Η διαφοροποίηση αυτή πιθανώς να οφείλεται στο γεγονός ότι «τα μεγάλα δημοτικά σχολεία βρίσκονται κατά κανόνα σε αστικές περιοχές, και, σε πολλές περιπτώσεις είναι, λόγω χωροταξικής στενότητας, συστεγαζόμενα με άλλα δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία (Αρβανίτης· 2017)».

Ακόμη, τα ίδια ευρήματα σε συνδυασμό με την περιοχή του σχολείου (ερωτήσεις Ε3-Δ3), αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές/-τριες που υπηρετούν σε σχολεία αστικής περιοχής απαντούν ότι τα ατυχήματα στο σχολείο τους συμβαίνουν «πολύ συχνά» και «συχνά», συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς και τα διευθυντικά στελέχη που υπηρετούν σε σχολεία ημιαστικής και αγροτικής περιοχής (βλ. Πίνακες Ε12β, Δ11β). Η εξήγηση για τη διαφοροποίηση αυτή ίσως να είναι η ίδια όπως παραπάνω, αρκεί να δεχθούμε ότι η πλειονότητα των μικρών σχολείων βρίσκονται σε αγροτικές και ημιαστικές περιοχές (Παπασταμάτης· 1998, Σαϊτής· 2001).

Επιπλέον, τα ίδια ευρήματα σε συνδυασμό με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 10 που αφορά στην ενημέρωση για τις ιδιαιτερότητες των σχολικών χώρων, αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι ενημερωμένοι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι ατυχήματα στο σχολείο τους είναι

«σπάνια», σε σχέση με τους μη ενημερωμένους (βλ. Πίνακα Ε12δ). Μια εξήγηση για τη διαφοροποίηση αυτή ίσως να είναι η έγκαιρη και σωστή ενημέρωση των μελών της σχολικής κοινότητας από το/τη διευθυντή/-τρια για τις ιδιαιτερότητες των χώρων του σχολείου στα πλαίσια μιας πρόληψης, ως «ένας τρόπος σκέψης και δράσης που προστατεύει τη ζωή και ακεραιότητα των μαθητών (Παπαδόπουλος· 2015:21)».

Όσον αφορά το ερώτημα (Ε12και Δ11) «ποιος προσφέρει τις πρώτες βοήθειες (κυρίως στα 20 πρώτα λεπτά) στα ατυχήματα που συμβαίνουν στο σχολείο, απάντησε μόνο το 45,5% των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν. Από το εν λόγω ποσοστό το 10,9% δήλωσε ότι οι πρώτες βοήθειες προσφέρονται από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό, από μέλος του διδακτικού προσωπικού σε ποσοστό 19,9%, από τον εφημερεύοντα εκπαιδευτικό σε ποσοστό 12% και «άλλο» απάντησε το 2,7% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών. Στα διευθυντικά στελέχη η παροχή πρώτων βοηθειών γίνεται από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό (15,5%), από μέλος του διδακτικού προσωπικού σε ποσοστό 10,9%, από τον εφημερεύοντα εκπαιδευτικό σε ποσοστό 10,5% και «άλλο» απάντησε το 2,9% των ερωτηθέντων διευθυντών. Διαφαίνεται, επομένως ότι ο τρόπος διακομιδής των μαθητών και η προσφορά πρώτων βοηθειών λαμβάνει χώρα ασχεδίαστα και απρογραμματίιστα, χωρίς μέθοδο πρόληψης και αντιμετώπισης και δίχως ορισμένο σχέδιο δράσης (Kline κ.ά.,1995: 245), όπως, άλλωστε, έχουν καταδείξει και σχετικές έρευνες (Σαΐτη κ.ά· 2008, Μουέλης· 2015, Παπαδαντωνάκης· 2016, Φώτου· 2017).

Τα ευρήματα αυτά σε συνδυασμό με την οργανικότητα του σχολείου (ερώτηση Ε2), μαρτυρούν ότι οι υπηρετούντες σε μικρά σχολεία εκπαιδευτικοί απαντούν ότι τις πρώτες βοήθειες προσφέρει ο εφημερεύων εκπαιδευτικός, συγκριτικά με διδάσκοντες που υπηρετούν σε μεγαλύτερα σχολεία (βλ. Πίνακα Ε13α). Η διαφοροποίηση αυτή έγκειται, κατά πάσα πιθανότητα, στο γεγονός ότι τα μικρότερα σχολεία στελεχώνονται από λιγότερους εκπαιδευτικούς, σε σύγκριση με τις μεγάλες σχολικές μονάδες, επομένως ο εφημερεύων εκπαιδευτικός αναγκάζεται εκ των πραγμάτων να προσφέρει την οποιαδήποτε βοήθεια σε κάποιο μαθητή που υπέστη ατύχημα.

Ο τρόπος μεταφοράς του μαθητή που υπέστη ατύχημα απασχόλησε την έρευνά μας. Επί αυτού του ερωτήματος (Ε13, Δ12), καταδείχθηκε από τις απαντήσεις που δόθηκαν ότι, ως πρώτος τρόπος μεταφοράς επιλέγεται το *ασθενοφόρο του ΕΚΑΒ* (65,4%) και ακολουθούν με σειρά κατάταξης: με

αυτοκίνητο εκπαιδευτικού (11,3%), με αυτοκίνητο του γονέα (16,6%) και με άλλο μέσο (1%). Αντίστοιχη είναι η κατάταξη και στους ερωτηθέντες διευθυντές. Τα εν λόγω δεδομένα ανταποκρίνονται πλήρως στις έως σήμερα διαγεχθείσες έρευνες (Σαϊτή κ.ά· 2008, Παπαδαντωνάκης· 2016, Φώτου· 2017, Μητσάγγας κ. ά· 2018,) και απηχούν την κατάσταση που επικρατεί στην πλειονότητα των δημοτικών σχολείων στα οποία οι πρώτες βοήθειες παρέχονται μάλλον εμπειρικά, χωρίς συγκροτημένο σχέδιο και εξειδικευμένο προσωπικό ειδικώς επιφορτισμένο που θα συνιστά ειδική ομάδα κατά τα πρότυπα ξένων κρατών όπως λόγου χάριν η Σκωτία (Shearn &Weynam· 2005) ενώ, παρατηρείται ότι - στα πλαίσια εναρμόνισης με την κείμενη νομοθεσία που επιβάλλει πειθαρχικές και ποινικές κυρώσεις στην περίπτωση που κατά τη μεταφορά του ασθενούς μαθητή με όχημα του εκπαιδευτικού παρουσιαστεί επιδείνωση της υγείας του - το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας δεν αναλαμβάνει ατομικά τη μεταφορά του μαθητή που υπέστη ατύχημα με δικό τους μέσο (Ε.Ε.Σ., 2007), κάτι που αποτυπώνεται και σε θεωρητικές αναφορές. Ειδικότερα, κατά τα όσα αναφέρουν στο συγγραφικό τους έργο οι Click (2005) και Brock κ.α. (2005), «η μεταφορά τραυματισμένων μαθητών με αυτοκίνητο εκπαιδευτικού ή γονέα μπορεί να επιδεινώσει την κατάσταση της υγείας τους και κατά συνέπεια να προκαλέσει διώξεις ποινικές ή πειθαρχικές σε βάρος των εκπαιδευτικών ή των διευθυντών των σχολικών μονάδων», εξ' ου και οι ερωτώμενοι, αντιλαμβανόμενοι τις πιθανές κυρώσεις, δεν προβαίνουν σε μεταφορά ασθενών μαθητών με το δικό τους όχημα.

Ως προς τους παράγοντες στους οποίους οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τα ατυχήματα που προκαλούνται στο χώρο του σχολείου (Ε14-Δ13) και σύμφωνα με τα ευρήματα (βλ. Πίνακα Ε15&Δ14), οι σημαντικότεροι παράγοντες πρόκλησης ατυχημάτων στον εργασιακό χώρο του σχολείου κατά σειρά κατάταξης είναι οι εξής: α) ο συνωστισμός πολλών μαθητών σε μικρό αύλειο χώρο, β) η κακή κατάσταση του αύλειου χώρου, γ) η επιθετική συμπεριφορά μαθητών, δ) η διαρρύθμιση των εσωτερικών χώρων του σχολείου, ε) τα φθαρμένα σκαλοπάτια, ξηλωμένα πλακάκια, στ) ο ακατάλληλος εξοπλισμός, ζ) η ελλιπής επιτήρηση. Η κατάταξη στους διευθυντές έχει ως εξής: α) κακή κατάσταση του αύλειου χώρου, β) συνωστισμός πολλών μαθητών στον αύλειο χώρο, γ) η διαρρύθμιση των εσωτερικών χώρων του σχολείου, δ) η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών, ε) οι φθορές σκαλοπατιών, στ) ακατάλληλη περίφραξη του σχολικού χώρου, ζ) ακατάλληλος εξοπλισμός. Με τα εν λόγω ερευνητικά δεδομένα, αφενός

επιβεβαιώνονται οι ήδη διενεργηθείσες έρευνες (Πετρόπουλος και Παπαστυλιανός· 2001, Παπαδόπουλος· 2002, Χατζηχρήστου· 2004, Σαΐτη κ.ά· 2008, Φώτου· 2017), σύμφωνα με τις οποίες η κακή κατάσταση του αύλειου χώρου σε σχολεία αποτελεί βασικό παράγοντα και αιτία πρόκλησης ατυχημάτων και επιθετικών ή ενίοτε παραβατικών συμπεριφορών, ιδίως σε συστεγαζόμενα σχολεία (Αρβανίτης· 2017). Η ερμηνεία αυτού του αποτελέσματος σχετίζεται άρρηκτα με τη σχέση μεταξύ αύλειου χώρου και επιθετικότητας, αφού ο ανεπαρκής και περιορισμένος χώρος του προαυλείου, δεν οδηγεί στην αναμενόμενη εκτόνωση των μαθητών, τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων και παιχνιδιών, οπότε και προκαλεί εκνευρισμό που οδηγεί σε ατυχήματα και εν γένει βίαιες συμπεριφορές (Σαΐτη, κ.ά· 2008: 347). Χρειάζεται, βέβαια, να επισημάνουμε ότι η θεωρητική προσέγγιση του ως άνω ζητήματος (Τρίγκα- Μερτίκα· 2011, Δρογίδης&Παπαγεωργίου· 2013, κ.ά) αναφέρουν τη βία στο σχολικό περιβάλλον ως ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο που δεν συναρτάται πάντα και αποκλειστικώς με την κατάσταση που επικρατεί στις σχολικές μονάδες. Προσέτι, επιρρώνεται η δεύτερη ερευνητική υπόθεση (Υ2) κατά την οποία τα ατυχήματα που προκαλούνται στον εργασιακό χώρο του σχολείου οφείλονται σε διάφορες αιτίες (π.χ. κακή κατάσταση αύλειου χώρου, συνωστισμός πολλών μαθητών, επιθετική συμπεριφορά μαθητών κ.α). Άλλωστε και η σχετική βιβλιογραφία επιβεβαιώνει πλήρως τα ως άνω αναφερόμενα, καθώς κατά την Γκούβρα κ.ά, (2005: 320) «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».

Παρατηρείται, επομένως, ότι η μορφολογία του σχολικού προαυλείου – ως χώρου μικρού σε έκταση και εμβαδόν - αποτελεί τροχοπέδη στην εκδήλωση σχολικών δραστηριοτήτων και οδηγεί σε εκδήλωση παραβατικών και βίαιων συμπεριφορών (Cusson 2002: 110, Ταμιχτσής · 2016: 146-148, Μαχιά· 2018). Κατά τα αναφερόμενα στην έρευνα της Μαχιά (2018) «Σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε ξένα κράτη (Ley & Cybriwsky ·1996, Furlong et al· 1997) φαίνεται πως τα σχολεία που λειτουργούν σε υποβαθμισμένες περιοχές με υψηλά επίπεδα εγκληματικότητας, χρήσης ουσιών, χαμηλά επίπεδα ανθρώπινης δραστηριότητας και που δεν είναι και καλά συντηρημένα ευνοούν την ανάπτυξη αντικοινωνικής και βίαιης συμπεριφοράς». Εν τούτοις, η

επιθετικότητα των μαθητών αναδεικνύεται, πλέον, σε σοβαρό παράγοντα πρόκλησης ατυχημάτων. Κατά τους Χηνά & Χρυσάφιδη (2000: 6) οι μαθητές εκδηλώνουν συχνά βίαιη συμπεριφορά με θύματα πολλές φορές τους συμμαθητές τους, τους εκπαιδευτικούς και συχνά τα ίδια τα σχολικά κτίρια, γεγονός που εξηγείται στα πλαίσια του εκάστοτε σχολικού περιβάλλοντος, καθώς σε ένα σχολείο με θετικό κλίμα εμφανίζονται λιγότερα περιστατικά βίας ή βίαιης συμπεριφοράς (Espelage, 2011, όπως αναφ. στο Lunenburg, 2010, σ. 3, Φώτου, 2017) ενώ και ο αριθμός των μαθητών στο σχολείο επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών (Espelage, 2011, όπως αναφ. στο Lunenburg, 2010, σ. 3, Φώτου, 2017) «στα σχολεία που διατηρούν σταθερό τον αριθμό των μαθητών για τον οποίο σχεδιάστηκαν παρατηρούνται λιγότερα προβλήματα και περιστατικά σχετικά με τη συμπεριφορά των παιδιών». Προσκόμματα στην εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων δημιουργεί και η εσωτερική διαρρύθμιση των σχολείων που δυσχεραίνει ουσιαστικά τις κινήσεις και την ανάπτυξη δραστηριοτήτων των μαθητών, οι σκάλες μεταξύ των ορόφων, η τοποθέτηση των οποίων σε ορισμένα σχολεία είναι λανθασμένη ή ακόμα και οι πόρτες σε κάποιες αίθουσες που είναι στενές και εμποδίζουν την εύκολη διέλευση των παιδιών, αυξάνοντας τον κίνδυνο ατυχημάτων (Φώτου· 2017).

Β. Σχεδιασμός και Προγραμματισμός του Σχολείου για την αντιμετώπιση Εκτάκτων Αναγκών

Σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης έκτακτων αναγκών στις σχολικές μονάδες της χώρας μας, η έρευνά μας κατέδειξε (βλ. ερώτηση Ε15, Πίνακες 16 α-ζ), ότι η συντριπτική πλειονότητα (97,2%) των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών κάνει χρήση σχεδίου αντιμετώπισης σεισμών. Ακολουθούν οι προγραμματισμένες ασκήσεις ετοιμότητας για ενδεχόμενο σεισμού, πυρκαγιάς και σχολικής επιθετικότητας ενώ σε μικρότερο ποσοστό καταγράφεται σχέδιο αντιμετώπισης πλημμύρας (36,8%) και συνεργασία με τα ΜΜΕ (12,1%).

Στα διευθυντικά στελέχη (Δ14-Πίνακες 15α-ζ) προκρίνεται το σχέδιο αντιμετώπισης σεισμών (99,1%) και έπονται κατά σειρά οι ασκήσεις ετοιμότητας για τους σεισμούς (98,3%), το σχέδιο αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού (82,32%), το σχέδιο αντιμετώπισης πυρκαγιάς (73,5%), οι

ασκήσεις για αντιμετώπιση πυρκαγιάς (55,3%), οι ασκήσεις για την αντιμετώπιση πλημμύρας (44,7%), και το σχέδιο συνεργασίας με τα ΜΜΕ (12,1%).

Τα παραπάνω ευρήματα, δείχνουν, πρωτίστως μια σαφή υπεροχή των σχεδίων αντιμετώπισης σεισμών, γεγονός που μπορεί να εξηγηθεί καθώς, όσον αφορά τους σεισμούς, η ύπαρξη έντονης σεισμικότητας στον ελλαδικό χώρο, καθιστά απαραίτητη την ενημέρωση των μαθητών- ήδη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση- για τον τρόπο αντιμετώπισής τους, αφού το σύνολο των εκπαιδευτικών και των διευθυντών εκφράζουν την ανησυχία τους για την επίπτωση του φαινομένου στις σχολικές μονάδες. Ωστόσο, η περιορισμένη αντιμετώπιση πλημμυρών και η, ενίοτε, ανύπαρκτη πρόληψη σε άλλες μορφές εκτάκτων αναγκών και κινδύνων- λόγου χάριν η απουσία συνεργασίας με τα ΜΜΕ που συμβάλλουν στην ανάδειξη του κρίσιμου γεγονότος μέσω της δημοσιοποίησής του και του κοινωνικού του αντικτύπου (Kerr & King· 2018: 82-86)- συντείνει στην ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος να διαχειριστεί άλλες μορφές κινδύνων, εξίσου σημαντικής έκτασης, οπότε και συμπερασματικά συνάγεται ότι η έλλειψη ετοιμότητας είναι αυτή που χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα πρωτοβάθμιας παιδείας αναφορικά με τη διαχείριση κινδύνων και κρίσεων, καθώς δεν έχει διαμορφωθεί από το Υπουργείο Παιδείας και τους αρμόδιους φορείς οργανωμένος σχεδιασμός, αλλά και ουσιαστική πρόληψη και έρευνα αναφορικά με τα επικίνδυνα αυτά φαινόμενα (Φώτου· 2016, Μητσάγγας· 2018). Το γεγονός ότι αμφότεροι εκπαιδευτικοί και διευθυντές δίνουν αποκλειστική σχεδόν έμφαση στην αντιμετώπιση του σεισμού, επιβεβαιώνει κατ' αρχήν μερικώς την Υ3 ερευνητική υπόθεσή μας, και υπογραμμίζει με emphaticό τρόπο τα αντίστοιχα συμπεράσματα στα οποία έχει καταλήξει και η θεωρία, και αφορούν την ολοσχερή απουσία συστημάτων μελετών και πρόγνωσης που δύνανται να περιορίσουν την εμφάνιση διαφόρων μορφών κινδύνου σε κοινωνικούς οργανισμούς όπως το σχολικό περιβάλλον (Σαΐτη, κ.ά., 2008: 348). Συγκρίνοντας τον τρόπο διαχείρισης κινδύνων και κρίσεων με ξένα κράτη, παρατηρούμε ότι σε χώρες της Ανατολής, όπως στην Τουρκία δεν υφίσταται οργανωμένο σχέδιο και επαρκής πρόληψη σε ενδεχόμενα σεισμών ή άλλων φαινομένων (Ozmen· 2006), ωστόσο στην Αυστραλία και ειδικότερα στη Νέα Ζηλανδία, τα σχολεία διαθέτουν πλήρως εξοπλισμένο σύστημα αντιμετώπισης κρίσεων, που περιλαμβάνει σχέδιο διαχείρισης τόσο κατά τη διάρκεια, όσο και κατά τον απόηχο του εκάστοτε κρίσιμου

περιστατικού (Jane Renwick, report of the 2012 'What's the plan Stan?'). Στις Η.Π.Α. είναι χαρακτηριστικό ότι η μέριμνα των κρατικών φορέων στα εν λόγω ζητήματα εξελίσσεται ακόμη περισσότερο, καθώς παρέχεται συμβουλευτική υποστήριξη μετά την επέλευση ενός επίκινδυνου γεγονότος (σεισμού, πλημμύρας, εκφοβισμού κ.ο.κ.), στο γενικότερο πλαίσιο ενός πλήρους σχεδίου προετοιμασίας, ανταπόκρισης και ανάκαμψης από την κρίση, όπως προκύπτει από τις έρευνες που διεξάγονται από τον FEMA (Federal Emergency Management Agency· 2002, 2008), φορέα ο οποίος επιλαμβάνεται της διαχείρισης κρίσεων και της προστασίας μαθητικής και διδακτικής σχολικής κοινότητας από την επέλευση αυτών.

Εστιάζοντας στη χώρα μας, όπου- όπως προκύπτει εκ των δεδομένων της παρούσας έρευνας- δεν υπάρχει σχεδιασμός και πρόληψη ως προς την αντιμετώπιση εκτάκτων και επικίνδυνων καταστάσεων, αντιλαμβανόμαστε πως, πρέπει να δοθεί η απαιτούμενη προσοχή από την κεντρική εξουσία ώστε να υπάρξει η ενδεδειγμένη οικονομική ενίσχυση που θα επιφέρει με τη σειρά της την ενδυνάμωση του σχολείου ως εργασιακό περιβάλλον ικανό να προσφέρει την απαιτούμενη πρόληψη. Προς την κατεύθυνση αυτή, η συνεργασία φορέων όπως οι Δήμοι και οι Περιφέρειες μέσω της Υπηρεσίας Πολιτικής Προστασίας, θα μπορούσαν να συνδράμουν τη σχολική κοινότητα, καθώς διαχειρίζονται φυσικές καταστροφές και εν γένει απρόβλεπτα φαινόμενα, οπότε τόσο η γνώση όσο και η εμπειρική τους συνεισφορά κρίνονται ως θεμελιώδους σημασίας με σκοπό την αποτελεσματική οργάνωση των σχολικών μονάδων στη διαχείριση κινδύνων και κρίσεων. Σε διαφορετική περίπτωση, κατά την οποία το σχολείο στερείται τέτοιων σχεδίων, θα επιτείνεται η έντονη ανασφάλεια στο εργασιακό περιβάλλον αυτού, και θα επέρχονται δυσμενείς συνέπειες στις σχέσεις όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, ήτοι μαθητών και διδασκόντων (Παπαδαντωνάκης· 2016, Σαϊτή & Σαϊτής· 2012).

Για το λόγο αυτό η ύπαρξη σχεδίων αντιμετώπισης και διαχείρισης κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον αφενός θα συμβάλλει στη διατήρηση υψηλού ηθικού απάντων, μαθητών, εκπαιδευτικών και προσωπικού και σε θετικό για μάθηση κλίμα (Σαϊτή & Σαϊτή· 2012: 331), αφετέρου χάρη στα εν λόγω σχέδια επιτυγχάνεται η πρόληψη (Lichtenstein· 1994: 82), με σκοπό την έγκαιρη πρόβλεψη των κρίσεων και τη διενέργεια προληπτικών ενεργειών όπως την

εξάλειψη περιβαλλοντικών κινδύνων και τη διαχείριση επικίνδυνων συμπεριφορών.

Αναφορικά με το εάν έχουν οριστεί από το σχολείο ομάδες εκπαιδευτικών προς αντιμετώπιση εκτάκτων φαινομένων, οι εκπαιδευτικοί (βλ. Ε16-Π17α – ε) συγκροτούν ομάδες προς αντιμετώπιση σεισμών, πυρκαγιών και πρώτων βοηθειών και σχολικής επιθετικότητας, ενώ δεν παρατηρείται αντίστοιχα ιδιαίτερη έμφαση στη συγκρότηση ομάδων για αντιμετώπιση πλημμυρών. Στα διευθυντικά στελέχη (Δ15-Π 16 α-ε), οι απαντήσεις που δόθηκαν κινούνται σε αντίστοιχο πλαίσιο με τη συγκρότηση ομάδων εκπαιδευτικών προς διαχείριση και αντιμετώπιση σεισμογενών φαινομένων και φαίνεται να έχει και εδώ υπερέχουσα θέση.

Από τα ερευνητικά δεδομένα καθίσταται προφανές ότι και οι δύο κατηγορίες ερωτηθέντων επικεντρώνονται στην αντιμετώπιση σεισμών μέσω των αντίστοιχων σχεδίων, γεγονός που δεν προκαλεί έκπληξη καθώς, όπως ελέγχθη και ανωτέρω, η έντονη σεισμικότητα της χώρας μας με τον κίνδυνο του σεισμού να είναι ορατός ανά πάσα στιγμή, δεν θα μπορούσε να μην επηρεάσει τις εκπαιδευτικές κρατικές υπηρεσίες για τις επιπτώσεις του φυσικού αυτού φαινομένου στις σχολικές μονάδες. Προσέτι, τα εν λόγω ευρήματα συμφωνούν με τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών (Σαΐτη κ.ά.· 2008, Μουλέλης· 2015, Φώτου· 2017) και καταδεικνύουν ότι «δεν υπάρχει στρατηγικός σχεδιασμός από την κεντρική διοίκηση της εκπαίδευσης αναφορικά με τη διαχείριση έκτακτων αναγκών στον εργασιακό χώρο των σχολείων της χώρας» (Μητσάγγας κ.ά· 2018). Βέβαια, ομάδες εκπαιδευτικών συγκροτούνται και σε περιπτώσεις πυρκαγιάς, πρώτων βοηθειών και σχολικής επιθετικότητας, γεγονός που δείχνει ότι η σχολική κοινότητα αντιλαμβάνεται την κρίση και επιχειρεί να μετριάσει τις συνέπειές της, ωστόσο στερείται αφενός των απαραίτητων υποδομών και μέσων αλλά και συντονισμού και οικονομικής ενίσχυσης από κρατικούς φορείς, που, όπως ελέγχθη ανωτέρω, θα συνέβαλλαν εποικοδομητικά στην απάμβλυνση των σχολικών κινδύνων και κρίσεων.

Ειδικά ως προς τις ομάδες εκπαιδευτικών για διαχείριση πρώτων βοηθειών, γίνεται πρόδηλο ότι οι διδάσκοντες στα πλαίσια του λειτουργικού τους ρόλου και με γνώμονα την ασφάλεια των μαθητών, δημιουργούν τέτοιες ομάδες, ιδίως σε μεγαλύτερης κλίμακας σχολεία που υπηρετούν πλείονες και μόνιμοι εκπαιδευτικοί (Φώτου· 2017).

Παρατηρούμε, λοιπόν, ένα ιδιαίτερο, θα λέγαμε, μοντέλο, κατά το οποίο το σχολείο αντιλαμβάνεται ότι ένας σεισμός μπορεί να επέλθει σε οποιαδήποτε χρονική συγκυρία, ως ξαφνικό και έκτακτο γεγονός, πλην, όμως, δεν φαίνεται να ενστερνίζεται το ανάλογο δόγμα και για την πλημμύρα ή τη σχολική επιθετικότητα που ενέχουν αντίστοιχη επικινδυνότητα. Κατά συνέπεια, παρουσιάζει μια άγνοια του κινδύνου στην γενική του εκδοχή, ενεργώντας ευκαιριακά και κατασταλτικά ενίοτε και όχι προληπτικά ως θα έπρεπε, στερούμενο ετοιμότητας απέναντι στην ενδεχόμενη κρίση, ώστε να προλάβει τόσο αυτήν όσο και τις επιπτώσεις που απορρέουν εξ αυτής (Lichtenstein· 1994, σ. 82). Η παρέμβαση και η πρόληψη είναι, επομένως, απαραίτητα συστατικά ώστε να επιτευχθεί η ασφάλεια και η ευρυθμία στο σχολικό περιβάλλον, να καλλιεργηθεί θετικό σχολικό κλίμα, συνεργατική διάθεση, επικοινωνία και συναισθηματική νοημοσύνη στα παιδιά (Morisson· 2007).

Αναφορικά με την ύπαρξη και τον εφοδιασμό των δημοτικών σχολείων της χώρας με ειδικό εξοπλισμό προς αντιμετώπιση έκτακτων φαινομένων και κινδύνων (Ε17- Π18α-η), η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε ότι τα σχολεία τους διαθέτουν πυροσβεστικές φωλιές και πυροσβεστήρες, ενώ ακολουθούν κατά σειρά σφυρίχτρες και φακοί και σχολικό φαρμακείο. Ωστόσο, τα σχολεία του ερευνώμενου δείγματος, στερούνται πυραυλικών, πυρίμαχων εργαλείων (στολές και γάντια) και άλλου ειδικού εξοπλισμού (κουβέρτες, φτυάρια, φορεία) καθώς και εξόδων κινδύνου. Οι διευθυντές στην αντίστοιχη ερώτηση (Δ16-Π17α-η) απάντησαν ότι το σχολείο τους διαθέτει πυροσβεστικές φωλιές, πυροσβεστήρες, φακούς, σφυρίχτρες και σχολικό φαρμακείο, αλλά αρνητικές απαντήσεις εδόθησαν ως προς τους πυραυλικούς, τα πυρίμαχα είδη, τις κουβέρτες, τα φτυάρια, τα αδιάβροχα φορεία και τις εξόδους κινδύνου.

Εκ των παραπάνω ενισχύεται η τέταρτη ερευνητική υπόθεση (Υ4) σχετικά με τον περιορισμένο εξοπλισμό που έχουν στη διάθεσή τους οι σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και επέρχεται πλήρης συμφωνία με αποτελέσματα άλλων ερευνών (Καραθάνος· 2006, Μουτέλης· 2015, Παπαδαντωνάκης· 2016, Φώτου· 2017, Μητσάγγας· 2018) που αναδεικνύουν το εν λόγω πρόβλημα σε αντίστοιχο βαθμό και κλίμακα. Η απουσία πρόληψης και οργάνωσης σε συνδυασμό με την περιορισμένη διαθεσιμότητα επαρκών υλικών και χρηματικών πόρων προς τα δημοτικά σχολεία φαίνεται πως συνιστούν την απαρχή του προβλήματος, αφού οι ελλείψεις σε υλικοτεχνικό

εξοπλισμό κατάλληλο για την αντιμετώπιση έκτακτων και επικίνδυνων καταστάσεων εντείνει την ανασφάλεια του ίδιου του σχολικού προσωπικού. Προφανώς, η μη επάρκεια κονδυλίων, η μη διάθεσή τους από τους αρμόδιους κρατικούς φορείς ή ακόμη και η απουσία μέριμνας προς παραγγελία αυτών των ειδών, θα μπορούσαν να εξηγήσουν την απουσία των κατάλληλων πόρων και μέσων αντιμετώπισης κινδύνων.

Προς αυτό το σκοπό, ενδείκνυται η καταγραφή- είτε από τον διευθυντή του σχολείου ή κάποιο μέλος του διδακτικού προσωπικού στα πλαίσια των γενικότερων διοικητικών του καθηκόντων- των ως άνω ειδών και εργαλείων κατά διαστήματα, ώστε, αφενός με τη διαπίστωση των σχετικών ελλείψεων να συντάσσονται σχετικά έγγραφα στους αρμόδιους κρατικούς φορείς (Υπουργείο Παιδείας, Δήμος) στα οποία θα επισημαίνεται το πρόβλημα και θα ζητείται η επίλυσή του με την προμήθεια των απαιτούμενων ειδών.

Γ. Λήψη προληπτικών μέτρων για την αντιμετώπιση των κρίσεων στο σχολείο

Η έρευνα ασχολήθηκε επιπλέον και με τις κτιριακές εγκαταστάσεις των δημοτικών σχολείων της χώρας όσον αφορά την αντιμετώπιση εκτάκτων αναγκών. Στη σχετική ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς (Ε18, Πίνακας 19 α-η), και τους διευθυντές (Δ17- Πίνακας 18 α- η) επτά στους δέκα απάντησαν ότι υπάρχει πίνακας οδηγιών. Ακολουθούν κατά σειρά: α) ασφαλείς σκάλες, β) άνοιγμα θυρών προς τα έξω, γ) εξασφάλιση εισόδου σε πυροσβεστικά οχήματα. Εν τούτοις, απουσιάζουν σε μεγάλο ποσοστό:

- ανιχνευτές καπνού
- συναγερμός φωτιάς
- αυτόματο σύστημα κατάσβεσης
- τα τζάμια ασφαλείας .

Επομένως, και δυνάμει της πέμπτης ερευνητικής υπόθεσης (Υ5), προκύπτει, ότι, οι σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στερούνται σύγχρονων προδιαγραφών στις κτιριακές εγκαταστάσεις, γεγονός που συνάδει με αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών (Σαϊτή κ.ά.: 2008· Παπαδαντωνάκης · 2016) και υποδηλώνει την απουσία σύγχρονων δομών, επαληθεύοντας πλήρως την πέμπτη (Υ5) ερευνητική υπόθεση κατά την οποία οι σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στερούνται σύγχρονων προδιαγραφών στις κτιριακές εγκαταστάσεις.

Επιχειρώντας μια ερμηνεία του εν λόγω ευρήματος, θα λέγαμε, πως οι απαντήσεις δεν προκαλούν έκπληξη, ιδίως εάν λάβουμε υπόψη ότι τα δημοτικά σχολεία δεν εφοδιάζονται με τον απαιτούμενο εξοπλισμό, συνεπεία περιορισμένων κρατικών κονδυλίων για την παιδεία ή απουσίας διοικητικής μέριμνας από το ίδιο το σχολικό περιβάλλον, οπότε και απότοκο της κατάστασης αυτής είναι να στερούνται και προδιαγραφών ασφαλείας που θα βοηθούσαν σημαντικά στην αντιμετώπιση έκτακτων φαινομένων.

Εστιάζοντας περαιτέρω, αυτό που καθίσταται φανερό είναι ότι «δεν υφίσταται συμμετοχική δράση και ενεργή εμπλοκή από όλους όσους περιβάλλουν το σχολείο: γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικούς, για τις καταστάσεις κρίσεων που εκδηλώνονται στο σχολείο και, επομένως, δεν εκπληρώνεται το πρώτο από τα πέντε στάδια ενός αποτελεσματικού σχεδίου διαχείρισης κρίσεων που είναι αυτό της επικοινωνίας των στόχων» (Σαϊτης· 2014:273,274). Το σχολείο χρειάζεται εσωτερικές εξελικτικές δομές υποστήριξης για την αποτελεσματικότητα του σχεδίου διαχείρισης κρίσεων καθώς και ένα σχέδιο έκτακτων αναγκών συστηματικό και επικαιροποιημένο (Metzgar· 1994:18).

Αναφορικά με τη συχνότητα ελέγχου των κτιριακών εγκαταστάσεων από την αρμόδια κρατική υπηρεσία προς έλεγχο της στατικότητας αυτών, οι εκπαιδευτικοί (Ε19-Πίνακας 20) και οι διευθυντές (Δ18 – Πίνακας 19) του παρόντος δείγματος απάντησαν ότι μια τέτοια ενέργεια λαμβάνει χώρα κατόπιν δικής τους έγγραφης αναφοράς (55,2%) και σε μικρότερο ποσοστό απαντούν ότι γίνεται ετησίως (18,5%).

Τα ανωτέρω ευρήματα των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την απάντηση αυτών στην ερώτηση Ε10, αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι ενημερωμένοι εκπαιδευτικοί για τις ιδιαιτερότητες των σχολικών χώρων, απαντούν ότι ο σύλλογος διδασκόντων έχει κάνει προληπτικές ενέργειες για τον εντοπισμό «ενδεχόμενων κινδύνων- κρίσεων» στον εργασιακό χώρο του σχολείου τους, ποσοστό 73,6%, σε σχέση με τους μη ενημερωμένους εκπαιδευτικούς, ποσοστό 47% (βλ. Πίνακα Ε21α). Η εξήγηση για τη διαφοροποίηση αυτή ίσως και να οφείλεται στο γεγονός ότι οι ενημερωμένοι εκπαιδευτικοί διακατέχονται περισσότερο από το αίσθημα της ευθύνης, συγκριτικά με τους μη ενημερωμένους συναδέλφους τους, και προβαίνουν σε προληπτικές ενέργειες αποφυγής ενδεχόμενων κινδύνων προκειμένου να προστατεύουν τη ζωή και την ακεραιότητα των μαθητών τους και να αποτρέψουν άλλες δυσάρεστες καταστάσεις (π.χ. κλοπές, βανδαλισμούς κ.ά), που θα εμποδίσουν την

εύρυθμη λειτουργία του σχολείου τους. Επομένως, η σωστή και έγκαιρη ενημέρωση συμβάλλει στην πρόληψη και προστατεύει το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου από δυσάρεστες καταστάσεις. Επίσης, τα ανωτέρω ευρήματα σε συνδυασμό με την περιοχή του σχολείου (ερώτηση 3) αποκαλύπτουν ότι σε μεγαλύτερο βαθμό οι διευθυντές/τριες που υπηρετούν σε αστική και ημιαστική περιοχή απαντούν ότι ο σύλλογος διδασκόντων έχει κάνει προληπτικές ενέργειες για τον εντοπισμό «ενδεχόμενων κινδύνων- κρίσεων» στον εργασιακό χώρο του σχολείου τους, ποσοστά 75% και 78,4% αντίστοιχα, σε σχέση με τους/τις διευθυντές/τριες που υπηρετούν σε αγροτική περιοχή, ποσοστό 52,7% (βλ. Πίνακα Δ20).

Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να εξηγηθεί ως εξής: Σύμφωνα με τα ευρήματα προηγούμενων απαντήσεων (στις ερωτήσεις E11,12 και Δ10,11) η έρευνά μας έδειξε ότι: α) στις αστικές και ημιαστικές περιοχές τα σχολεία είναι κατά κανόνα μεγάλα και με χωροταξική στενότητα και β) οι παράγοντες αυτοί συντελούν στην πρόκληση πολλών ατυχημάτων και συγκρούσεων (bullying), σε σύγκριση με τα σχολεία των αγροτικών περιοχών της χώρας. Μπροστά σε αυτόν τον προβληματισμό, τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων αναγκάζονται εκ των πραγμάτων να λάβουν ορισμένα προληπτικά μέτρα προς αποφυγή δυσάρεστων καταστάσεων στο σχολείο τους.

Εν προκειμένω διαπιστώνεται η ταύτιση με άλλες έρευνες (Σαϊτή κ.ά· 2008, Φώτου· 2017) και αναδεικνύονται αφενός, οι σοβαρές παθογένειες του δημοτικού σχολείου μέσα από την ολοκληρωτική απουσία ενός κλίματος προληπτικής κουλτούρας στην αντιμετώπιση κινδύνων- το οποίο εντείνεται από την αδράνεια της πολιτείας, που δεν επιλαμβάνεται μέσω των οργάνων και των υπηρεσιών της σε διενέργεια τακτικών ελέγχων στα σχολικά κτίρια ελέγχους (Σαϊτή & Σαϊτής· 2012) - αφετέρου στην ανυπαρξία οργανωμένου σχεδίου διαχείρισης κρίσεων εντός και εκτός των σχολείων (Σαββελίδης· 2011).

Σε επίπεδο θεωρίας, άλλωστε, επισημαίνεται η ανάγκη ενός ολοκληρωμένου σχεδίου για όλες τις σχολικές μονάδες, ιδίως όσες βρίσκονται σε σειсмоγενείς περιοχές (Μπαλτάς· 2004).

Στο ερώτημα που τέθηκε τόσο στους εκπαιδευτικούς (Ε20-Πίνακας 21) όσο και στους διευθυντές (Δ19- Πίνακας 20), «εάν ο σύλλογος διδασκόντων έχει κάνει προληπτικές ενέργειες στον εντοπισμό ενδεχόμενων κινδύνων- κρίσεων στον εργασιακό χώρο του σχολείου σας», η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (70,4%) και των διευθυντών (70,8%) απάντησε θετικά.

Το γεγονός αυτό σχετίζεται με το ότι η λήψη μέτρων από σχολεία τα οποία βρίσκονται σε απομακρυσμένες και δυσπρόσιτες περιοχές (αγροτικές ως επί το πλείστον), δεν είναι ευχερής και εφικτή λόγω της ιδιαιτερότητας στη γεωγραφική και χωροταξική τους θέση, καθιστώντας αυτές, πιο επιρρεπείς σε λεηλασίες, βανδαλισμούς και λοιπά παραβατικά φαινόμενα (Μουλέλης, 2015). Τα ανωτέρω ευρήματα σε συνδυασμό με την ηλικία των διευθυντών/τριών (ερώτηση 5), αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι διευθυντές/τριες μεγαλύτερης ηλικίας, 31-40, 41-50, και πάνω από 50 ετών, απαντούν ότι ο σύλλογος διδασκόντων έχει κάνει προληπτικές ενέργειες για τον εντοπισμό «ενδεχόμενων κινδύνων – κρίσεων» στον εργασιακό χώρο του σχολείου τους ποσοστά 69,8%, 73,3% και 73,1% αντίστοιχα, σε σχέση με τους διευθυντές/τριες μικρότερης ηλικίας, ποσοστό 12,5% (βλ. Πίνακα Δ20β). Μια πιθανή ερμηνεία για το αποτέλεσμα αυτό είναι ότι οι μεγαλύτεροι ηλικιακά διευθυντές/τριες έχουν περισσότερη διδακτική και διοικητική εμπειρία και πιθανόν να έχουν βιώσει πιο πολλές κρίσιμες καταστάσεις στα σχολεία συγκριτικά με τους νεότερους ηλικιακά συναδέλφους τους.

Περαιτέρω, τα ανωτέρω ευρήματα σε συνδυασμό με τα χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση των διευθυντών/τριών (ερώτηση Δ7α), αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι διευθυντές/τριες με πολλά χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση, 6-10, 11-20, και πάνω από 50 χρόνια, απαντούν ότι ο σύλλογος έχει κάνει προληπτικές ενέργειες για τον εντοπισμό «ενδεχόμενων κινδύνων – κρίσεων» στον εργασιακό χώρο του σχολείου τους, ποσοστά 46,7%, 68,2% και 75% αντίστοιχα, σε σχέση με τους/τις διευθυντές/τριες με λίγα χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση, 0-5 χρόνια, ποσοστό 0% (βλ. Πίνακα 20γ). Ίσως η εξήγηση να είναι πάλι η ίδια, όπως παραπάνω, αρκεί να δεχθούμε ότι: α) οι διευθυντές/τριες με περισσότερη προϋπηρεσία στην εκπαίδευση έχουν και μεγαλύτερη εμπειρία σε σχέση με τους συναδέλφους τους με λιγότερα έτη υπηρεσίας και β) η μέχρι τώρα εκπαιδευτική νομοθεσία (π.χ. Ν. 3467/2006, 3848/2010, 4327/2015 και 4473/2017) ευνοεί την αρχαιότητα στην επιλογή διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων.

Τέλος, τα ανωτέρω ευρήματα σε συνδυασμό με την ερώτηση 9, αν ως διευθυντής/τρια ενημερώνει στην αρχή κάθε διδακτικού έτους τους εκπαιδευτικούς και μαθητές για τις ιδιαιτερότητες των χώρων, αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι διευθυντές/τριες που ενημερώνουν για τις ιδιαιτερότητες των χώρων, απαντούν ότι ο σύλλογος διδασκόντων έχει κάνει προληπτικές ενέργειες για τον εντοπισμό «ενδεχόμενων κινδύνων- κρίσεων» στον εργασιακό χώρο του σχολείου τους, ποσοστό 72,2%, σε σχέση με τους διευθυντές/τριες που δεν ενημερώνουν για τις ιδιαιτερότητες των χώρων ποσοστό 40% (βλ. Πίνακα Δ20δ). Η διαφοροποίηση αυτή δεν αποτελεί έκπληξη, αφού, όπως επισημάνθηκε παραπάνω, η έγκαιρη και σωστή ενημέρωση των μελών του συλλόγου διδασκόντων από τον διευθυντή/τρια του σχολείου ενδυναμώνει το αίσθημα της ευθύνης τους απέναντι στις κρίσιμες καταστάσεις και προβαίνουν περισσότερο σε προληπτικές ενέργειες συγκριτικά με τους διευθυντές/τριες που δεν ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους.

Αναφορικά με τα μέτρα προστασίας που έχουν ληφθεί όσον αφορά τις προληπτικές ενέργειες για τον εντοπισμό ενδεχόμενων κινδύνων- κρίσεων στον εργασιακό χώρο του σχολείου, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (Ε 21- Πίνακας 22 α-ε) και διευθυντών (Δ20, Πίνακας Δ21α –ε) δήλωσε ότι έχει ληφθεί μέριμνα: α) για την ύπαρξη φωτισμού κατά τη διάρκεια της νύχτας (81,8%- 84,1%), β) τοποθέτηση σιδερένιων κιγκλιδωμάτων στα γραφεία και το εργαστήριο πληροφορικής ως μέτρα προστασίας (78,4%- 79,3%), γ) τοποθέτηση κλειδαριών ασφαλείας (68,8%-69,2%), και δ) τοποθέτηση συναγερμού σε γραφεία και σχολικά εργαστήρια (59,5%-60,5%). Στον αντίποδα, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί και τα διευθυντικά στελέχη δήλωσαν ότι μέτρα προστασίας όπως η ύπαρξη σχολικού φύλακα είναι αρκετά περιορισμένα (18,0%- 14,6%).

Έντονος είναι ο προβληματισμός που εγείρεται κατόπιν των ως άνω ευρημάτων, καθώς σύμφωνα και με άλλες έρευνες (Μουλέλης, 2015· Φώτου 2017), αναδεικνύεται η απουσία της πρόληψης στα σχολεία, η οποία πιθανότατα έγκειται στη δυσχερή οικονομική κατάσταση της χώρας - εκ της οποίας δεν εκφεύγει ούτε η παιδεία- σε μια προσπάθεια εξοικονόμησης κρατικών πόρων και συρρίκνωσης των λειτουργικών εξόδων των σχολικών μονάδων. Αξίζει να σημειωθεί, ότι, σε σχέση με άλλες χώρες, και ειδικότερα

στην Βιρτζίνια της Αμερικής, στην περιοχή της Βιρτζίνια, το 36,5% των σχολείων έχουν προσωπικό ασφάλειας κατά τη διάρκεια της νύχτας, το 79% έχουν υπεύθυνο διαφύλαξης πόρων και το 47% έχουν υπεύθυνο διαφύλαξης ασφαλείας (Crime, Violence, Discipline, and Safety in U.S Public Schools: 2009, Παπαδαντωνάκης· 2016).

Δ. Απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών(-τριών) για το βαθμό ασφαλείας του εργασιακού περιβάλλοντος του σχολείου

Αναφορικά με τη βοήθεια που παρέχεται «από τις αρμόδιες υπηρεσίες για τη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο σας» (Ε22- Δ21), η έρευνά μας έδειξε ότι η πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών και διευθυντών απαντά από «λίγο» έως «καθόλου» (βλ. Πίνακα Ε23α, Δ22α-στ).

Παρατηρείται ότι τόσο το Υπουργείο Παιδείας, όσο και λοιποί φορείς (Υγειονομικές Υπηρεσίες, Πυροσβεστικές & Αστυνομικές Αρχές, Δημοτικές και Περιφερειακές Αρχές) συνδράμουν σε χαμηλό βαθμό, ενώ η Πολιτική Προστασία, οι εθελοντικές οργανώσεις και οι μη κρατικοί φορείς βοηθούν ελάχιστα, όπως διαφαίνεται πρόδηλα από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων. Καθίσταται, επομένως, κατανοητό, ότι η κρατική εξουσία δια των φορέων της δεν συνεισφέρει στον απαιτούμενο βαθμό ώστε να εξασφαλίζεται ένα υγιές και ασφαλές σχολικό περιβάλλον, κάτι το οποίο «δεν συμβάλει στην απρόσκοπτη μαθησιακή διαδικασία και πρόοδο των παιδιών, αφού αστάθμητοι παράγοντες όπως ατυχήματα μπορούν να επηρεάσουν τη διδασκαλία και ανάπτυξή τους» (Φώτου· 2018). Εάν λάβουμε υπόψη ότι δεν εκπονούνται σεμινάρια από τους παραπάνω φορείς για την εκπαίδευση, ούτε πραγματοποιούνται ασκήσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων ώστε να αναπτυχθεί η συνεργασία αλλά και ότι δεν υπάρχει σχετικό νομικό πλαίσιο αντιλαμβανόμαστε ότι η απάντηση που δόθηκε εν προκειμένω αιτιολογείται στα πλαίσια αυτών των παραμέτρων (Μουλέλης· 2015).

Τα ανωτέρω ευρήματα εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τις απαντήσεις αυτών στην ερώτηση Ε10 φανερώνουν ότι οι περισσότεροι ενημερωμένοι εκπαιδευτικοί για τις ιδιαιτερότητες των σχολικών χώρων απαντούν «πάρα πολύ» και «πολύ» όσον αφορά τη συγκέντρωση των προϋποθέσεων του υγιεινού και ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο τους, κατά

ποσοστό 52% σε σχέση με τους μη ενημερωμένους εκπαιδευτικούς, ποσοστό 19,1% (βλ. Πίνακα Ε24β). Εάν λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι σε σχετική ερώτηση προς τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με το εάν ενημερώνονται για τις ιδιαιτερότητες των σχολικών χώρων στην αρχή κάθε διδακτικού έτους από τον διευθυντή/τρια της σχολικής μονάδας, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι όσοι εκπαιδευτικοί πληροφορούνται για τις ιδιαιτερότητες των σχολικών χώρων γνωρίζουν- σε αντίθεση με τους συναδέλφους τους που δεν ενημερώνονται σχετικώς- εκ των προτέρων τους πιθανούς κινδύνους που μπορούν να ανακύψουν στο σχολικό περιβάλλον, διακατέχονται από υψηλό αίσθημα καθήκοντος αναφορικά με την αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών, οπότε και μπορούν να διασφαλίσουν ότι το σχολείο τους θα αποτελεί ένα περιβάλλον εύρωστο και υγιές στο οποίο τα μέλη της μαθητικής κοινότητας, τα διευθυντικά στελέχη και ο σύλλογος διδασκόντων θα απολαμβάνουν ασφάλεια και προστασία.

Επίσης, τα ανωτέρω ευρήματα των διευθυντών σε συνδυασμό με την περιοχή του σχολείου (ερώτηση Δ3), καταδεικνύουν ότι οι διευθυντές/τριες που υπηρετούν σε αστική περιοχή απαντούν στην πλειοψηφία τους ότι το σχολείο τους συγκεντρώνει «πάρα πολύ» και «πολύ» τις προϋποθέσεις ενός υγιεινού και ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος, σε ποσοστό 61,5%, σε σχέση με τα διευθυντικά στελέχη που υπηρετούν σε ημιαστική και αγροτική περιοχή, ποσοστά 37,8% και 42,8% αντίστοιχα (βλ. Πίνακα Δ23α). Μια πιθανή ερμηνεία που εξηγεί την εν λόγω θέση είναι ότι τα σχολεία των αστικών περιοχών λόγω της χωρικής τους διαμόρφωσης- καθώς και τοι μεγαλύτερα σε εμβαδό, είναι περιορισμένα σε αύλειο χώρο συγκριτικά με τα σχολεία των αγροτικών περιοχών, οπότε και έχουν περισσότερες πιθανότητες πρόκλησης ατυχημάτων. Το γεγονός αυτό οδηγεί τα διευθυντικά στελέχη και το σύλλογο διδασκόντων στη λήψη μέτρων προς αποφυγή τους και κατ' επέκταση στη δημιουργία ενός όσο το δυνατόν καλύτερου και ασφαλέστερου περιβάλλοντος για διδάσκοντες και διδασκόμενους.

Ακόμη, τα ευρήματα των διευθυντών σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας τους συνολικά στην εκπαίδευση (ερώτηση 7^α), αποκαλύπτουν ότι οι διευθυντές με τα περισσότερα έτη στην εκπαίδευση, 6-10, 11-20 και πλέον των 20 ετών, απαντούν στην πλειοψηφία τους ότι το σχολείο τους συγκεντρώνει «πάρα πολύ» και «πολύ» τις προϋποθέσεις ενός υγιεινού και ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος σε ποσοστά 33,3%, 41,3% και 59,6% αντίστοιχα σε σύγκριση με τους διευθυντές/τριες που έχουν λίγα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση,

ήτοι μέχρι 5 χρόνια, ποσοστό 0% (βλ. Πίνακα Δ23β). Η διαφοροποίηση αυτή έγκειται στο γεγονός ότι οι έχοντες μεγαλύτερη προϋπηρεσία διευθυντές/τριες έχουν αποκτήσει εμπειρία τόσο διδακτική όσο και διοικητική καθόλο το χρόνο υπηρεσίας τους. Επομένως, δύνανται να προβλέπουν αλλά και να διαχειρίζονται λόγω ακριβώς αυτής της αυξημένης εμπειρίας τους και του ηγετικού τους ρόλου, τα επικίνδυνα και κρίσιμα περιστατικά που μπορεί να συμβούν στο σχολείο τους, οπότε και να εξασφαλίσουν σε επαρκή βαθμό-αντίθετα με τους συναδέλφους τους που έχουν μικρότερη προϋπηρεσία – την ευρυθμία και την υγιεινή στη σχολική μονάδα .

Ως προς το βαθμό ασφάλειας και πλήρωσης των προϋποθέσεων υγιεινής και ασφάλειας του εργασιακού χώρου του σχολείου, τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι στους μεν εκπαιδευτικούς (Ε23-Πίνακας 24), ποσοστό 48,0% εξ' αυτών πιστεύει ότι το σχολείο συγκεντρώνει από «πολύ» έως «πάρα πολύ» όλες τις προϋποθέσεις ενός καλού και ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος, ενώ στους διευθυντές (Ερώτηση Δ22-Πίνακας Δ23) απαντάται σε ποσοστό 54,1% ότι το σχολείο συνιστά υγιές περιβάλλον. Το εν λόγω αποτέλεσμα εναρμονίζεται μερικώς με την Υ7 ερευνητική υπόθεση κατά την οποία τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται από ασφαλές και υγιεινό περιβάλλον σε ικανοποιητικό βαθμό.

Η ύπαρξη ενός καλού εργασιακού περιβάλλοντος αποτελεί βασική προϋπόθεση καλής λειτουργίας κάθε κοινωνικού οργανισμού, άρα και του σχολείου (Edmonds· 1979, Purkey & Smith· 1983, Καψάλης· 2005). Το γεγονός ότι το σχολείο ως οργανισμός δεν είναι σήμερα ασφαλές αντιδιαστέλλεται από τις απαντήσεις της έρευνας, ωστόσο συμβαδίζει με προγενέστερες έρευνες (Γκιζέλη κ.ά· 2008, Σαϊτή κ.ά· 2008, Παπαδαντωνάκης· 2016), που αναδεικνύουν τη γενικότερη νοοτροπία που κυριαρχεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά την οποία τα απρόβλεπτα και επικίνδυνα φαινόμενα δεν πρόκειται να συμβούν στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και με τη σχετική βιβλιογραφία (Γκούβρα κ.ά· 2005), στην οποία επισημαίνεται πως οι σχολικές εγκαταστάσεις στην Ελλάδα δεν θεωρούνται ασφαλείς χώροι αφού δεν έχει δοθεί η αναγκαία έμφαση στην ασφάλεια των υποδομών τους. Αποτελεί, άλλωστε, θεωρητική παραδοχή (Παπαδόπουλος· 2015), το γεγονός ότι ένα σχολικό περιβάλλον που διέπεται από μέριμνα και επιμέλεια στους χώρους του, συμβάλλει τόσο στην αποφυγή δυσμενών καταστάσεων (πρόκληση ατυχημάτων, βίαια περιστατικά), όσο και στην

ασφάλεια της μαθητικής κοινότητας επιδρώντας κατά θετικό τρόπο στην σωστή εξέλιξη και ανάπτυξη της προσωπικότητας του εκάστοτε μαθητή.

Ε. Συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευτικών και διευθυντών(-τριών) σε σχέση με ειδικότερες όψεις της εργασίας τους στο σχολείο

Αναφορικός με το άγχος που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές/τριες από συγκεκριμένες όψεις της εργασίας τους (Ερώτηση Ε24, Πίνακας 25 α-δ και Δ23, Πίνακας 24 α-δ), το δείγμα της έρευνας έδειξε, για τους μεν εκπαιδευτικούς από «πάρα πολύ» έως «πολύ», ενώ ως πρώτος αγχογόνος παράγοντας αναδεικνύεται η στάση των γονέων απέναντι στην επιθετικότητα (44,4%) και ακολουθούν κατά σειρά κατάταξης: οι προκλήσεις ατυχημάτων/δυσάρεστων καταστάσεων (42,8%), η στάση γονέων απέναντι στα ατυχήματα (42,4%), και οι συνθήκες/περιβάλλον εργασίας τους (24,7%). Τα αντίστοιχα ποσοστά των διευθυντικών στελεχών είναι: 48,1%, 59,2%, 49,3% και 35,1%. Τα παραπάνω ευρήματα επαληθεύουν μερικώς την Υ14 ερευνητική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία οι υφιστάμενες συνθήκες εργασίας στα δημοτικά σχολεία προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς και διευθυντές σε υψηλό βαθμό.

Επιχειρώντας να αναζητήσουμε τους λόγους για τους οποίους το σχολικό περιβάλλον παρουσιάζεται από εκπαιδευτικούς και διευθυντικά στελέχη ως αγχογόνο, θα λέγαμε πως οι μη σύγχρονες κτιριακές εγκαταστάσεις των σημερινών σχολείων σε συνδυασμό με την υποβάθμιση του φυσικού περιβάλλοντα χώρου συντείνουν στη δημιουργία ανασφάλειας στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου (Λεονταρή, 2000, Μπάλιου 2004 κ.ά), ενώ και η συνεχής επιθετικότητα που λαμβάνει χώρα εντός της σχολικής κοινότητας επαυξάνει τα αισθήματα άγχους και ανασφάλειας στο σύλλογο διδασκόντων και τα διευθυντικά στελέχη, καθιστώντας το σχολείο μη λειτουργικό και τις συνθήκες εργασίας σε αυτό ιδιαίτερα δυσχερείς (Παπαδαντωνάκης· 2016, Καρασαββίδου· 2019). Στο πλαίσιο σχετικής έρευνας που διεξήχθη- κατόπιν σύστασης της Εθνικής Επιτροπής για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου- από την Επιτροπή Μελέτης των Ομάδων Σχολικής Βίας και είχε ως αντικείμενο τις γνώμες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη δράση ομάδων κακοποίησης μαθητών στα σχολεία την περίοδο 2006-2008 (Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου: Ομαδική βία και Επιθετικότητα στα σχολεία, χχ: 42 επ.), προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση το

γεγονός ότι στα σχολεία που συμμετείχαν στην εν λόγω έρευνα, έχουν καταγραφεί σοβαρά περιστατικά βίας υπό διάφορες μορφές (λεκτική και σωματική, ψυχολογική), μεταξύ μαθητών που ερείδονται άλλοτε σε αδυναμία του σχολείου να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών, άλλοτε σε έλλειψη σχολικού οράματος και ενίοτε στην περιορισμένη ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών. Η αντίδραση των οικογενειών των θυμάτων που υφίστανται βία στο σχολείο, προβλημάτισε τους ερωτηθέντες στην ως άνω έρευνα εκπαιδευτικούς, αφού διαπίστωσαν την αγανάκτηση και διαμαρτυρία των γονέων, οι οποίοι συχνά καταφεύγουν στη διεύθυνση του σχολείου ζητώντας επιβολή τιμωρίας στους θύτες. Καθίσταται, συνεπώς, σαφές ότι, τέτοιες συνθήκες αφενός δε δημιουργούν ένα ευνοϊκό για τη μάθηση περιβάλλον, αφετέρου παρεμποδίζουν το διδακτικό προσωπικό από τον λειτουργικό του ρόλο και το επιφορτίζουν με επιπλέον καθήκοντα, συχνά δυσάρεστα, επαυξάνοντας τα αρνητικά συναισθήματα, το άγχος και τη δυσφορία αυτού κατά την εκτέλεση των εργασιακών του καθηκόντων.

Συσχετίζοντας τα εν λόγω ευρήματα με τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς στην ερώτηση 10, γίνεται φανερό ότι οι περισσότεροι ενημερωμένοι για τις ιδιαιτερότητες των σχολικών χώρων εκπαιδευτικοί είναι που νιώθουν «λίγο» ή «καθόλου» άγχος από προκλήσεις ατυχημάτων ή δυσάρεστων καταστάσεων στο σχολείο τους, ποσοστό της τάξεως του 28,1%, εν σχέσει με τους μη ενημερωμένους εκπαιδευτικούς, ποσοστό τάξεως 17,9% (βλ. Πίνακα E24β1). Η διαφοροποίηση αυτή έγκειται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που ενημερώνονται για τις ιδιομορφίες των σχολικών χώρων, είναι σε θέση να γνωρίζουν τις συνέπειες που προκύπτουν εξαιτίας ατυχημάτων και εν γένει δυσάρεστων καταστάσεων, είναι σε θέση να προλαμβάνουν και να αποτρέπουν κατ' επέκταση τέτοια φαινόμενα, οπότε και είναι ευνόητο, πως, δεν αισθάνονται εργασιακή ανασφάλεια ή άγχος κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους τόσο στα πλαίσια της διδασκαλίας όσο και κατά τις εφημερίες στον άυλιο χώρο του σχολείου.

ΣΤ. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και διευθυντών(-τριών) για την αντιμετώπιση κρίσεων στο σχολείο

Ως προς την επιμόρφωση και πρακτική εξάσκηση των εκπαιδευτικών και διευθυντών αναφορικά με την αντιμετώπιση κρίσεων στα σχολεία τους (Ερώτηση Ε25 και Δ24), το δείγμα της έρευνάς μας έδειξε ως πρώτο αντικείμενο επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, την παροχή πρώτων βοηθειών (62,2%- 49,4%) και ακολουθούν με σειρά κατάταξης, η ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών (53,7%- 41,4%), η αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών (π.χ. σεισμών) (49,1%- 51,6%), η κατάρτιση σχεδίων εκτάκτων αναγκών (48,9%- 48,4%) και η σωστή χρήση των μέσων αντιμετώπισης εκτάκτων αναγκών (33,0%- 28,3%). Τα αντίστοιχα ποσοστά των διευθυντών/τριών είναι: 70,4%- 53,6% ως προς την παροχή πρώτων βοηθειών, 60,8%- 46,7% ως προς την ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών, 59,1%- 46,0% ως προς την αντιμετώπιση εκτάκτων αναγκών, 58,8%- 44,7% ως προς την κατάρτιση σχεδίων εκτάκτων αναγκών, 59,5%- 50,0% ως προς τη σωστή χρήση των μέσων αντιμετώπισης εκτάκτων αναγκών.

Από τα παραπάνω ευρήματα, είμαστε σε θέση να συμπεράνουμε ότι επικρατεί μια εμφανής διάσταση ανάμεσα στη θεωρητική επιμόρφωση και στην πρακτική εξάσκηση στις παραπάνω θεματικές, προσέτι, δε, η έλλειψη τόσο της απαιτούμενης θεωρητικής εκπαίδευσης όσο και της πρακτικής άσκησης σε ζητήματα διαχείρισης κρίσεων από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών, φανερώνει την πολλαπλώς διαπιστούμενη απουσία προληπτικού μηχανισμού, αλλά και κρατικής μέριμνας η οποία δια της περιορισμένης διάθεσης κρατικών κονδυλίων και υλικού εξοπλισμού, αδυνατεί να συνδράμει το προσωπικό του σχολείου, διευθυντές και εκπαιδευτικούς σε ουσιαστική πρακτική επιμόρφωση διαχείρισης κρίσεων, παρά το γεγονός ότι μια σχολική μονάδα χρειάζεται «ανθρώπινο δυναμικό εκπαιδευμένο και ικανό να διενεργήσει την παρέμβαση στην κρίση» (Brock et al· 2005:64) καθώς και «ένα μοναδικό πλάνο επιμόρφωσης και πρακτικής εξάσκησης που να καταρτίζεται με βάση τη μοναδικότητα που συναντάται στα σχολεία» (Trump· 2011:34). Με βάση τις παραπάνω σκέψεις, μπορούμε να πούμε, πως το δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα δεν συμβαδίζει με τα ευρωπαϊκά σχολικά πρότυπα πρόληψης στην κρίση μέσω εκπαίδευσης θεωρητικής και πρακτικής όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, γεγονός που ενδεχομένως να δικαιολογείται από την ιδιαιτερότητα του

ελληνικού σχολείου το οποίο προσανατολίζεται στην εκμάθηση και την προετοιμασία εισαγωγής σε κάθε σχολική βαθμίδα, παραγνωρίζοντας τη θεμελιώδη σημασία που έχει η ολόπλευρη παιδεία του διδάσκοντος για την σωστή διαπαιδαγώγηση του διδασκόμενου. Προς άρση αυτής της κατάστασης, η οποία παρεμποδίζει ουσιαστικά το σχολείο να εκπληρώσει την κοινωνική του αποστολή, θα ήταν χρήσιμη και εποικοδομητική συνάμα, τόσο η επισκόπηση του νομοθετικού πλαισίου που αφορά στην παραβατικότητα των μαθητών στο σχολείο, όσο και η αναζήτηση και υιοθέτηση μεθόδων και πρακτικών που έχουν εφαρμογή σε ευρωπαϊκά κράτη προς αντιμετώπιση των σχολικών κρίσεων (Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου: Ομαδική βία και Επιθετικότητα στα σχολεία, χχ: 275-321).

Σε επίπεδο νομοθεσίας, η ενδοσχολική βία διέπεται από επιμέρους διατάξεις και ειδικότερα από το άρθρο 26 του ΠΔ 104/1979, σύμφωνα με το οποίο η συμμόρφωση των μαθητών με τους σχολικούς κανόνες αποτελεί αντικείμενο παιδαγωγικού ελέγχου και αντιμετωπίζεται με κυρώσεις (παρατήρηση, επίπληξη, ωριαία αποβολή από τρεις έως πέντε ημέρες έως και αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος). Επιπρόσθετα, αξίζει να επισημάνουμε και τις υπ' αριθμ. Γ2/4094/23-09-1986 (ΦΕΚ 619/Β') και Γ2/6563/21-11-1996 εγκυκλίου του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων με τις οποίες ρυθμίζονται πειθαρχικά θέματα που άπτονται του κανονισμού λειτουργίας μαθητικών κοινοτήτων. Προκειμένου να μπορέσει το ελληνικό σχολείο να ανταποκριθεί στις σύγχρονες προκλήσεις, απαιτείται εκσυγχρονισμός της υπάρχουσας νομοθεσίας, στα πλαίσια εναρμόνισης με το εκπαιδευτικό δίκαιο άλλων κρατών της Ευρώπης. Λόγου χάριν, στην Ισπανία η νομοθεσία βασίζεται στην αλλαγή που έχει επέλθει λόγω των συνθηκών που έχουν διαμορφωθεί στα σχολεία εξαιτίας της επιθετικότητας των μαθητών. Προς αυτή την κατεύθυνση, υιοθετούνται νομοθετικώς κανόνες εντός του σχολείου (Οργανικός Νόμος 1/1990, Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου: Ομαδική βία και Επιθετικότητα στα σχολεία, χχ: 280-281) που ρυθμίζουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των μαθητών και προσβλέπουν σε ανάπτυξη κινήτρων και δραστηριοτήτων προσαρμοσμένων στις ανάγκες των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα εκπονούνται προγράμματα με συνεργασία θεσμικών φορέων, ήτοι Δήμων, Υπουργείου Παιδείας, Αστυνομίας, Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων ώστε να παρέχονται επιμορφωτικές δραστηριότητες και σεμινάρια για το διδακτικό προσωπικό, οικονομική ενίσχυση και αξιολόγηση ώστε να αντιμετωπιστούν φαινόμενα παραβατικότητας μαθητών. Άλλο

χαρακτηριστικό παράδειγμα ευρωπαϊκού κράτους που επιχειρεί να ρυθμίσει αποτελεσματικά τις καταστάσεις βίας και επιθετικότητας είναι αυτό της Ολλανδίας, όπου εντός των σχολείων λειτουργεί Γραφείο Επιθεωρητών Εμπιστοσύνης οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για τον έλεγχο του σχολικού περιβάλλοντος, ενώ υφίσταται επαρκές νομοθετικό πλαίσιο για την εποπτεία της εκπαίδευσης και Εθνικό Πρωτόκολλο Ασφάλειας στα Σχολεία. Στη Φιλανδία η πρόνοια για θέματα βίας και επιθετικότητας επιτυγχάνεται με την εκπαίδευση των διδασκόντων σε εθνικό – νομοθετικό επίπεδο, σε τοπικό και σε σχολικό επίπεδο, ενώ στη Δανία υφίσταται νομοθετική πράξη για το εκπαιδευτικό περιβάλλον των μαθητών και ακολουθούνται προληπτικές και διαμεσολαβητικές πρωτοβουλίες προς αποφυγή φαινομένων βίας. Τέλος, στη Σουηδία, παρατηρείται ένα πλήρως λειτουργικό, οργανωμένο και πρότυπο σύστημα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, αφού έχει θεσπιστεί η απαγόρευση διακρίσεων και λοιπών ταπεινωτικών συμπεριφορών απέναντι στους μαθητές (Νόμος 2006:67), με ένα νόμο ιδιαίτερα αυστηρό που προβλέπει την ευθύνη διδακτικού προσωπικού σε περίπτωση μη σωστής επιτέλεσης των καθηκόντων του, την αποζημίωση από αθέτηση καθηκόντων του διδάσκοντος, καθώς και τη δυνατότητα έγερσης αγωγής επί διακριτικής ή άνισης ή κακόβουλης μεταχείρισης μαθητή.

Επανερχόμενοι στην υπό κρίση έρευνα, και σε συνδυασμό με όσα προαναφέρθηκαν, διαφαίνεται, ότι επαληθεύεται η Υ8 ερευνητική υπόθεση, δυνάμει της οποίας οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων στερούνται επιμόρφωσης και πρακτικής εξάσκησης σε ζητήματα που αφορούν την προσφορά πρώτων βοηθειών, την ψυχολογική υποστήριξη σε μαθητές και τη σωστή χρήση μέσων αντιμετώπισης έκτακτης ανάγκης. Σε αντίστοιχα συμπεράσματα έχουν καταλήξει και ανάλογες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στη χώρα μας (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών 2006, Πρόγραμμα Διερεύνησης και Αντιμετώπισης Εκφοβισμού και Θυματοποίησης στο Σχολείο· 2007-2008, Σαββελίδης· 2011, Παπαδαντωνάκης· 2016, Μαχιά· 2018) στις οποίες διαπιστώνεται η ανεπαρκής επιμόρφωση των διδασκόντων και διευθυντών στη διαχείριση σχολικών κρίσεων και ταυτόχρονα αναδεικνύεται ο εξάρχων ρόλος που πρέπει να επιτελέσει η δράση, η παρέμβαση και η εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει προσηκόντως τα επικίνδυνα φαινόμενα καθώς και τις κρίσιμες καταστάσεις που μπορεί να προκύψουν ανά πάσα στιγμή εντός της σχολικής μονάδας.

Διεθνείς έρευνες έχουν δείξει ότι τα μέλη των σχολικών μονάδων πρέπει να τύχουν συστηματικής επιμόρφωσης με σκοπό τη διάχυση γνώσεων (Barrios, Sleet· 2003: 2,3), καθώς η σωστή εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει και σε αποφυγή κινδύνων στο σχολικό περιβάλλον. Ειδικότερα, ο ρόλος της επιμόρφωσης «συντελεί στην αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών καθώς επέδειξαν βελτιωμένη κατανόηση για τη συναισθηματική, κοινωνική και πνευματική υγεία των παιδιών» (Bahora· Hanfi· Chien & Compton, 2008).

Z. Ψυχολογική στήριξη μαθητών σε περιπτώσεις κρίσεων

Σχετικά με το «εάν η σχολική διεύθυνση ζήτησε τη βοήθεια σχολικού ψυχολόγου/κοινωνικού λειτουργού για την αντιμετώπιση απροσδόκητου γεγονότος (Ερώτηση E26, Πίνακας 27 & Δ25, Πίνακας 26) η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (61,1%) αλλά και των διευθυντικών στελεχών (53,2%) απάντησε θετικά.

Τα ανωτέρω ευρήματα των εκπαιδευτικών σε συσχέτιση με την οργανικότητα του σχολείου αποκαλύπτουν ότι οι εκπαιδευτικοί των μεγάλων σχολείων απαντούν στην πλειονότητά τους (64,1%), σε σχέση με τους συναδέλφους τους που υπηρετούν σε μικρότερα σχολεία (54,2%) ότι η σχολική διεύθυνση ζήτησε τη συνδρομή σχολικού ψυχολόγου/κοινωνικού λειτουργού για να αντιμετωπίσει ένα αιφνίδιο γεγονός (βλ. Πίνακα E27α).

Το εν λόγω γεγονός εξηγείται εάν λάβουμε υπόψη ότι τα σχολεία με μεγάλη οργανικότητα διαθέτουν αρκετούς μαθητές κι ως εκ τούτου, έχουν περισσότερες πιθανότητες να βρεθούν αντιμέτωπα με αιφνίδιες καταστάσεις, κάτι που αυξάνει την εν γένει ετοιμότητά τους απέναντι στην εμφάνιση πιθανών κινδύνων και τη διαχείριση αυτών. Επιπλέον, και η χωροταξική τους διάρθρωση με τις μεγάλες αίθουσες και τον περιορισμένο αύλειο χώρο που δημιουργεί συνωστισμό μαθητών και κατ' επέκταση πιθανή πρόκληση ατυχημάτων κάθε είδους καθιστά σε αρκετές περιπτώσεις επιβεβλημένη την συνδρομή ειδικών στη διαχείριση κρίσιμων καταστάσεων.

Τα ανωτέρω ευρήματα των διευθυντών σε συνδυασμό με την περιοχή του σχολείου αποκαλύπτουν ότι οι διευθυντές/τριες που υπηρετούν σε αστικές και ημαστικές περιοχές απαντούν ότι η σχολική διεύθυνση ζήτησε τη βοήθεια σχολικού ψυχολόγου/κοινωνικού λειτουργού για την αντιμετώπιση

απροσδόκητου γεγονότος σε ποσοστά 56,2% και 67,6% αντίστοιχα σε σχέση με τους διευθυντές που υπηρετούν σε αγροτικές περιοχές (35,2%) (βλ. Πίνακα Δ26^α). Η συγκεκριμένη διαφοροποίηση πιθανόν αποδίδεται στο γεγονός ότι σε σχολεία αστικών περιοχών, τα οποία κατά κανόνα είναι μεγαλύτερης οργανικότητας, και έχουν μικρό αύλειο χώρο, λαμβάνουν χώρα περισσότερα αναπάντεχα περιστατικά, οπότε δικαιολογείται η αναζήτηση ειδικών προς επίλυση των κρίσεων που απορρέουν από κρίσιμα γεγονότα. Το ως άνω αποτέλεσμα, που έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα πρόσφατων ερευνών (Μητσάγγας· 2018, Παπαδαντωνάκης· 2016), φανερώνει ότι κυρίως οι μεγάλης οργανικότητας σχολικές μονάδες φαίνεται να παρέχουν ψυχολογική στήριξη σε διδάσκοντες και διδασκόμενους που αντιμετωπίζουν ψυχικά τραύματα εξαιτίας δυσάρεστων περιστατικών. Η έλλειψη ασφάλειας στο σχολείο, συνιστά ανασταλτικό ανάπτυξης των μαθησιακών δεξιοτήτων (Fullan· 1991, Chibbaro & Jachson· 2006, Cornell & Mayer· 2011), οπότε και είναι απαραίτητο να δίνεται έμφαση στην πρόληψη και διαχείριση κρίσιμων καταστάσεων, καθώς η ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνει ο μαθητικός πληθυσμός συνδέεται με τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών (Metzgar· 1994, Cunningham· 2007).

Επίσης, τα διευθυντικά στελέχη με μεγαλύτερη προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, 11-20έτη και 20 έτη και πλέον απαντούν ότι η σχολική διεύθυνση ζήτησε τη βοήθεια σχολικού ψυχολόγου/κοινωνικού λειτουργού για την αντιμετώπιση απροσδόκητου γεγονότος σε ποσοστά 55,6% και 54,8% αντίστοιχα εν σχέσει με συναδέλφους τους υπηρετούντες στην εκπαίδευση 6-10 χρόνια (14,3%) (βλ. Πίνακα Δ26^β). Ερμηνεύοντας το εύρημα αυτό, θα λέγαμε ότι οι έμπειροι διευθυντές, ως έχοντες μακρά προϋπηρεσία στην εκπαίδευση και τη διοίκηση ενός οργανισμού όπως το σχολείο, έχουν αποκτήσει την εμπειρία και τη διευρυμένη αντίληψη που υπαγορεύει την ανάγκη συνδρομής του σχολείου από πρόσωπα με ειδικές γνώσεις, εκτός της σχολικής κοινότητας, όπως είναι οι ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί σε περιπτώσεις κατά τις οποίες ένα κρίσιμο γεγονός δεν δύναται να αντιμετωπιστεί σε όλο του το φάσμα από εκπαιδευτικούς και διευθυντές.

Σε συσχέτιση με τη ακαδημαϊκή παιδεία, τα διευθυντικά στελέχη που διαθέτουν δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ, απαντούν σε ποσοστό 63,1% θετικά στο εν λόγω ερώτημα, σε σύγκριση με όσους συναδέλφους τους δεν είχαν δεύτερο πτυχίο (47,7%) (βλ. Πίνακα Δ26^γ). Μια πιθανή εξήγηση για την

απάντηση αυτή σχετίζεται με το γεγονός ότι όσοι εκ των διευθυντών έχουν πέραν του απαιτούμενου και συναφούς με την παιδαγωγική τους ιδιότητα πτυχίου, και δεύτερο πτυχίο άλλης ειδικότητας είναι σε θέση να καταλάβουν και να αξιοποιήσουν τη δυνατότητα συμβουλευτικής υποστήριξης ειδημόνων σε καλύτερο και πιο εποικοδομητικό βαθμό συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που έχουν το βασικό τίτλο σπουδών. Άλλωστε, αυτό επιβεβαιώνεται και από σχετική έρευνα των Μητσαρά & Ιορδανίδη (2015: 79) και τονίζεται ότι η εκπαιδευτική εμπειρία και η μορφωτική εμπειρία αποτελούν βοηθητικά στοιχεία αντιμετώπισης των συγκρούσεων και κινδύνων στο σχολικό περιβάλλον.

Σε επίπεδο ξένης βιβλιογραφίας, επισημαίνεται ότι «όσο πιο σοβαρό και περίπλοκο είναι το τραυματικό γεγονός, τόσο πιο πιθανό είναι το άτομο να αναπτύξει συμπτώματα μετατραυματικού στρες» (Wenckstern & Leenaars, 1993, όπως αναφ. στο Aspiranti κ.ά., 2011, σ. 147). Στο πλαίσιο αυτό αναδεικνύεται ο καίριος ρόλος των σχολικών ψυχολόγων, οι οποίοι σύμφωνα με το «National Association of School Psychologists» (2001,b, όπως αναφ. στο Allen κ.ά. 2002, σ. 428) «βοηθούν τις οικογένειες και τα σχολεία να αντιμετωπίσουν κρίσεις» (Cook – Cottone· 2000, όπως αναφ. στο Pagliocca & Nickerson, 2001, σ. 379). Σύμφωνα με τους Johnson & Stephens, (2000, σ. 64) «ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που μπορεί να συμβάλει την καθοδήγηση της τάξης κατά τη διάρκεια της συζήτησης και του απολογισμού μετά από ένα κρίσιμο γεγονός οπότε και οι μαθητές εκφράζουν συναισθήματα και αντιδράσεις. Αυτό επιτυγχάνεται με την κατάλληλη επιμόρφωση και κατάρτισή του στην ψυχολογική υποστήριξη».

Ως προς το επίπεδο που πλαισιώνει ο σχολικός ψυχολόγος/κοινωνικός λειτουργός, οι εκπαιδευτικοί (Ερώτηση Ε 27- Πίνακας 28) και οι διευθυντές (Δ26, Πίνακας 27) αναφέρουν αντίστοιχα ως πρώτο επίπεδο το σχολείο (49,0%-38,7%) και ακολουθούν με σειρά κατάταξης: η Διεύθυνση Εκπαίδευσης (28,6%- 27,4%) και η Περιφερειακή Διεύθυνση (10,9%- 8,1%).

Από τα ευρήματα αυτά προκύπτει ότι η πλειοψηφία των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στερείται ειδικού (ψυχολόγου, κοινωνικού λειτουργού), ο οποίος με τις εξειδικευμένες επιστημονικές του γνώσεις θα συμβάλει στην αντιμετώπιση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον, γεγονός που καταδεικνύει ότι η πλειοψηφία των δημοτικών σχολείων δεν είναι σε θέση να παρέχει έγκαιρα και ουσιαστικά ψυχολογική υποστήριξη, δια των ανάλογων

επιστημόνων, όταν ανακλύψει ένα περιστατικό τέτοιο που να συνταράσσει την ψυχολογική ισορροπία των μαθητών και διασαλεύει τα θεμέλια του σχολικού περιβάλλοντος. Άλλωστε, σε σχετικές έρευνες υποστηρίζεται ότι «ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω και να ασκηθούν πιέσεις ώστε στο μέλλον οι σχολικοί ψυχολόγοι να ενταχθούν σε όλα τα δημοτικά σχολεία της χώρας με σκοπό να προσφέρουν τις πολύτιμες υπηρεσίες τους» (Φώτου· 2017). Η βοήθεια του σχολικού ψυχολόγου και του κοινωνικού λειτουργού είναι αναγκαία και ικανή συνθήκη για την αποτελεσματική λειτουργία ενός καλού σχολείου (Purkey & Smith· 1983, Καψάλης· 2005, Υφαντή & Κυριακοπούλου· 2011) που να είναι ανοικτό, να αλληλεπιδρά με το εσωτερικό και εξωτερικό του περιβάλλον και να βελτιώνεται βιωματικά οδηγώντας το σχολείο σε βιώσιμο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Practical information on crisis planning· 2007:1-7). Λαμβάνοντας υπόψη τις οικονομικές συνθήκες που επικρατούν στη χώρα μας την τελευταία, ιδίως, δεκαετία, θα λέγαμε ότι η πρόσληψη σχολικού ψυχολόγου μπορεί να αποβεί οικονομικώς επιζήμια, κατά τρόπο που να μην δύναται να υποστηριχθεί από τον κρατικό προϋπολογισμό. Προς τούτο, και στα πλαίσια μιας ρεαλιστικότερης προσέγγισης του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου στα ελληνικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μπορεί να υπάρξει συμβουλευτική καθοδήγηση και ψυχολογική βοήθεια και από μη ειδικούς (πχ εκπαιδευτικούς) οι οποίοι με τις κατάλληλες δεξιότητες και επικοινωνιακές μεθόδους (προσεκτική ακρόαση του μαθητή, παροχή στήριξης στο πρόβλημα, ενθάρρυνση του μαθητή με θετικές σκέψεις και συναισθήματα, προσφορά λύσεων και προοπτικών, ομαδικές συζητήσεις, ομάδες αυτοβοήθειας) αλλά και τη σωστή και απαιτούμενη επιμόρφωσή τους από ειδικούς ψυχολόγους, θα είναι σε θέση να συμβάλλουν στη ψυχοδιαγνωστική αξιολόγηση των μαθητών που βιώνουν μια κρίση εντός του σχολείου (Χατζηχρήστου· 2011: 278-280).

Η. Στάση των εκπαιδευτικών και διευθυντικών στελεχών απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (bullying) και τους τρόπους- μέσα αντιμετώπισής του

Η έρευνα ασχολήθηκε και με το θέμα της επιθετικότητας και εκφοβισμού μεταξύ μαθητών. Στη σχετική ερώτηση που τέθηκε σε εκπαιδευτικούς (Ερώτηση E28- Πίνακας E29) και διευθυντικά στελέχη (Δ 27- Πίνακας Δ 28), ένα στα τρία υποκείμενα της έρευνας απάντησε καταφατικά. Το εν λόγω αποτέλεσμα καταδεικνύει ότι σε ένα σημαντικό ποσοστό το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού είναι υπαρκτό.

Τα ανωτέρω ευρήματα των διευθυντών σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση αυτών δείχνουν ότι οι άγαμοι διευθυντές/τριες απαντούν ότι στο σχολείο τους έχουν σημειωθεί φαινόμενα έντονης επιθετικότητας και εκφοβισμού σε ποσοστό 56,5% σε σχέση με όσα διευθυντικά στελέχη δήλωσαν έγγαμα ή τελούντα σε άλλης μορφής οικογενειακή κατάσταση (30,7%, 30%) (βλ. Πίνακα 28^α). Μια πιθανή εξήγηση θα μπορούσε να σχετίζεται με το γεγονός ότι οι έγγαμοι διευθυντές επιβαρυνόμενοι και με οικογενειακές υποχρεώσεις και καθήκοντα εντός του σχολείου, αλλά και έχοντας την εμπειρία του γονέα γνωρίζουν περισσότερο την ψυχολογία του παιδιού και σε πολλές περιπτώσεις δεν δίνουν ίσως την απαιτούμενη σημασία όταν εμφοχworούν περιστατικά παραβατικών συμπεριφορών στα σχολεία, θεωρώντας ότι πρόκειται για ήσσονος ή αμελητέας σημασίας ζητήματα, σε αντίθεση με τους άγαμους συναδέλφους τους, οι οποίοι δίνουν περισσότερη βαρύτητα στην παρατήρηση τέτοιων φαινομένων, καθώς το εργασιακό περιβάλλον είναι για εκείνους το κέντρο των κοινωνικών τους δραστηριοτήτων, αφού στερούνται λοιπών υποχρεώσεων.

Το εύρημα αυτό συμφωνεί με αυτά άλλων ερευνών (Μαχιά· 2018) ενώ απαντάται και στην μελέτη του Πασιαρδή (2004: 33), καθώς οι συγκρούσεις φαίνεται να έχουν αρνητικές επιπτώσεις στη λειτουργία του *σχολείου*, οπότε και εξ αυτού του λόγου διευθυντικό και εκπαιδευτικό προσωπικό θεωρούν ότι δεν έχουν αντιμετωπίσει στο σχολείο τους φαινόμενα εκφοβισμού ή έντονης επιθετικότητας, καθώς σε μια τέτοια εκδοχή το σχολείο δίνει την εικόνα ενός «χαλαρού» διοικητικού οργανισμού που αδυνατεί να ελέγχει τους κόλπους του προκειμένου να επιβάλει την τάξη και την πειθαρχία στους μαθητές.

Σε άλλη έρευνα, ωστόσο, (Φώτου· 2017), σημειώνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει αντιληφθεί περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, θεωρώντας

μάλιστα ότι αποτελεί ιδιαίτερα σοβαρό φαινόμενο, αλλά δεν γίνεται μνεία σχετική με το ποιος αντιμετώπισε το φαινόμενο αυτό. Γίνεται αντιληπτό ότι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί κατανοούν την κρισιμότητα τέτοιων καταστάσεων, και έχουν τη θέληση να τα διαχειριστούν με τη βοήθεια και ειδικών εκτός του σχολείου (ψυχολόγου, κοινωνικού λειτουργού) ώστε να βοηθήσουν ουσιαστικά στην παρακολούθηση, καθοδήγηση και ψυχολογική στήριξη των μαθητών που έχουν υποστεί εκφοβισμό από συμμαθητή τους.

Σε σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Αθηναίων (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 2006) οι μαθητές σημειώνουν ότι υπάρχει έντονη επιθετικότητα μεταξύ τους υπό μορφή λεκτική (εξυβρίσεις, κοροϊδίες, ύβρεις, απειλές) και σωματική (σωματική βία), ενώ πολλοί μαθητές ανέφεραν ότι έγιναν μάρτυρες σχολικού εκφοβισμού (bullying) για τον οποίο, ωστόσο δεν προέβησαν σε κάποια ενέργεια αλλά παρέμεναν αμέτοχοι. Τα διευθυντικά στελέχη επισήμαναν ως πράξεις βίας την εξύβριση μεταξύ μαθητών, τις κλοπές και φθορές αντικειμένων καθώς και την επιθετικότητα από αλλοδαπούς μαθητές σε ημεδαπούς μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί από πλευράς τους εκλαμβάνουν την επιθετικότητα και τη βία στο σχολείο ως αναπόφευκτα φαινόμενα. Η εν λόγω έρευνα συμπεραίνει ότι οι μορφές βίας ποικίλλουν στα σχολεία (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο), ενώ η βία δεν καθορίζεται από παράγοντες περιοχής ή φύλου. Διαπιστώνει την έλλειψη γνώσης και χειρισμού τέτοιων θεμάτων από τους εκπαιδευτικούς και την εν γένει ανεπαρκή αντιμετώπιση του φαινομένου από τη σχολική κοινότητα, καταλήγοντας στην ανάγκη απόκτησης δεξιοτήτων συμπεριφοράς, πρόληψης και καταστολής φαινομένων βίας και εκπόνηση προγραμμάτων εντός του υπάρχοντος προγράμματος αγωγής που θα βοηθήσουν στην κατανόηση και εξάλειψη παραβατικών συμπεριφορών (Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου: Ομαδική βία και Επιθετικότητα στα σχολεία, χχ: 99-110)

Ο εκφοβισμός αναδεικνύεται σε παράγοντα που επηρεάζει «τη σχολική φοίτηση, το σχολικό κλίμα, την αντίληψη της ασφάλειας και να οδηγήσει τα θύματα σε απόσυρση ή αντίποινα» (Brock κ.ά., 2005, σ. 311), ως εκ τούτου, είναι επιτακτική ανάγκη τόσο ο σύλλογος διδασκόντων όσο και το βοηθητικό προσωπικό του σχολείου με τη συνδρομή ειδικών να διαμορφώσουν ένα ορθά οργανωμένο σύστημα στήριξης των παιδιών που έχουν υποστεί σχολικό εκφοβισμό, ώστε να υπάρξει ενδεδειγμένη διαχείριση του εν λόγω φαινομένου από κάθε απόψη.

Στην ερώτηση «εάν υπήρξαν περιπτώσεις σοβαρού/ών τραυματισμού/ών μαθητή/ών», (Ερώτηση Ε29-Πίνακας 30, Δ28- Πίνακας 29), τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές (81,1%- 80,0%) απαντούν κατά μεγάλη πλειοψηφία αρνητικά. Σχετικές έρευνες (Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου: Ομαδική βία και Επιθετικότητα στα σχολεία, χχ:45- 48, 112-126, 130-144, Μαχιά· 2018), καταγράφουν την ύπαρξη εκφοβισμού και τραυματισμών συνεπεία αυτού στα σχολεία, καθώς, παρατηρείται ότι τουλάχιστον 1 στα δέκα παιδιά έχει υποστεί βία στο σχολείο, ένα ποσοστό μαθητών της τάξης του 80% γίνεται μάρτυρας φαινομένων σχολικής βίας, ένα ποσοστό μαθητών 58% θυματοποιείται στο σχολείο και ένα ποσοστό 40% μαθητών είναι οι θύτες της σχολικής βίας, ενώ σε πιο πρόσφατες έρευνες (Μαχιά, 2018) μόλις το 8,7% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δηλώνει ότι παρατηρούνται συχνά ή αρκετά συχνά φαινόμενα επιθετικότητας στο σχολείο τους. Αναφέρονται περιστατικά σωματικής βίας μεταξύ μαθητών που είχαν ως απότοκο τον τραυματισμό τους, βανδαλισμοί, διαπληκτισμοί, συγκρούσεις και ύβρεις που επιφέρουν σωματικές βλάβες (Επιτροπή Μελέτης Ομάδων Σχολικής Βίας, 2006-2007, 2007-2008). Σε αρκετές περιπτώσεις παρατηρήθηκε συνδυασμός σωματικής και ψυχολογικής βίας (χτυπήματα και ύβρεις) και επακολούθησε επιβολή κυρώσεων στους θύτες των ως άνω καταστάσεων, υπό μορφή αποβολών εκ του σχολικού περιβάλλοντος, αλλαγής σχολείου, επίπληξης και συστάσεων σε γονείς και δράστες. Τονίζεται, ωστόσο, ότι απαραίτητα στοιχεία προς αντιμετώπιση της βίας είναι η εφαρμογή προγραμμάτων και δραστηριοτήτων προς αποφυγή των φαινομένων αυτών, μέσω της απαιτούμενης παρέμβασης και ευαισθητοποίησης (Burke&Hebert· 1996, Heller· 1996), ώστε να αντιμετωπίζονται επαρκώς τα συμπτώματα και οι συνέπειες της βίας και να επέρχεται ομαλή ψυχολογική και συναισθηματική εξέλιξη των μαθητών στο χώρο του σχολείου. Ανάλογη έρευνα (Διαχείριση βίας και επιθετικότητας στο Βαρβάκειο Πειραματικό Γυμνάσιο, 2006-2007, Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου: Ομαδική βία και Επιθετικότητα στα σχολεία, χχ:129-144), κατέδειξε ένα ευρύ φάσμα βίαιων συμπεριφορών εντός του σχολικού χώρου (χτυπήματα σε πρόσωπο και σώμα, κλωτσιές, λεκτική βία, προσβολές ρατσιστικά σχόλια) τόσο κατά τη διάρκεια διαλειμμάτων, όσο και στην αυλή του σχολείου, στους διαδρόμους, και κατά την απουσία καθηγητών. Οι ερωτηθέντες μαθητές σημείωσαν ότι το διδακτικό προσωπικό δε συμβάλλει

στην καταπολέμηση των εκδηλώσεων βίας, καθώς συνήθως δεν τελεί σε γνώση αυτών των καταστάσεων, ωστόσο θεωρεί ότι είναι το μόνο που μπορεί να σταματήσει αυτά τα περιστατικά. Η επίλυση τέτοιων φαινομένων επέρχεται άλλοτε ειρηνικά κι ενίοτε με διαμαρτυρία στο διευθυντή του σχολείου, αλλά κατά τη γνώμη των μαθητών που μετείχαν στην έρευνα, ο πλέον ενδεδειγμένος τρόπος αποτροπής παραβατικών συμπεριφορών είναι ο διάλογος και η διαρκής επικοινωνία (Σταθοπούλου· 2017, Μαχιά· 2018) τόσο με τους γονείς όσο και με τους εκπαιδευτικούς ώστε να αναπτυχθεί μια υγιής συνεργασία στα πλαίσια αφουγκρασμού των αναγκών των παιδιών και ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους με τρόπο υγιή και ασφαλή. Προς αυτή την κατεύθυνση θα βοηθήσουν η κατάρτιση και ανανέωση σχολικών κανονισμών, η επιβολή ποινών, η ορθή ενημέρωση του διδακτικού και διευθυντικού προσωπικού, η σωστή λειτουργία των εφημεριών κατά τα σχολικά διαλείμματα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με σεμινάρια και η ενίσχυση του δυναμικού του σχολείου με ειδικούς (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς) που θα συνεισφέρουν στη σταδιακή εξάλειψη των περιστατικών ενδοσχολικής βίας.

Αναφορικά με το «πρόσωπο ή το συλλογικό όργανο που αντιμετώπισε το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού» (Ερώτηση Ε 30- Πίνακας 31, Δ29- Πίνακας 30) οι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι αντιμετωπίστηκαν από το σύλλογο διδασκόντων κατά μεγάλη πλειοψηφία (75,7%) και ακολουθούν ο διευθυντής, ο ειδικά επιφορτισμένος εκπαιδευτικός, ο ψυχολόγος/κοινωνικός λειτουργός ή άλλο άτομο. Αντίστοιχη είναι και η κατάταξη στους διευθυντές με ποσοστό 67,5% να απαντά ότι η διαχείριση σχολικού εκφοβισμού έγινε από το σύλλογο διδασκόντων.

Βάσει του αποτελέσματος, διαφαίνεται πως τα συλλογικά όργανα του σχολείου, ήτοι ο σύλλογος διδασκόντων είναι αυτός που καλείται πρωτίστως να αντιμετωπίσει φαινόμενα εκφοβισμού και εν γένει παραβατικότητας, ως όργανο στο οποίο έχουν ανατεθεί αυξημένες αρμοδιότητες. Κατ' αυτόν τον τρόπο αποδεικνύεται η συλλογικότητα που επικρατεί στα σχολεία αναφορικά με τόσο κρίσιμα θέματα, αλλά και η θέληση για ομαδικότητα και ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με σκοπό τη σωστή αντιμετώπιση αυτού του τόσο σοβαρού φαινομένου. Βέβαια, η αντιμετώπιση αυτών των καταστάσεων θα μπορούσε να γίνει και από ειδικούς, ωστόσο, παρ' όλες τις προσπάθειες που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια για επιμόρφωση και

εμπλοκή των ειδικών ψυχολόγων μέσω των υποστηρικτικών δομών που έχουν ιδρυθεί (για παράδειγμα ΚΕΔΔΥ) δεν είναι δυνατόν να καλυφθούν οι ανάγκες που έχουν προκύψει (Μουλέλης· 2015). Ο τρόπος παρέμβασης των συλλογικών οργάνων συνίσταται κατά κύριο λόγο σε συμβουλές και παραινέσεις, διάλογο, επιβολή κυρώσεων, γνωστοποίηση της κατάστασης σε γονείς και ενδεχόμενη συζήτηση του προβλήματος μέσα στην τάξη (Επιτροπή Μελέτης Ομάδων Σχολικής Βίας· 2006-2007).

Σε κάθε περίπτωση τόσο η διαμεσολάβηση των εκπαιδευτικών κατά την εκδήλωση συγκρουσιακών καταστάσεων, και σχολικού εκφοβισμού όσο και η επίλυση των ως άνω προβλημάτων, πρέπει να γίνεται με προσοχή και απόλυτη περίσκεψη, αφού οι διδάσκοντες συνιστούν πρότυπα συμπεριφοράς και σύμφωνα με την κοινωνική θεωρία μάθησης τα παιδιά επηρεάζονται από την παρατήρηση του προτύπου (Μαυροσκούφης· 2007).

Ως προς «την αντίδραση των γονέων του θύματος, στις περιπτώσεις σοβαρού τραυματισμού του παιδιού τους εξαιτίας του bullying ή γενικά τραυματισμού», οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί (Ερώτηση Ε31, Πίνακας 32) και διευθυντές (Ερώτηση Δ30, Πίνακας 31), επισημαίνουν οι μεν εκπαιδευτικοί ως πρώτη αντίδραση την έντονη και αγανακτισμένη συμπεριφορά αυτών (33,3%) και ακολουθούν κατά σειρά κατάταξης: η συνεργασία, χωρίς έντονη αντίδραση (30,7%), η διαμαρτυρία και η επίρριψη ευθυνών στο διδακτικό προσωπικό (16,7%), το αίτημα για τιμωρία των δραστών (15,9%) και τέλος, η προσφυγή στη δικαιοσύνη (3,3%). Στους διευθυντές, ως πρώτη αντίδραση αναφέρεται η συνεργασία (43,3%) και επακολουθούν η έντονη και αγανακτισμένη αντίδραση, η επίρριψη ευθυνών στο διδακτικό προσωπικό και το αίτημα για τιμωρία των δραστών (26,4%, 16,3% και 13,9% αντίστοιχα). Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα στα οποία έχουν κατά καιρούς καταλήξει άλλες έρευνες (Επιτροπή Μελέτης Ομάδων Σχολικής Βίας, 2006-2007, 2007-2008) στις οποίες η πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών αναφέρει ότι οι γονείς των θυμάτων ενδοσχολικής βίας, στην πλειοψηφία τους, προσέρχονται στο σχολείο εμφανώς προβληματισμένοι, εμφορούμενοι από αρνητικά συναισθήματα (αγανάκτηση), διαμαρτύρονται, κάνουν παράπονα και προσάπτουν ευθύνες σε διδακτικό προσωπικό και διευθυντές αιτούμενοι τιμωρία των δραστών. Δεν λείπουν, βέβαια, και άλλες περιπτώσεις στις οποίες οι γονείς ζητούν ενημέρωση και στήριξη από το σχολείο, καταφεύγουν σε αγωγές όταν πρόκειται για σοβαρό γεγονός, απευθύνονται σε δασκάλους

και ειδικούς ώστε να επιλυθεί το πρόβλημα και αναπτύσσουν μια συνεργασία με το σχολείο και τους φορείς του αποβλέποντας σε εκτόνωση της δημιουργηθείσας κατάστασης (Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου: Ομαδική βία και Επιθετικότητα στα σχολεία, χχ:69-71). Σε αντίστοιχες έρευνες (Ντιντίδου· 2013, Μαχιά· 2018) εμφανίζεται ότι οι γονείς συνεργάζονται με το σχολείο, όταν ανακύπτει θέμα συμπεριφοράς του παιδιού τους. Ο ρόλος που καλούνται να επιτελέσουν οι γονείς σε τέτοιες περιπτώσεις είναι ουσιώδης, αφού η σωστή ενημέρωση, η επικοινωνία με το παιδί τους και η εκμάθηση δεξιοτήτων που θα ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή του, μπορούν- από κοινού με το σχολείο- να συμβάλλουν όσο το δυνατόν περισσότερο στην αποτροπή φαινομένων βίας και κατά συνέπεια τραυματισμών που προκαλούνται εξ αυτών, αλλά και στη δημιουργία υγιών προτύπων συμπεριφοράς, τη διδασχή της ενσυναίσθησης, την καλλιέργεια της ευαισθητοποίησης και την εν γένει επιμόρφωση και υποστήριξη του παιδιού.

Σχετικά με το «εάν απευθύνονται προσωπικά στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές οι γονείς ή οι μαθητές για προσωπικά ή προβλήματα συμπεριφοράς» (Ερώτηση E32, Πίνακες E33 α, 33β& Δ31, Πίνακες Δ32 α, 32β), οι εκπαιδευτικοί που μετείχαν στην έρευνα απάντησαν σε συντριπτική πλειοψηφία θετικά (91,8%- 90,5%), ενώ ανάλογα ποσοστά παρατηρούνται και στις απαντήσεις των διεθυντικών στελεχών (93,0%-90,6%).

Το ανωτέρω εύρημα των διευθυντών σε συνδυασμό με την ερώτηση 9, σχετικά με την ενημέρωση στην οποία προβαίνουν οι διευθυντές κατά την αρχή του σχολικού έτους αναφορικά με τις ιδιαιτερότητες των χώρων του σχολείου, αποκαλύπτει ότι, οι διευθυντές που ενημερώνουν για τις εν λόγω ιδιαιτερότητες, απαντούν ότι οι μαθητές απευθύνονται σε αυτούς κατ' ιδίαν για να τους εκμυστηρευτούν προσωπικά προβλήματα κατά ποσοστό 91,5%, συγκριτικά με τους διευθυντές που δεν ενημερώνουν για τις ιδιομορφίες των χώρων του σχολείου (ποσοστό 70%, Πίνακας 32 β1). Μια ενδεχόμενη εξήγηση για το εύρημα αυτό θα μπορούσε να σχετίζεται με το γεγονός ότι η επαρκής ενημέρωση των διευθυντικών στελεχών και η γνώση που έχουν ως προς τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει το σχολείο τους, τους καθιστούν φερέγγυους και αξιόπιστους απέναντι στο διδακτικό προσωπικό, αλλά και τη μαθητική κοινότητα, ώστε να καθίσταται πιο ευχερές για τον εκάστοτε μαθητή να προστρέξει για βοήθεια επί προσωπικού του προβλήματος σε έναν διευθυντή/τρια που γνωρίζει τα προβλήματα του σχολείου και θα ενσκήψει με

σοβαρότητα στο πρόβλημα που υπάρχει. Το εν λόγω γεγονός επιρρώνεται και από σχετικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο πεδίο αυτό (Μητσαρά & Ιορδανίδη, 2015) ενώ προστίθεται και η μορφωτική εμπειρία ως βοηθητικό στοιχείο αντιμετώπισης, καθώς δίχως την απαιτούμενη γνώση και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις διευθυντών και διδασκόντων, δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν οι σχολικές κρίσεις (Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου: Ομαδική βία και Επιθετικότητα στα σχολεία, χχ: 153). Αυτό που πρέπει να υπογραμμίσουμε, είναι ότι το νομοθετικό πλαίσιο λόγω της παλαιότητάς του και του αποσπασματικού του χαρακτήρα, δεν δύναται να διευκολύνει διευθυντές και εκπαιδευτικούς στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που τίθενται ενώπιόν τους από μαθητές, ενώ εάν προσθέσουμε και τις σοβαρές ελλείψεις σε υποστήριξη των σχολείων, λόγω των μειωμένων κονδυλίων που διατίθενται κρατικώς για την παιδεία, γίνεται αντιληπτό ότι η γνώση από μόνη της δεν παράγει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα στη διαχείριση προβλημάτων των μαθητών εάν δε συνδυαστεί με μια σύγχρονη νομοθεσία και εμπειρική- πρακτική προσέγγιση .

Αναφορικώς με το «βαθμό που πιστεύουν εκπαιδευτικοί και διευθυντικά στελέχη ότι οι γονείς/ κηδεμόνες των μαθητών συνεργάζονται μαζί τους για ζητήματα που αφορούν στη συμπεριφορά των παιδιών τους» (Ερώτηση Ε33- Πίνακας 34, Δ32, Πίνακας 33), τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές απαντούν από «πολύ » έως «πάρα πολύ» (52,5% - 67,8% αντίστοιχα).

Το εύρημα αυτό σε συνδυασμό με το φύλο των εκπαιδευτικών αποκαλύπτει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν κατά πλειοψηφία 55,3% σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους ότι οι γονείς των μαθητών συνεργάζονται «πολύ» και «πάρα πολύ» μαζί τους για θέματα συμπεριφοράς των παιδιών τους (βλ. Πίνακα 34^α).

Επιχειρώντας να ερμηνεύσουμε αυτήν την απάντηση, θα λέγαμε ότι είναι ευκολότερο στους γονείς να απευθυνθούν στη γυναίκα εκπαιδευτικό, η οποία λόγω των ιδιοσυγκρασιακών της γνωρισμάτων και της μητρότητας χαρακτηρίζεται - σε σχέση με τον άντρα συνάδελφό της- από μεγαλύτερη μετριοπάθεια και επιείκεια αλλά συγχρόνως και λιγότερη αυστηρότητα ως προς τη διαχείριση ζητημάτων που άπτονται της συμπεριφοράς των μαθητών, αφού προτιμά τη συνεργασία και το διάλογο παρά την επιβολή κύρωσης, στην οποία οι άντρες εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε μεγαλύτερο βαθμό. Η στενή συνεργασία σχολείου- οικογένειας για τη διαχείριση ζητημάτων

συμπεριφοράς μαθητών και το γνήσιο ενδιαφέρον μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς (Ταλιαδώρου· 2007), όπως επίσης και η καλλιέργεια διαλογικού και συμβουλευτικού κλίματος, η ανάπτυξη πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων, η επίλυση συγκρούσεων, η εκμάθηση αξιών και η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μερών, μαθητών-εκπαιδευτικών- διευθυντών- γονέων (Επιτροπή Μελέτης Ομάδων Σχολικής Βίας, 2006-2007, 2007-2008, Πρακτικές Πρόληψης Βίας 7^{ου} Λυκείου Ζωγράφου όπως αναφέρεται σε Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου: Ομαδική βία και Επιθετικότητα στα σχολεία, χχ: 184-186).

Σχετικά με το «εάν εισηγήθηκαν ποτέ στο σύλλογο διδασκόντων την αξιοποίηση του γιατρού- γονιού ή μηχανικού- γονιού κάποιων μαθητών για συμβουλές ή βοήθεια σε θέματα διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο τους» (Ερώτηση E34- Πίνακας E35& Δ33, Πίνακας Δ34), το 44,2% των εκπαιδευτικών και το 65,9% των διευθυντών απάντησε θετικά. Από το αποτέλεσμα αυτό γίνεται φανερό η απόκλιση των απαντήσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντικών στελεχών. Η απόκλιση αυτή μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι διευθυντές(-τριες) θέλουν να ωραιοποιήσουν την εικόνα του σχολείου τους στην τοπική κοινωνία δείχνοντας συνάμα ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν τα όποια προβλήματα ανακύπτουν στο χώρο του σχολείου χωρίς τη συμβουλευτική ή πρακτική καθοδήγηση άλλων προσώπων, όπως γονέων με ειδικές γνώσεις ιατρού ή μηχανικού.

Τα ευρήματα αυτά των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την οικογενειακή κατάσταση καταδεικνύουν ότι περισσότερο οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι έχουν εισηγηθεί την αξιοποίηση γιατρού- γονιού ή μηχανικού- γονιού προς διαχείριση σχολικής κρίσης σε ποσοστό 49,2% συγκριτικά με τους άγαμους συναδέλφους τους (βλ. Πίνακα E35^α). Αυτό πιθανώς να οφείλεται στο γεγονός ότι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πληρέστερα, απ' ότι οι άγαμοι συνάδελφοί τους την ανάγκη για καταμερισμό ρόλων και καθηκόντων, αφού και στα πλαίσια λειτουργίας της οικογένειας, απαιτείται μια τέτοια διαδικασία. Επομένως, κατανοούν ότι σε θέματα διαχείρισης κρίσεων, μπορούν να συμβάλουν εποικοδομητικά γονείς με ειδικές γνώσεις ιατρού ή μηχανικού οι οποίοι θα αναλάβουν με το γνωσιολογικό τους υπόβαθρο να επιτελέσουν έναν καίριο ρόλο στην αντιμετώπιση και επίλυση ενός κρίσιμου γεγονότος.

Τα ευρήματα αυτά των διευθυντών σε συνδυασμό με την οργανικότητα του σχολείου (ερώτηση 2) αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι διευθυντές που υπηρετούν σε μεγάλα από οργανικής άποψης σχολεία, ήτοι πάνω από 6/θέσια, απαντούν ότι έχουν εισηγηθεί την αξιοποίηση γιατρού- γονιού ή μηχανικού- γονιού προς διαχείριση σχολικής κρίσης σε ποσοστό 68,9% συγκριτικά με συναδέλφους τους υπηρετούντες σε μικρότερα σχολεία (βλ. Πίνακα Δ34α). Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η εν λόγω διαφοροποίηση μπορεί να αποδοθεί στην αυξημένη ετοιμότητα ως προς τη διαχείριση κρίσεων και στην αντιμετώπιση πολλών επικίνδυνων περιστατικών σε μεγάλα σχολεία, τα οποία λόγω υλικοτεχνικών ιδιοτεροτήτων (περιορισμένος αύλειος χώρος, στενοί διάδρομοι και σκάλες) γίνονται συχνά μάρτυρες δυσάρεστων καταστάσεων πάσης φύσεως εντός των κόλπων τους, οπότε και έχουν χειριστεί τέτοια συμβάντα αξιοποιώντας τις γνώσεις ειδικών. Γονείς με ιδιότητα γιατρού ή μηχανικού, δύνανται να αναλάβουν πρωτοβουλίες και ειδικότερα να καταρτίσουν από κοινού με τη σχολική διεύθυνση έναν πλήρη και λεπτομερή κανονισμό λειτουργίας του σχολείου, ώστε αναλόγως με την τεχνική κατασκευή του εκάστοτε σχολικού συγκροτήματος να λαμβάνονται μέτρα υγιεινής και ασφάλειας στους χώρους του σχολείου ώστε να αποσοβηθούν φαινόμενα παραβατικής συμπεριφοράς μαθητών, εκδηλώσεις βίας και επιθετικότητας αλλά και επικίνδυνα συμβάντα ή φαινόμενα.

Αναφορικά με το «εάν πιστεύουν ότι συμβάντα εντός ή εκτός του σχολείου αποτελούν κρίσεις που μπορούν να επηρεάσουν το κλίμα του σχολείου και την εκπαιδευτική διαδικασία (Ερώτηση E35- Πίνακας 36&Δ34 – Πίνακας 35), οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές που ερωτήθηκαν σχετικώς στην παρούσα έρευνα απάντησαν από «πάρα πολύ» έως «πολύ» (37,5%, 49,1%- 41,0%, 50,0%).

Τα παραπάνω ευρήματα των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τον παράγοντα του φύλου αποκαλύπτουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί απαντούν ότι σοβαρά συμβάντα συνιστούν κρίσεις που δύνανται να επηρεάσουν το σχολικό κλίμα σε ποσοστό 89,8% έναντι των ανδρών συναδέλφων τους (βλ. Πίνακα 36^α). Η συγκεκριμένη διαφορά έγκειται μάλλον στο γεγονός ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, όπως ειπώθηκε και σε προηγούμενο εύρημα (Ερώτηση E33), αποδεικνύονται πιο προσεγγίσιμες- έναντι των ανδρών εκπαιδευτικών –στη συζήτηση των προβλημάτων των μαθητών, ώστε να επιλυθούν τυχόν παθογόνες συμπεριφορές αυτών, ενώ συγχρόνως χαρακτηρίζονται και από

μετριοπαθή και παρεμβατική διαλογική στάση έναντι και των γονέων, προκρίνοντας τη συνεργασία με αυτούς προς διαχείριση των κινδύνων και κρίσεων που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον.

Η επιρροή που μπορεί να επέλθει στο χώρο του σχολείου από ένα κρίσιμο περιστατικό, το οποίο εκτυλίσσεται εκτός του σχολικού χώρου, συνιστά σύμφωνα με διεθνείς έρευνες (Masters & Albright· 2002)) μία από τις 4 κατηγορίες πηγών σχολικών συγκρούσεων. Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην ελληνική επικράτεια κυριαρχούν διττές απόψεις καθώς στις πιο πρόσφατες εξ αυτών (Μαχιά· 2018), δεν φαίνεται να γίνεται δεκτή μια τέτοια θέση, ωστόσο σε παλαιότερες (Σαββελίδης· 2011) αποτυπώνεται μια τάση ανησυχίας των διευθυντικών στελεχών ως προς σοβαρά συμβάντα τα οποία προκαλούν προσκόμματα τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στην εύρυθμη λειτουργία της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

Θ)Επικοινωνία του σχολείου με τα ΜΜΕ για θέματα κρίσεων

Αμφότεροι εκπαιδευτικοί και διευθυντές ερωτήθηκαν για το «εάν θεωρούν ότι σε μια ενδεχόμενη κρίση πρέπει να έχουν καλή επικοινωνία με τα ΜΜΕ για να κρατούν ενήμερη την τοπική κοινωνία ή για να συμβάλλουν στη διαχείριση μιας κρίσης» (Ερώτηση Ε36- Πίνακας 37& Δ35 –Πίνακας 36), και απάντησαν σε μεγάλο βαθμό (63,9%-55,2% αντίστοιχα) αρνητικά.

Από το αποτέλεσμα αυτό διαπιστώνεται πρωτίστως μια εχθρική στάση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των διευθυντών απέναντι στα ΜΜΕ, η οποία σχετίζεται με την έλλειψη ικανοτήτων των ανωτέρω ως προς τη διαχείριση κρίσεων, κατά τρόπο που καθιστά δυσχερή τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με τα ΜΜΕ και να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις αυτών για ενημέρωση της κοινωνίας. Η ελλιπής επιμόρφωση διδασκόντων και διευθυντών σε θέματα κρίσεων, σε συνδυασμό με τον ανεπαρκή εξοπλισμό των σχολικών μονάδων, δημιουργούν μια εικόνα απομόνωσης του σχολείου, το οποίο φαίνεται να νιώθει απειλούμενο από εξωτερικούς παράγοντες όπως τα ΜΜΕ, εκδηλώνοντας αρνητική στάση, επιθετικότητα και δυσπιστία απέναντι σε αυτά, παραγνωρίζοντας, τελικώς, τη θετική συμβολή αυτών στην αντιμετώπιση κινδύνων και κρίσεων, μέσω του μετριασμού των συγκρούσεων, των σωστών ερμηνειών προς τα γεγονότα, και την τελική διαμόρφωση της εικόνας του σχολικού οργανισμού (Heath 1998: 146-147). Περαιτέρω, δε, η συνεργασία του σχολείου με τα ΜΜΕ, σε περιπτώσεις

κινδύνων και κρίσεων συμβάλλει στην ενημέρωση της κοινής γνώμης ενισχύοντας το δικαίωμα της ελευθερίας του τύπου, ελέγχοντας το γεγονός, γνωστοποιώντας το σύνολο και τον τρόπο καθορισμού των λεπτομεριών του κρίσιμου γεγονότος για τη σωστή πληροφόρηση του κοινού με απώτερο σκοπό μια αντικειμενική παρουσίαση της κατάστασης (Brock, Sandoval, Lewis: 2005, 233-256).

Το εύρημα αυτό των εκπαιδευτικών εάν συσχετιστεί με τον παράγοντα του φύλου καταδεικνύει ότι περισσότερο οι άνδρες εκπαιδευτικοί απαντούν ότι σε μια ενδεχόμενη κρίση πρέπει να έχουν μια καλή συνεργασία με τα ΜΜΕ για να κρατούν ενήμερη την τοπική κοινωνία ή για να συμβάλλουν στη διαχείριση της κρίσης σε ποσοστό 42,5% σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους (33,7%) (Πίνακας 37^α). Μια ενδεχόμενη εξήγηση για τη συγκεκριμένη άποψη θα μπορούσε να ερείδεται στο γεγονός ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί υιοθετούν διάφορους τρόπους επίλυσης των σχολικών προβλημάτων σε σχέση με τις γυναίκες που εμμένουν κυρίως σε συμβιβαστική επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν στο σχολείο μέσω του διαλόγου και της ενημέρωσης των γονέων. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί, ο ρόλος των ΜΜΕ στη διαχείριση σχολικών κρίσεων είναι αρκετά διαφορετικός (Επιτροπή Μελέτης Ομάδων Σχολικής Βίας, 2006-2008), αφού άλλοτε υποστηρίζεται από εκπαιδευτικούς και διευθυντές το αρνητικό αντίκτυπο των ΜΜΕ στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών και ενίοτε θεωρείται ότι τα ΜΜΕ ξεκινώντας εκστρατείες ενημέρωσης, δύνανται να πείσουν γονείς και δασκάλους ώστε να αντιμετωπίσουν βίαιες συμπεριφορές σε μια προσπάθεια δημιουργίας ενός υγιούς εκπαιδευτικού κλίματος.

Επιπλέον, τα ευρήματα αυτά των εκπαιδευτικών, σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση μαρτυρούν ότι περισσότερο οι άγαμοι εκπαιδευτικοί και αυτοί που δηλώνουν «άλλο», απαντούν ότι σε μια ενδεχόμενη κρίση πρέπει να έχουν καλή επικοινωνία με τα ΜΜΕ για να κρατούν ενήμερη την τοπική κοινωνία ή για να συμβάλλουν στη διαχείριση της κρίσης ποσοστά 47,2%, και 46,2% συγκριτικά με τους έγγαμους συναδέλφους τους, ποσοστό 32,6% (Πίνακας 37^β).

Η διαφοροποίηση αυτή κατά πάσα πιθανότητα απορρέει και από την ηλικία των ερωτηθέντων, καθώς οι άγαμοι και νεότεροι ηλικιακά δάσκαλοι χαρακτηρίζονται από πιο προοδευμένες ιδέες τόσο στη διαπαιδαγώγηση όσο και στην επίλυση των προβλημάτων των μαθητών, σε σχέση με τους ωριμότερους και μεγαλύτερους σε ηλικία –και ως επί το πλείστον έγγαμους

εκπαιδευτικούς- οι οποίοι εφαρμόζουν πιο συντηρητικές αντίστοιχες μεθόδους.

Τα ευρήματα αυτά σε συνδυασμό με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών συνολικά στην εκπαίδευση αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας, έως 5 έτη, και από 6 έως 10 χρόνια απαντούν ότι σε μια ενδεχόμενη κρίση πρέπει να έχουν καλή επικοινωνία με τα ΜΜΕ για να κρατούν ενήμερη την τοπική κοινωνία ή για να συμβάλλουν στη διαχείριση της κρίσης με ποσοστά 47,5% και 45,3% αντίστοιχα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν περισσότερα χρόνια, 11 έως 20 και πλέον των 20 χρόνων, με ποσοστά 32,8% και 33,2% αντίστοιχα (Πίνακας 37γ).

Το ως άνω εύρημα θα μπορούσε να αποδοθεί επίσης στην εφαρμογή πιο σύγχρονων τρόπων αντιμετώπισης και διαχείρισης κρίσιμων καταστάσεων από τους νεότερους σε προϋπηρεσία εκπαιδευτικούς, συγκριτικά με τους εμπειρότερους σε προϋπηρεσία συναδέλφους τους, οι οποίοι χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο παραδοσιακούς τρόπους τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στην αντιμετώπιση κινδύνων.

Τα ίδια ως άνω ευρήματα, σε συνδυασμό με τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στο σχολείο όπου υπηρετούν σήμερα, αποκαλύπτουν ότι αυτοί με λιγότερα από 5 χρόνια υπηρεσίας απαντούν ότι σε μια ενδεχόμενη κρίση πρέπει να έχουν καλή επικοινωνία με τα ΜΜΕ για να κρατούν ενήμερη την τοπική κοινωνία ή για να συμβάλλουν στη διαχείριση της κρίσης με ποσοστό 40,2% σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν περισσότερα χρόνια στο σχολείο που υπηρετούν σήμερα από 6 έως 10 χρόνια, από 11 έως 20 χρόνια, και πάνω από 20 χρόνια, με ποσοστά 30%, 33,9%, και 18,2% αντίστοιχα (Πίνακας 37δ).

Ερμηνεύοντας αυτό το δεδομένο, καθίσταται πρόδηλο ότι όσοι εκπαιδευτικοί υπηρετούν λίγα έτη στο ίδιο σχολείο, αντιλαμβάνονται την επιτακτική ανάγκη εκσυγχρονισμού του σχολικού περιβάλλοντος, ώστε να μην προσκολλάται σε συνήθειες τακτικές, αλλά να γίνει πιο ανοικτό στην κοινωνία μέσω της πληροφόρησης η οποία παρέχεται από τα Μέσα Ενημέρωσης. Αντιθέτως οι υπηρετούντες αρκετά χρόνια στο ίδιο σχολείο έχουν παγιώσει μια ορισμένη αντίληψη σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης των κρίσεων, βλέποντας εχθρικά την όποια έξωθεν παρέμβαση σε μια σχολική κρίση.

Τέλος, τα ίδια ευρήματα σε συνδυασμό με τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι μη μόνιμοι, ήτοι οι αναπληρωτές και οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι σε μια ενδεχόμενη

κρίση πρέπει να έχουν καλή επικοινωνία με τα ΜΜΕ για να κρατούν ενήμερη την τοπική κοινωνία ή για να συμβάλλουν στη διαχείριση της κρίσης με ποσοστά 47,2% και 87,5% αντίστοιχα συγκριτικά με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 33,9% (Πίνακας 37^ε).

Αυτή η διαφορά αποδίδεται στο γεγονός ότι το μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό συχνά θεωρεί με βάση πεπαλαιωμένα πρότυπα και μονομερή αντίληψη ότι η αντιμετώπιση ενός προβλήματος που λαμβάνει χώρα στη σχολική μονάδα πρέπει να συνιστά αντικείμενο συζήτησης και επίλυσης από αυτήν και όχι τρίτους, ενώ οι μη μόνιμοι διδάσκοντες χαρακτηρίζονται από διαφορετική εμβέλεια αντίληψης λόγω της ηλικίας τους- νεότεροι σε ηλικία- και των ετών προϋπηρεσίας τους, παράγοντες οι οποίοι, σύμφωνα και με όσα επισημάνθηκαν παραπάνω, συντελούν στον τρόπο με τον οποίο οι ερωτηθέντες απάντησαν για τη σημασία των ΜΜΕ σε μια διαχείριση κρίσης εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

Τα ευρήματα αυτά των διευθυντών/ντριών σε συνδυασμό με το φύλο τους, καταδεικνύουν ότι περισσότερο οι άνδρες διευθυντές απαντούν ότι σε μια ενδεχόμενη κρίση πρέπει να έχουν καλή επικοινωνία με τα ΜΜΕ για να κρατούν ενήμερη την τοπική κοινωνία ή για να συμβάλλουν στη διαχείριση της κρίσης με ποσοστό 51,5% σε σχέση με τις γυναίκες διευθύντριες με ποσοστό 34,9% (Πίνακας 36^α).

Το εν λόγω εύρημα δεν προκαλεί εντύπωση αφού, αφενός συμβαδίζει με όσα ελέχθησαν και για τους άνδρες εκπαιδευτικούς, αφετέρου οι άνδρες αναλαμβάνουν περισσότερο διευθυντικά καθήκοντα σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους, εξελισσόμενοι πιο γρήγορα στην δημοσιοϋπαλληλική ιεραρχία και υπηρετώντας συνολικά περισσότερα έτη στην εκπαίδευση σε σύγκριση με τις γυναίκες συναδέλφους τους, οι οποίες επιβαρύνονται συχνά με οικογενειακές υποχρεώσεις που τους αποστερούν από την ανάδειξή τους σε ηγετικό- διευθυντικό ρόλο. Επομένως, από τη θέση στην οποία υπηρετούν, κατανοούν ότι μια καλή συνεργασία με τα ΜΜΕ μόνο ζημιογόνος δε μπορεί να αποβεί, εφόσον γίνει με τους σωστούς χειρισμούς, και αποβλέπει στην ενημέρωση του κοινωνικού συνόλου και την αποφόρτιση της τεταμένης, λόγω της κρίσης, ατμόσφαιρας εντός του σχολείου.

6.Προτάσεις Εκπαιδευτικών και Διευθυντών/ντριών

Αναφορικά με τις προτάσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών και διευθυντών (-τριων) της χώρας σχετικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων στο δημοτικό σχολείο, οι απαντήσεις / προτάσεις που δόθηκαν έχουν ως εξής:

- *Ως προς το θεωρητικό υπόβαθρο* που χρειάζεται να υπάρχει για την αποφυγή κινδύνων- κρίσεων, ποσοστό της τάξης του 59,6% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δηλώνει ότι απαιτείται κατά κύριο λόγο ενημέρωση, συνεργασία και επιμόρφωση εκπαιδευτικών και γονέων για την εξασφάλιση ασφαλούς περιβάλλοντος και την αποφυγή δυσάρεστων και κρίσιμων καταστάσεων.
- *Ως προς την πρακτική αντιμετώπιση του ζητήματος των σχολικών κρίσεων, ήτοι τη λήψη μέτρων*, ένα ποσοστό (14,5%) εκφράζει την άποψη πως χρειάζεται προγραμματισμός για να λαμβάνονται τα προσήκοντα μέτρα στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς, ενώ το 10,1% πιστεύει ότι θα ήταν χρήσιμη, προς αποφυγή των σχολικών κρίσεων, η πρόσληψη ψυχολόγων και εκπαιδευτών προσωπικού ειδικής αγωγής.
- *Ως προς το επίπεδο κατά το οποίο η ίδια η σχολική μονάδα θα συμβάλλει στην ουσιαστική αντιμετώπιση των κινδύνων*, το 7,0% υποστηρίζει ότι απαιτούνται τακτικές συνεδριάσεις συλλόγων διδασκόντων για την αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων στο χώρο του σχολείου και το 8,8% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι προέχει η υλοποίηση βιωματικών δραστηριοτήτων για τους μαθητές.

Στον αντίποδα των εκπαιδευτικών, οι ερωτηθέντες διευθυντές(-τριες), προκρίνουν και εκείνοι (49,3%) ως βασικό παράγοντα αποφυγής σχολικών κινδύνων την υποχρεωτική επιμόρφωση, καθώς και τη συγκρότηση ομάδας εξειδικευμένων εκπαιδευτικών (18,0%). Επιπλέον, οι ερωτηθέντες διευθυντές(-τριες) θεωρούν τόσο το διορισμό σχολικών ψυχολόγων (14,0%), όσο και τη συμβουλευτική γονέων και εκπαιδευτικών (18,7%) ως χρήσιμες παραμέτρους της αποφυγής κινδύνων στο δημοτικό σχολείο.

Σχετικά με τις προτάσεις των ερωτηθέντων στο ζήτημα της βελτίωσης των σχέσεων μεταξύ των μαθητών στα σχολεία της χώρας οι απαντήσεις που δόθηκαν έχουν ως εξής:

- *Αναφορικά με την υλοποίηση προγραμμάτων διαχείρισης σχέσεων των μαθητών*, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε ένα σημαντικό ποσοστό (43,3%) ότι μέσω των κατάλληλων δράσεων επιτυγχάνεται η βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Επιπρόσθετα, το 9,2% πιστεύει ότι η ένταξη στο αναλυτικό πρόγραμμα μαθήματος για την επιθετικότητα σε συνδυασμό με την πρόσληψη ειδικών ψυχολόγων θα επιφέρει σημαντική βελτίωση στην κατεύθυνση ενός πιο υγιούς κλίματος ανάμεσα στους μαθητές του δημοτικού σχολείου, ενώ ποσοστό της τάξης του 3,6% θεωρεί ότι η βελτίωση των μαθητικών σχέσεων θα επέλθει μέσω των προγραμμάτων εθελοντισμού
- *Ως προς τη συνεργασία σχολικών μονάδων*, το 37,4% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η συνεργασία σχολικών μονάδων σε προγράμματα ομαδικών δράσεων και αδελφοποίησης σχολείων συμβάλλει σε ένα καλύτερο κλίμα μεταξύ των μαθητών του δημοτικού σχολείου
- *Ως προς την θεωρητική κατάρτιση των γονέων*, το 6,4% δηλώνει ότι είναι απαιτούμενο στοιχείο στη βελτίωση των μαθητικών σχέσεων. Από την πλευρά των ερωτηθέντων διευθυντών(-τριών), το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών, ήτοι 51,5% τάσσεται υπέρ της υλοποίησης προγραμμάτων και εκπαιδευτικών δράσεων εντός και εκτός σχολικής μονάδας, το 27,6% πιστεύει ότι χρειάζεται να δημιουργηθούν σχολικά δίκτυα. Τη συνεργασία με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς υποστηρίζει το 11,2% των ερωτηθέντων και μόλις το 9,7% θεωρεί ότι η βελτίωση των σχέσεων των μαθητών θα επέλθει μέσω ευέλικτων αναλυτικών προγραμμάτων.

Σε ό,τι αφορά τις προτάσεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών(-τριών) για την επιμόρφωσή τους σε θέματα Πρώτων Βοηθειών, οι απαντήσεις /προτάσεις έχουν ως εξής:

- Ως προς την πρακτική εξάσκηση, ποσοστό 79,5% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι τα σεμινάρια προσομοίωσης και η πρακτική άσκηση με μέριμνα του σχολικού συμβούλου θα συνεισέφεραν στον τομέα της παροχής πρώτων βοηθειών εντός του σχολείου
- Ως προς τη συνεργασία και επικοινωνία με άλλους φορείς και ειδικούς, το 11% προτείνει συνεργασία με τον Ερυθρό Σταυρό, το 6% ορισμό υπευθύνου εκπαιδευτικού ο οποίος θα εκπαιδευτεί κατάλληλα και με ταχύρρυθμο τρόπο και το 3,6% δηλώνει ότι απαιτείται συνεργασία με αρμόδιους τοπικούς φορείς.
Συγκριτικά με τους διευθυντές(-τριες), το 45,8% υποστηρίζει, αντίστοιχα με τους εκπαιδευτικούς, την ανάγκη ενδοσχολικών σεμιναρίων θεωρητικής κατάρτισης και το 36,8% την πρακτική εξάσκηση διδασκόντων από γιατρούς και νοσηλευτές. Μικρότερο ποσοστό της τάξης του 10,4% επισημαίνει την ανάγκη υλοποίησης προγραμμάτων Αγωγής Υγείας και μόλις το 6,9% πιστεύει ότι θα αποβεί χρήσιμη στο θέμα της παροχής Πρώτων Βοηθειών, η συνεργασία με τον Ερυθρό Σταυρό.

Στις προτάσεις των ερωτηθέντων της παρούσας έρευνας για την καλή συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών και των ΜΜΕ, για θέματα διαχείρισης κρίσεων στο χώρο του σχολείου, οι απαντήσεις έχουν ως εξής:

- Ως προς τη συνεργασία σε επίπεδο αμιγώς ενδοσχολικό, το 43,1% θεωρεί ως καταλληλότερο και προσφορέστερο τρόπο τη συνεργασία μεταξύ σχολείου, ήτοι διδασκόντων και συλλόγου γονέων
- Ως προς την πρακτική αντιμετώπιση του ζητήματος, το 33% δηλώνει ότι θα ήταν χρήσιμη η υλοποίηση προγραμμάτων Συμβουλευτικής από Παιδοψυχολόγους σε γονείς και εκπαιδευτικούς, ενώ το 8% πιστεύει στη προβολή θετικών και υγιών προτύπων- εικόνων
- Ως προς την αποφυγή εμπλοκής των ΜΜΕ, ποσοστό 15,9% εκφράζει την άποψη ότι τα ΜΜΕ δεν πρέπει να εμπλέκονται σε ζητήματα σχολικών κρίσεων

Οι διευθυντές από την άλλη πλευρά, θεωρούν σε ποσοστό 34,1% ότι οι συχνές συναντήσεις με τους γονείς είναι εκείνες που θα συμβάλλουν στη διαχείριση κρίσεων, ενώ το 17,5% θεωρεί τη διεξαγωγή ημερίδων ως τρόπο περαιτέρω συνεργασίας του σχολείου με γονείς και εξωτερικούς φορείς στη διαχείριση κρίσεων. Τέλος, το 20,6% πιστεύει στην ανάγκη διαχείρισης της κρίσης αποκλειστικά από το σχολείο και το 13,5% στην ενίσχυση του θεσμικού ρόλου του σχολικού συμβούλου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

Συμπεράσματα- Προτάσεις

1.Περίληψη

Βάσει των επιμέρους ευρημάτων και τη συνολική θεώρηση-επισκόπηση της παρούσας έρευνας, εξάχθηκαν συμπεράσματα σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων στα δημοτικά σχολεία της χώρας, τον τρόπο αντιμετώπισης τέτοιων καταστάσεων καθώς και τα ειδικότερα ζητήματα που άπτονται των κινδύνων και κρίσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, κατά τη σκοπιά εκπαιδευτικών και διευθυντών.

2.Συμπεράσματα

Παρατηρώντας και μελετώντας τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και διευθυντικών στελεχών των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ευρύτερο και πανελλαδικό επίπεδο, αναφορικά με τη διαχείριση κινδύνων – κρίσεων όπως εκδηλώνονται στα δημοτικά σχολεία της χώρας και σύμφωνα με όσα προηγήθηκαν κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, καταλήγουμε σε μια σειρά χρήσιμων διαπιστώσεων.

Η εν λόγω έρευνα αντιπροσωπεύει σε σημαντικό βαθμό την κατάσταση που δημιουργείται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως προς τη διαχείριση κινδύνων και κρίσεων, καθώς αφορά τα δημοτικά σχολεία όλης της χώρας, ωστόσο θα ήταν ιδιαίτερα εποικοδομητικό να επεκταθούν μελλοντικά αντίστοιχες έρευνες και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ώστε να γίνουν οι σχετικές συγκρίσεις και να εξαχθούν πληροφορίες και συμπεράσματα μέσω των στατιστικών δεδομένων, στα πλαίσια μιας πιο ολόπλευρης διερεύνησης των τάσεων που αποτυπώνονται σε όλο το εκπαιδευτικό φάσμα ως προς τον χειρισμό αιφνίδιων ή επικίνδυνων καταστάσεων στο σχολικό περιβάλλον.

Οι κύριοι άξονες των απόψεων που εκφράστηκαν τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από διευθυντικά στελέχη του παρόντος δείγματος, αφορούσαν την ετοιμότητα των σχολείων κατά την επέλευση κινδύνων, την ύπαρξη πρόληψης και ειδικού σχεδιασμού αντιμετώπισης εκτάκτων αναγκών, ζητήματα ασφάλειας και υγιεινής στον χώρο του δημοτικού σχολείου, θέματα που άπτονται της συναισθηματικής κατάστασης των ερωτηθέντων και αφορούν στις συνθήκες υπό τις οποίες τελούν τα καθήκοντά τους και την ψυχολογική στήριξη σε καταστάσεις κρίσης, το ζήτημα της θεωρητικής επιμόρφωσης και

πρακτικής κατάρτισης των ερωτηθέντων στη διαχείριση σχολικών κρίσεων, ενώ βαρύνουσα σημασία δόθηκε στην πρόκληση εκφοβισμών (bullying) εντός του χώρου του σχολείου αλλά και στο ρόλο –συνδρομή των ΜΜΕ στην αντιμετώπιση σχολικών κινδύνων .

Βάσει της συνολικής επισκόπησης των αποτελεσμάτων της έρευνας και σε συσχετισμό με τις ερευνητικές υποθέσεις και τα θεωρητικά πορίσματα, οδηγούμαστε στις κάτωθι διαπιστώσεις:

- Τα δημοτικά σχολεία της χώρας συνιστούν χώρους πρόκλησης ατυχημάτων, ιδίως όσα από οργανικής πλευράς είναι μεγαλύτερα και κατά κύριο βρίσκονται σε αστικές περιοχές, ενώ η εμφάνιση ατυχημάτων και κρίσεων αποδίδεται στο συνωστισμό των μαθητών στο προαύλειο, τις ελλειπείς και κακώς συντηρούμενες υλικοτεχνικές υποδομές του τελευταίου αλλά και την επιθετική συμπεριφορά των μαθητών
- Η αντιμετώπιση εκτάκτων αναγκών αφορά τη συγκρότηση ομάδων διαχείρισης σεισμών και ασκήσεις για την αντιμετώπιση και σωστή προετοιμασία πριν την εκδήλωση σεισμικού φαινομένου, ενώ μειωμένη είναι η πρόληψη σχετικά με άλλα αιφνίδια φαινόμενα (πυρκαγιές, πλημμύρες)
- Η πλειοψηφία των σχολείων δεν έχει εφοδιαστεί με τον απαιτούμενο υλικό εξοπλισμό που επικουρεί στην αντιμετώπιση έκτακτων φαινομένων, προσέτι, δε οι κτιριακές εγκαταστάσεις εμφανίζουν σοβαρά προβλήματα τα οποία δεν υπόκεινται στον απαιτούμενο έλεγχο από τις αρμόδιες κρατικές αρχές
- Εκπαιδευτικοί και διευθυντές λαμβάνουν μέτρα πρόληψης – ιδίως όσοι έξ αυτών υπηρετούν πολλά χρόνια στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας- και ενημερώνονται στην αρχή κάθε διδακτικού έτους για τις ιδιαιτερότητες των σχολικών χώρων, σε μια προσπάθεια περιορισμού των σχολικών κρίσεων
- Παρατηρήθηκε ότι η μέριμνα θεσμικών και μη φορέων για την ελάττωση των σχολικών κρίσεων είναι αισθητά μειωμένη, αφού δεν επέρχεται η απαιτούμενη συνδρομή τόσο από το Υπουργείο Παιδείας, όσο και από άλλους φορείς στην αντιμετώπιση κινδύνων και κρίσεων στα δημοτικά σχολεία της χώρας

- Οι μισοί εκ των εκπαιδευτικών και διευθυντών του δείγματος θεωρούν ότι το σχολείο τους συγκεντρώνει τα εχέγγυα υγιούς και ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος, χωρίς να παραγνωρίζουν ότι η πρόκληση φαινομένων βίας και επιθετικότητας δημιουργεί σε αυτούς άγχος κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους
- Η επιμόρφωση και πρακτική εξάσκηση των ερωτηθέντων σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία εμφανίζεται ελλιπής και περιορίζεται κατά κύριο λόγο στην αντιμετώπιση σεισμών
- Η συνδρομή του σχολικού ψυχολόγου γίνεται σε σχολεία με μεγαλύτερη οργανικότητα, ωστόσο ο ρόλος ενός τέτοιου προσώπου ειδικών γνώσεων σε θέματα υποστήριξης της σχολικής κοινότητας μετά την επέλευση αναπάντεχων συμβάντων δεν έχει αξιοποιηθεί από νομοθετικής πλευράς στον απαιτούμενο βαθμό
- Σχετικά με την εκδήλωση φαινομένων παραβατικής συμπεριφοράς και επιθετικότητας εντός του χώρου του σχολείου (bullying) αναδεικνύεται η ύπαρξη του φαινομένου, το οποίο και διαταράσσει το μαθησιακό κλίμα του σχολείου, η αντιμετώπισή του σε επίπεδο συλλογικών οργάνων του σχολείου, χωρίς, ωστόσο να παρατηρούνται σοβαροί τραυματισμοί συνεπεία του εν λόγω φαινομένου. Διαφαίνεται η έντονη αντίδραση των γονέων ως προς τέτοιες καταστάσεις, ωστόσο οι γονείς απευθύνονται σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς για ζητήματα επιθετικότητας των παιδιών τους, σε ένα ευρύτερο επίπεδο συνεργασίας με το σχολείο
- Η πλειονότητα εκπαιδευτικών και διευθυντικών στελεχών διάκειται αρνητικά στη συνεργασία του σχολείου με τα ΜΜΕ, στα πλαίσια ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης του κοινωνικού συνόλου απέναντι σε συνθήκες κρίσεων εντός των κόλπων του σχολείου.
Εν κατακλείδι, θα λέγαμε ότι αναδεικνύεται η έλλειψη προληπτικής κουλτούρας ως προς τη διαχείριση κινδύνων καθώς απουσιάζει στις περισσότερες μορφές κινδύνου το στοιχείο της πρόληψης και της μέριμνας ως προς την αντιμετώπιση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον, οι δε, ερωτηθέντες μέσω των απαντήσεών τους συνομολόγησαν στην έλλειψη υποδομών, κρατικής συνδρομής και πρακτικής εξάσκησής τους στα ως άνω θέματα επισημαίνοντας την εμφάνιση φαινομένων βίας και επιθετικότητας (bullying). Πρόκειται για βασικές και καίριες συνάμα διαπιστώσεις οι οποίες δημιουργούν

ένα επισφαλές εργασιακό περιβάλλον και καθιστούν επιτακτική την ανάγκη αλλαγών στο δημοτικό σχολείο.

3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα- Περιορισμοί

Ολοκληρώνοντας την έρευνά μας και αποσκοπώντας στη διασφάλιση ευρυθμίας και ασφάλειας στο περιβάλλον του δημοτικού σχολείου, ώστε να αντιμετωπίζονται επαρκώς και αποτελεσματικώς οι πάσης φύσεως κίνδυνοι που εκδηλώνονται σε αυτό, πρέπει, πρώτιστα να υπογραμμίσουμε ότι στην παρούσα έρευνα υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί, με κύριο εξ αυτών τη διεξαγωγή της σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αφού ελήφθησαν υπόψη οι στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διευθυντικών στελεχών στη διαχείριση κινδύνων- κρίσεων σε πανελλαδικό επίπεδο και σε σχολεία κάθε οργανικότητας, από 3/θέσια έως 12/θέσια.

Το ζήτημα της αντιμετώπισης των εκτάκτων φαινομένων σχετίστηκε με το κατά πόσο υφίσταται ετοιμότητα το εκάστοτε σχολείο, καθώς η ραγδαία αύξηση κρουσμάτων βίας στο σχολικό περιβάλλον τα τελευταία χρόνια, ενισχύει την ανάγκη για θωρακισμό του δημοτικού σχολείου απέναντι σε τέτοιες καταστάσεις κατά τον πλέον βέλτιστο τρόπο. Ωστόσο, προκειμένου να υπάρξει ενδεδειγμένη αντιμετώπιση των κρίσεων στα σχολεία, πρέπει να ερευνηθούν και ο ρόλος των γονέων αλλά και της κρατικής εξουσίας κατά την εμφάνιση και διαχείρισή τους.

Σε κάθε περίπτωση, καίτοι το δείγμα της έρευνας ήταν αρκούντως αντιπροσωπευτικό, αφού κάλυψε το θέμα της παρούσας διατριβής σε πανελλαδικό επίπεδο, δεν μπορούμε να οδηγηθούμε σε γενικεύσεις που αφορούν άλλες μορφές εκπαίδευσης (δευτεροβάθμια), επομένως, προς αυτή την κατεύθυνση, θα μπορούσαν να συμβάλλουν μελλοντικές έρευνες, ώστε να γίνουν οι απαιτούμενες συγκρίσεις, με γνώμονα το γεγονός ότι τόσο τα δημοτικά όσο και τα γυμνάσια και λύκεια λειτουργούν με κοινούς εκπαιδευτικούς κανόνες, έχουν παρόμοια προβλήματα και διέπονται από τις ίδιες διοικητικές αρχές με στόχους που αλληλοσυμπληρώνονται.

Σημαντική θα ήταν, επιπλέον, η διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών με ανάλογο θέμα και ερωτηθέντες τους γονείς των μαθητών και τα συλλογικά όργανα αυτών, ώστε αφενός να υπάρξει μια εικόνα σχετικώς με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τις σχολικές κρίσεις, το ρόλο που καλούνται οι ίδιοι να

επιτελέσουν σε αυτόν τον τομέα και αφετέρου να παρατηρηθούν περιπτώσεις προσφυγής γονέων στα δικαστήρια με διεκδίκηση αποζημιώσεων στα πλαίσια ευθυνών που αναφύονται όταν το σχολείο δε λαμβάνει μέτρα οργανωτικά και προληπτικά, οπότε και επέρχονται τραυματισμοί, ή, ενίοτε, θάνατοι συνεπεία παραβατικών ή εκτάκτων φαινομένων στα σχολεία.

Χρήσιμη θα ήταν και η μελλοντική ενασχόληση με τους ειδικότερους παράγοντες που προκαλούν τις κρίσεις στα σχολεία, και αφορούν τόσο τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των διευθυντών και τους χώρους εργασίας του σχολείου, όσο και το ρόλο των κρατικών αρχών, των μέσων ενημέρωσης αλλά και τον καταϊγισμό εικόνων και πληροφοριών μέσω ηλεκτρονικών και διαδικτυακών μέσων, που παρατηρείται στις μέρες μας σε ολοένα και εντονότερο βαθμό ως αποτέλεσμα της τεχνολογικής ακμής, η οποία δημιουργεί γόνιμο έδαφος στα σχολεία για την εμφάνιση περιστατικών βίας, επιθετικότητας και λοιπών κινδύνων (όπως ενδεικτικώς: περιπτώσεις διαδικτυακού bullying, εκβιασμοί και απειλές μέσω e mail, facebook, και λοιπών μέσων κοινωνικής δικτύωσης, καταγραφή προσωπικών δεδομένων μέσω κάμερας κινητού και δημοσιοποίησή τους στο διαδίκτυο).

Τέλος, τα συμπεράσματα της έρευνάς μας μπορούν να αποτελέσουν εφαλτήριο για την κινητοποίηση και επαγρύπνηση της σχολικής κοινότητας και των κρατικών φορέων, ήτοι του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, ώστε με την εξέταση των εκτάκτων φαινομένων και των εκάστοτε κινδύνων και κρίσεων να επέλθει μια ουσιαστική αλλαγή στην καθημερινή πρακτική της σχολικής κοινότητας και να δημιουργείται ένα ασφαλές και υγιές εργασιακό περιβάλλον που θα προάγει τη γνώση και τη μόρφωση.

4. Προτάσεις

- ✓ Πρώτιστα, κρίνεται αναγκαία η θεσμοθέτηση ενός νομοθετικού πλαισίου πλήρως εναρμονισμένου με τις σύγχρονες επιταγές και απαιτήσεις, καθώς η σημερινή ποινική αντιμετώπιση του φαινομένου του bullying (άρθρο 312 Ποινικού Κώδικα) σε ανηλίκους έως 15 ετών επισύρει την επιβολή αναμορφωτικών ή θεραπευτικών μέτρων, που ελάχιστα αποδίδουν από πλευράς σωφρονισμού των θυτών. Επιπρόσθετα, από πλευράς αστικών ευθυνών του σχολείου σε ζητήματα σχολικών εκφοβισμών, έχει παρατηρηθεί ότι συχνά οι γονείς καταφεύγουν στη δικαιοσύνη αξιώνοντας αποζημιώσεις λόγω παράνομων πράξεων ή παραλείψεων των οργάνων του Δημοσίου, ήτοι διευθυντών και εκπαιδευτικών, που συνίστανται σε τραυματισμούς μαθητών εντός του σχολείου στα πλαίσια φαινομένων εκφοβισμού (ΣΤΕ1413/2006, ως προς την αστική ευθύνη του Δημοσίου λόγω μη ενδεδειγμένης επιτήρησης των μαθητών, από τους καθηγητές, κατά την διάρκεια εκδρομής και ΣΤΕ 2528/2002 για τον τραυματισμό μαθητή σε παιχνίδι με συμμαθητές του εντός σχολικής αίθουσας, κατά τη διάρκεια διαλείμματος).
- ✓ Περαιτέρω θεωρείται σκόπιμος ο εφοδιασμός των σχολείων με επαρκή υλικά μέσα αντιμετώπισης εκτάκτων φαινομένων και αύξηση κρατικών κονδυλίων για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση της χώρας
- ✓ Σημαντική θα ήταν και η αύξηση ελέγχων κτιριακών εγκαταστάσεων των δημοτικών σχολείων, ώστε να ελαττωθούν οι κίνδυνοι ατυχημάτων και να διασφαλίζεται η ακεραιότητα μαθητών και διδασκόντων κατά τις ώρες παραμονής τους στο σχολικό περιβάλλον
- ✓ Η λήψη προληπτικών μέτρων συντονισμού και κατάρτιση σχεδίων πρόληψης όλων των πιθανών κινδύνων και κρίσιμων καταστάσεων, θα βοηθούσε ουσιαστικά στην οργανωμένη και σωστή αντιμετώπιση αυτών

- ✓ Κρίσιμη είναι και η υποχρέωση επιμόρφωσης και πρακτικής εξάσκησης διευθυντών και εκπαιδευτικών σε θέματα κρίσεων (bullying) και κινδύνων (σεισμών, πλημμυρών, πυρκαγιών) στα σχολεία καθώς και επιμόρφωσή τους από ειδικούς σε θέματα ψυχικής υγείας και νομικής αντιμετώπισης φαινομένων παραβατικότητας μαθητών
- ✓ Η σύσταση επιτροπών ελέγχου των σχολικών μονάδων που θα επιλαμβάνεται ως προς την τήρηση προληπτικών μέτρων εκτόνωσης κρίσεων σε κάθε δημοτικό σχολείο ανά τακτά χρονικά διαστήματα και θα μεριμνά για την σύνταξη αναφορών των σχολείων προς τις κρατικές αρχές, εφόσον αντιλαμβάνονται φαινόμενα κινδύνων ή κρίσεων, θεωρείται ουσιώδης στην προσπάθεια αντιμετώπισής τους
- ✓ Η εποικοδομητική συνεργασία τόσο με θεσμικούς φορείς, όσο και με εθελοντικούς οργανισμούς αλλά και τα ΜΜΕ, θα μπορούσε να συμβάλλει σε μια γενικότερη προσπάθεια αφενός ανάδειξης της επιθετικότητας και των λοιπών αιφνίδιων φαινομένων που λαμβάνουν χώρα στα δημοτικά σχολεία της χώρας μας, αφετέρου ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης της κοινής γνώμης και ένταξης του σχολείου σε έναν υγιή κοινωνικό ιστό και προσαρμογής του στο κοινωνικό σύνολο ως ενιαίο τμήμα του κι όχι απομονωμένο κομμάτι του
- ✓ Ο ρόλος των κρατικών αρχών και άλλων υπηρεσιών του κράτους στην αντιμετώπιση κινδύνων στα σχολεία είναι μια ακόμη ουσιώδης παράμετρος άξια προς ενασχόληση, ώστε να αναδειχθεί ολόπλευρα το φαινόμενο της σχολικής βίας ως κατ' εξοχήν υποπερίπτωση κρίσιμου γεγονότος που επέρχεται στο σχολικό περιβάλλον και να είναι δυνατή η καταγραφή προτάσεων και πιθανών λύσεων που θα συνεισφέρουν στο μέγιστο βαθμό στην αποσόβηση τέτοιων καταστάσεων και θα προβάλλουν ένα σχολείο λειτουργικό, διακατεχόμενο από συλλογικότητα, συνεργασία και ικανότητα ανταπόκρισης σε κάθε σύγχρονη πρόκληση. Στην εισηγητική έκθεση του Ν. 4332/2015 με τον οποίο επήλθαν τροποποιήσεις στη διάταξη του άρθρου 312 Π.Κ., αναφέρεται η ανάγκη ανάδειξης των σοβαρών και ποινικώς κολάσιμων

φαινομένων παραβατικότητας επισημαίνοντας: «Αλλιώς, θα είχαμε, δυστυχώς, αποτύχει παταγωδώς σε παιδαγωγικό επίπεδο, αφού το σχολείο θα καταντούσε μια οιονεί φυλακή φοβισμένων παιδικών ψυχών, «αφυδατωμένων» από κάθε παιδική ζωντάνια και εφηβικό αυθορμητισμό» .

Με γνώμονα, λοιπόν, το ρόλο και τις ανάγκες του δημοτικού σχολείου στις μέρες μας, πρέπει να επαναπροσδιορίσουμε τους σκοπούς και τις ανάγκες του για να μπορεί η πρωτοβάθμια εκπαίδευση να ικανοποιήσει τις επιταγές των παιδαγωγικών της αρχών σε μια εποχή με διακύβευμα την κοινωνική ισορροπία και τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων που θα αντεπεξέθουν στις απαιτήσεις της εποχής μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Αρβανίτης, Ν. (2017). *Διερευνώντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη λειτουργία των συστεγαζόμενων δημοτικών σχολείων . Η περίπτωση του Νομού Αττικής*, Διπλωματική Εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο – Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Αθήνα

Βαλάσση- Αδάμ, Ε. (χχ). «Βία στα Σχολεία της Αθήνας» στο: Αλ. Γιωτοπούλου- Μαραγκοπούλου Δ/ση- Εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη *Ομαδική Βία και Επιθετικότητα στα Σχολεία*, Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου- Ειδική Επιτροπή Μελέτης των Ομάδων Ενδοσχολικής Βίας (ΕΕΜΟΕΒ), σσ 99-109

Βουδούρη, Α. (1998) . *Διοίκηση Κινδύνου στην Εκπαίδευση Ι*, Αθήνα

Γιωτοπούλου- Μαραγκοπούλου, Α. (χχ). «Προλογικές Σκέψεις» στο Αλ. Γιωτοπούλου- Μαραγκοπούλου Δ/ση- Εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη *Ομαδική Βία και Επιθετικότητα στα Σχολεία*, Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου- Ειδική Επιτροπή Μελέτης των Ομάδων Ενδοσχολικής Βίας (ΕΕΜΟΕΒ), σσ15- 17

Γκιζέλη, Β., (2008). Σχολικός χώρος: ένα ιδιόρρυθμο πεδίο πεδίο έρευνας. Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο, (*Εισηγήσεις διημερίδων, Αθήνα 20-21 Μαρτίου & Θεσσαλονίκη 17-18 Απριλίου 2008*), 77-87.

Γκιζέλη, Β., κ.ά. (2008). «Υλικοτεχνική Υποδομή». Στο βιβλίο: *Ποιότητα στην Εκπαίδευση*(σσ.281-326.).Αθήνα:Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Γκούβρα, Μ., Κυρίδης, Α., Μουρικάκη, Ε., (2005). *Αγωγή Υγείας και Σχολείο –Παιδαγωγική και Βιολογική Προσέγγιση*, εκδόσεις Τυπωθήτω-Γ. Δάρδανος, Αθήνα

Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο* . (1η έκδ.) - Θεσσαλονίκη : Επίκεντρο

Δάρρα, Μ., Σαϊτης, Χ. (2010). Η Επιμόρφωση ως βασικός παράγοντας ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Ερευνητικές διαπιστώσεις. *Διοικητική Ενημέρωση*, 52

Δάρρα, Μ., Υφαντή, Α., Προκοπιάδου, Γ. & Σαϊτης, Χ. (2010). Βασική κατάρτιση, στελέχωση σχολικών μονάδων και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, *Νέα Παιδεία*, τ. 134, σ. 44-68

Δρογίδης, Δ., & Παπαγεωργίου, Γ. (2013). Η παραγωγή της βίας μέσα από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα», στο: *Βιβλίο Επιθετική Συμπεριφορά στο σχολείο*, εκδόσεις Failatos Publicing, pp.49-59

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

Ζιάκα, Α. (2014). Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας. *Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού και Αναψυχής*, τόμος 11, Ιούλιος 2014, σσ 41-54

Κανταρτζή, Ε. & Ανθόπουλος, Κ. (2006). Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 11, σ. 5-19

Καραθάνος, Δ. (2006). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον*, Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος

Καρασαββίδου, Ε. (2019). *Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την διαχείριση κρίσεων σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας της Κεντρικής Μακεδονίας*, Διπλωματική Εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Σχολή Περιβάλλοντος, Γεωγραφίας και Εφαρμοσμένων Οικονομικών, Αθήνα

Κασουλίδης, Γ. (2012). «Ετοιμότητα των Διευθυντών Δημοσίων Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης στη Διαχείριση Κρίσεων : Ανάπτυξη Μοντέλου Λήψης Απόφασης σε κατάσταση εκτακτης ανάγκης», *Δελτίο ΚΟΕΔ*, αρ. 26, Απρίλιος 2012, σ. 5-7

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα

Καψάλης, Α. (2005). «Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου», στο βιβλίο: *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Επιμ. Α. Καψάλης, εκδόσεις Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, σ.σ 3-30

Κελαϊδίτου, Μ. (2012). *Το γυναικείο φύλο στη διοίκηση σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: παράγοντες διαμόρφωσης φιλοδοξιών*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών- Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος

Κοκκέβη, Α., Σταύρου, Μ., Φωτίου, Α., Κανναβού, Ε. (2011). *Έφηβοι και Βία στο Έφηβοι, Συμπεριφορές και Υγεία*, εκδόσεις ΕΠΙΨΥ, Αθήνα

Κόντα, Π. (2014). *Στάσεις των διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας και της εκπαιδευτικής περιοχής Πειραιά για τη διοικητική τους κατάρτιση: μια εμπειρική έρευνα*, Διπλωματική Εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο-Τμήμα Οικιακής οικονομίας και Οικολογίας, Αθήνα

Κοντάκος, Α. (2013). *Το νόημα της κρίσης - Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού 5, Διαχείριση Κρίσεων και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, εκδόσεις Διάδραση, Αθήνα, σσ142-156

Κρεμαστινού, Τ. (2007). *Η δημόσια υγεία στην πρωτοβάθμια φροντίδα υγείας*, εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα

Κωνσταντίνου, Χ.Ι. (1994). *Το Σχολείο ως Γραφειοκρατικός Οργανισμός και ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού σε αυτόν*, εκδόσεις Σμυρνιωτάκη, Αθήνα

Λεοντάρη, Α. (2000). Η θεωρία της προσκόλλησης και ο ρόλος της στη μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης. *Ψυχολογία*(7(1))

Μακρυδάκη, Α. (2014). *Η αναγκαιότητα προγραμματισμού για την ανάπτυξη διευθυντικών στελεχών στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής*. Μεταπτυχιακή εργασία. ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Μαυροσκούφης, Δ. (2006). Διδακτική μεθοδολογία της Ιστορίας και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, στο: *Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών (Ε.Α.Ι.Τ.Υ.), Επιμορφωτικό Υλικό για την Εκπαίδευση των Επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης*, τχ. 3. Πάτρα: Ε.Α.Ι.Τ.Υ. – Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης, σσ. 123-143 και 269-272

Μαχιά, Α. (2018). *Λόγοι και Τρόποι Αντιμετώπισης Συγκρουσιακών Καταστάσεων με Επίκεντρο το Μαθητή σε Δημοτικά Σχολεία της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Πελοποννήσου*, Διπλωματική Εργασία , Πανεπιστήμιο Αιγαίου- Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών –Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος

Μητσάγγας, Α. (2018). *Διερευνώντας τις Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τη Διαχείριση Κρίσεων σε Σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Κρήτης*, Διπλωματική Εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα

Μητσαρά, Σ., Ιορδανίδης, Γ. (2015). *Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας, Έρευνα στην Εκπαίδευση* Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών- Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία-α Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Μουλέλης , Η. (2015). *Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας*, Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος

Μπάλιου, Ε. (2004). *Οι απογοητεύσεις των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την εκπαιδευτική διαδικασία*.Διδακτορική διατριβή.Φ.Π.Ψ. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Μπελογιάννη, Μ. (χχ) «Το πρόβλημα της βίας και της επιθετικότητας σε ένα σχολείο της Αθήνας- Από τη διάγνωση στη θεραπεία» στο : Αλ. Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου Δ/ση- Εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη *Ομαδική Βία και*

Επιθετικότητα στα Σχολεία, Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου-Ειδική Επιτροπή Μελέτης των Ομάδων Ενδοσχολικής Βίας (ΕΕΜΟΕΒ), σσ 129-144

Μπενέκος, Ε. (1989). Ατυχήματα και κίνδυνοι-αγωγή προς αποφυγή τους, στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, Λεξικό, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, τόμος 2^{ος}, Αθήνα, σσ863-864

Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα : Απόψεις και στάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*, επιμέλεια σειράς Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη. - Θεσσαλονίκη : Αφοί Κυριακίδη

Ντινίδου, Χ. (2013). *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και γονέων για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

ΟΑΣΠ(2015) *Σχέδιο Μνημονίου Ενεργειών για τη Διαχείριση του Σεισμικού Κινδύνου σε σχολική μονάδα*, Αθήνα

Παπαγεωργάκης, Π. (2013). *Σύνδεση σχολείου και τοπικής κοινωνίας: η συνεργασία του διευθυντή του σχολείου με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου- Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών –Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού

Παπαδαντωνάκης, Χ. (2016). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η περίπτωση των Νομών Αττικής, Λακωνίας, Λάρισας*, Διπλωματική Εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα

Παπαδάτου, Ε. (2013). *Η συμβολή των διευθυντικών στελεχών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Συγκριτική μελέτη στους νομούς Αττικής και Κορινθίας*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα

Παπαδάτου, Ε. (2018). Διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος στα ολοήμερα δημοτικά σχολεία με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στη χώρα, Διδακτορική Διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Σχολή Περιβάλλοντος, Γεωγραφίας και Εφαρμοσμένων Οικονομικών. Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας

Παπαδόπουλος, Ι. (2002). *Περισσότερη Ασφάλεια στα Σχολεία*, Ιατρική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, Τομέας Πρόληψης Ατυχημάτων ΕΚΑΒ, Αθήνα

Παπαδόπουλος, Ι. (2015). *Περισσότερη Ασφάλεια στα Σχολεία*, Ιατρική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, Τομέας Πρόληψης Ατυχημάτων ΕΚΑΒ, 3^η έκδοση, Αθήνα

Παπαϊωάννου, Κ. (χχ). «Πρόλογος» στο Αλ. Γιωτοπούλου- Μαραγκοπούλου Δ/ση- Εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη *Ομαδική Βία και Επιθετικότητα στα Σχολεία*, Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου- Ειδική Επιτροπή Μελέτης των Ομάδων Ενδοσχολικής Βίας (ΕΕΜΟΕΒ), σσ 11-13

Παπακωνσταντίνου, Γ & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρωπίνου Δυναμικού*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα

Παπασταμάτης, Α. (1998). *Τα ολιγοθέσια σχολεία της ελληνικής υπαίθρου*, εκδόσεις Γρηγόρη

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

Πασιαρδή, Γ. (2001). Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του, 1η έκδ., Τυπωθήτω, Αθήνα

Πενταρβάνη- Υφαντή, Θ. (χχ). «Σχολική Βία: «Εικόνα σου είμαι και σου μοιάζω» στο : Αλ. Γιωτοπούλου- Μαραγκοπούλου Δ/ση- Εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη *Ομαδική Βία και Επιθετικότητα στα Σχολεία*, Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου- Ειδική Επιτροπή Μελέτης των Ομάδων Ενδοσχολικής Βίας (ΕΕΜΟΕΒ), σσ 173

Πετρίδου, Ε. (2011). *Διοίκηση- Management*, εκδόσεις Ζυγός, Θεσσαλονίκη
 Πετρόπουλος, Ν.& Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο (γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις)*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Πουλής, Π.Ε. (2011). *Εκπαιδευτικό Δίκαιο και Θεσμοί*, εκδόσεις Α.Ν. Σάκκουλα, Αθήνα

Προκοπιάδου, Γ. (2009). *Η βελτίωση της διοικητικής λειτουργίας του σχολείου μέσα από τη χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και των επικοινωνιών*, Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης- Τομέας Επιστημών της Αγωγής, Αθήνα

Πρωτονοτάριου, Σ. (χχ). «Πρόληψη και Αντιμετώπιση της Επιθετικότητας στο Σχολείο: Η εμπειρία του 132^{ου} Δημοτικού Σχολείου της Αθήνας» στο: Αλ. Γιωτοπούλου- Μαραγκοπούλου Δ/ση- Εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη *Ομαδική Βία και Επιθετικότητα στα Σχολεία*, Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου- Ειδική Επιτροπή Μελέτης των Ομάδων Ενδοσχολικής Βίας (ΕΕΜΟΕΒ), σσ 151-167

Ρογάρη, Γ. (2015). Θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία*, τ. 153

Ρογάρη, Γ., Κύρου Φ., Σαΐτης Χ., (2015). Διερευνώντας τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διευθυντικών στελεχών για την επιλογή και τοποθέτηση του διδακτικού προσωπικού στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας, *Νέα Παιδεία*, τ. 153

Σαβελίδης, Σ. (2011). *Διοικητική των κρίσεων στο ελληνικό σύστημα των δευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών οργανισμών*, Διδακτορική Διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα

Σαϊτή, Α. (2000). Γυναίκες εκπαιδευτικοί και σχολική διοίκηση στην Ελλάδα. *Τα εκπαιδευτικά*, 57-58, 150-163.

Σαϊτή, Α., Μιχόπουλος, Α. (2005). Η αναγκαιότητα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης: η περίπτωση των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων, *Επιστήμες της Αγωγής*, τ. 4, σ. 43-56

Σαϊτή, Α. κ.ά (2008). «Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», *Πρακτικά του 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Ελλάδας*, 5 έως 7 Δεκεμβρίου 2008, τόμος Β', σ. 344-354

Σαϊτή, Α. & Σαϊτής, Χ. (2012α). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*, Αυτοέκδοση, Αθήνα

Σαϊτή, Α. & Σαϊτής, Χ. (2012β). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*, Αυτοέκδοση, Αθήνα

Σαϊτής, Χ. (2001). *Η λειτουργία του σχολείου μέσα από τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων*. Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.

Σαϊτής, Χ. (2002). Οργανωτικός Σχεδιασμός του σχολικού μας συστήματος: Με πολλά ή λίγα επίπεδα διοίκησης; *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 124

Σαϊτής, Χ. (2007). Στάσεις και αντιλήψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων για τη λειτουργικότητα της Δημοτικής και Κοινοτικής Επιτροπής Παιδείας, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 150

Σαϊτής, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αυτοέκδοση, Αθήνα

Σαϊτής, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας*, Αυτοέκδοση Αθήνα

Σαλαβού, Ε.Ε. (2013). *Καινοτομία και αλλαγή στο Επιχειρείν*, εκδόσεις Rosili, Αθήνα

Σισμανίδου, Ε. (2017). *Παράγοντες που συμβάλλουν στην αποθάρρυνση των γυναικών από τη διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Έρευνα βασισμένη στις απόψεις γυναικών εκπαιδευτικών στην Περιφερειακή Ενότητα Ημαθίας*, Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας – Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών – Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Σκουρής, Β. (1995). *Δίκαιο της παιδείας*, Εκδόσεις Σάκκουλα, Θεσσαλονίκη

Σπυρόπουλος, Φ.(χχ). «Καλές Πρακτικές Ευρωπαϊκών Χωρών για την Αντιμετώπιση της Σχολικής Βίας» στο Αλ. Γιωτοπούλου- Μαραγκοπούλου Δ/ση- Εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη *Ομαδική Βία και Επιθετικότητα στα Σχολεία* , Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου- Ειδική Επιτροπή Μελέτης των Ομάδων Ενδοσχολικής Βίας (ΕΕΜΟΕΒ), σσ 276-321

Σταθοπούλου, Π. (2017). *Η σημασία της επικοινωνίας ως παράγοντα πρόληψης οργανωσιακών συγκρούσεων στο δημοτικό σχολείο*. Πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Σύρου, Ν., Σουρτζή Π. (2012). *Υγεία και Ασφάλεια στα Σχολεία*, Περιγραφική Μελέτη

Σφακιανάκης, Μ. (2006). *Διοικητική Κρίσεων- Crisis Management*, εκδόσεις Έλλην, Αθήνα

Ταλιαδώρου, Ν. (2007). *Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών σε συγκρουσιακές καταστάσεις στον εργασιακό-σχολικό χώρο, στην επαγγελματική ικανοποίηση και ψυχική υγεία τους*, Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας- Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης- Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Ταμιχτσής, Ι. (2016) *Νεανική παραβατικότητα και σχολείο: μορφές παραβατικής συμπεριφοράς και κοινωνικός έλεγχος μαθητών - μαθητριών γυμνασίων και λυκείων της Αθήνας: ο ρόλος του σχολείου*, Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Σχολή

Κοινωνικών Επιστημών & Ψυχολογίας. Τμήμα Κοινωνιολογίας. Τομέας Εγκληματολογίας, Αθήνα

Τασούλη, Κ. (2016). *Ο ρόλος των διευθυντικών στελεχών στη συγκρότηση πλαισίου συνεργασίας σχολείου- οικογένειας, ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η περίπτωση του Νομού Αιτωλοακαρνανίας*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου- Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών – Τμήμα της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος

Τρίγκα- Μερτίκα, Ε. (2011). *Σχολική Βία, Σχολικός Εκφοβισμός, Θυματοποίηση, ο ρόλος οικογένειας- σχολείου. Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών*, εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα

Τσιπλητάρης, Α. (2002). *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική Έρευνα*, εκδόσεις Ατραπός

Υφαντή, Α., Κυριακοπούλου, Σ., κ.ά. (2011). *Θεωρητικές αφετηρίες και εκπαιδευτικά προγράμματα για τη βελτίωση του σχολείου Αθήνα: Ύψιλον*

Φιλολιά, Α., Παπαγεωργίου, Η., Στεφανάτος, Σ. (2005). *Ολοκληρωμένο Σύστημα Διαχείρισης Κρίσεων και Ανθρώπινος Παράγοντας – Παραδείγματα εφαρμογής*, εκδόσεις Οικονομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα

Φρόση, Λ., Κουϊμτζή, Ε. & Παπαδήμου, Χ. (2001). *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Μελέτη Επισκόπησης). Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι)*

Φύκαρης, Ι. (2002). *Τα oligothésia δημoτικά σχολεία στην Ελληνική εκπαίδευση: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ)- Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής- Τομέας Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη

Φώτου, Π., (2017). *Απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ετοιμότητα του σχολείου τους σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων*, Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα

Χατζηδιάκου, Δ. (2011). *Γυναίκες σε θέσεις διοίκησης στην εκπαίδευση: μια συγκριτική μελέτη της διαχείρισης συγκρούσεων στην Ελλάδα και τον Καναδά*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών- Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος

Χατζηνικολάου, Σ. (2014). *Προσωπικές και εργασιακές παράμετροι που επηρεάζουν την ετοιμότητα, την κινητοποίηση και την επάρκεια των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για περιθανάτια αγωγή*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*, εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*, εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα

Χηνάς, Π.& Χρυσafiδης , Κ.(2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*, ΥΠΠΕΠΘ, Αθήνα

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Aguilera, D.C. (1998). *Crisis Intervention: Theory and methology* (8th ed.).St. Louis, MO: Mosby.

Allen, M., Burt, K., Bryan, E., Carter, D., Orsi, R., & Durkan, L. (2002). School counselors' preparation for and participation in crisis intervention. *Professional School Counseling*, 6(2), 96-102.

Annual Report Ehlass(European Home and Leisure Surveillance System)(1993). Greece. Στο, Φλυτζάνη, Β., Στοϊκίδου , Μ., Γκούβρα, Μ., Λενούδια , Μ., Δημολιάτης , Γ.(1994). «Ασφάλεια στα σχολεία». *Πρακτικά 5^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Ελληνικής Εταιρίας Κοινωνικής Παιδιατρικής και Προαγωγής της Υγείας*. Αθήνα .

Bahora, M., Hanafi., S., Chien, V., & Copton, M.T (2008). Preliminary evidence of effects of crisis intervention team training on self-efficacy and social distance. *Administration snd Policy in Mental Health Services Research*, 35 (3), 159-167.

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

Baltas, M., (2004). ‘The Restoration of School Buildings: Operational, Scientific and Social Aspects” στο βιβλίο “*In Educational Facilities and Risk Management*”. Natural Disasters, OECD.

Barnard, C. (1938). The Functions of the Executive. (pp. 3-290). *Cambridge: Harvard University Press*.

Barrios, Lisa.C., Sleet., David.A., Mercy., James., A. (CDC School Health Guidelines to prevent unintentional injuries and violence (2003). *American Journal of Health Education*. Volume 34. Number 5.

Barton, L. (1993). *Crisis in Organizations: Managing and Communicating in the Heat of Chaos*. Cincinnati, Ohio: South-Western.

Bergerson, (2004) «Build a talent strategy to achieve your desired business result»

Bijur, P. (1986) «Case Definition in Childhood Accident Studies: A Vital Factor in Determining Results»

Bollen, R. (1996). School Effectiveness and Improvement in Reynolds D.,

Bollen R., Greemers B. etc(eds). *Linking school effectiveness and school improvement*, pp. 1-20, London: Routledge

Brock, S. E., Sandoval, J., & Lewis, S. (2001). *Preparing for crises in the schools: A manual for building school crisis response teams*. John Wiley & Sons Inc.

Brock, S., Sandoval, J., & Lewis, S. (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο Σχολείο*, εκδόσεις Τυπωθήτω, Γ.Δάρδανος, Αθήνα.

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

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.

Brown, D., Pryzwansky, W.B., & Schulte, A.C. (2007). *Ψυχολογική διαλεκτική συμβουλευτική. Εισαγωγή στη θεωρία και την πρακτική εφαρμογή*. Επιστημονική Επιμέλεια ελληνικής έκδοσης και πρόλογος Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Α. Λαμπροπούλου. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Burke, E., Herbert, D. (1996). "ZeroTolerance Policy: Combating Violence in Schools", *NASSP Bulletin* 80: 49-54

Campell, R. (1971) «NCPEA –Then and now» at the National Conference of P.E.A. Meeting, University of Utah.

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.

Carkhuff, R.R. (1993) *The art of helping* (7th ed.). Amherst, MA: Human Resources Development Press.

Carter, S.C. (2000). *No excuses: Lessons from 21 high-performing, high-poverty schools*. Washington, DC: The Heritage Foundation.

Chibbaro, J.S., & Jackson, M.C. (2006). Helping students cope in an age of terrorism: Strategies for school counselors. *Professional School Counseling*, 9(4), 314-321. *Retrieved from* <http://www.schoolcounselor.org/>

Click, P., (2005). *Διοίκηση Μονάδων Προσχολικής και Σχολικής Αγωγής*, Μεταφ. Μ. Σπανού, εκδόσεις Έλλην, Αθήνα

Cohen, R.E. & Ahearn, F.L. (1980). *Handbook for mental health care of disaster victims*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Coombs, T. (2007). *Protecting Organization Reputations During a Crisis: The Development and Application of Situational Crisis Communication Theory*. *Corporate Reputation Review* (2007) 10, 163–176.

Cooper, P. (1993). Learning from Pupils' Perspectives, *British Journal of Special Education*, vol. 20, 4.

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

Cornell, D.G., & Mayer, M.J. (2010). Why do school order and safety matter? *Educational Researcher*, 39, 7-15.

Curtis, M.J., Hunley, S.A., Walker, K.J. & Baker, A.C. (1999). «Demographic characteristics and professional practices» in *school psychology. School Psychology Review*, 28(1) 104-116.

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

Davidson, L.E. (1989) «Suicide clusters and youth. In C.R. Pfeffer (Ed), *Suicide among youth: Perspectives on risk and prevention* (pp 83-99), Washington, DC: American Psychiatric Association.

Djurovic, M. & Mamula, T. (2014) «The importance of intergration of safety and health at work into secondary education», *On line Journal of Applied Knowledge Management*, vol.2(3), pp. 11-19.

Dubrin, A.J. (1998), *Βασικές Αρχές Μάνατζμεντ*, επιμέλεια Ν. Σαπρή, Εκδόσεις Έλλην, 4^η έκδοση, Αθήνα

Dunham, J. (1995). *Developing Effective School Management*, www.questia.com

Durlak, J.A., (2009). How to Select, Calculate, and Interpret Effect Sizes, *Journal of Pediatric Psychology*, Volume 34, Issue 9, 1 October 2009, Pages 917–928.

Edmonds, R. (1979), Effective schools for the urban poor, *Education Leadership*, 37(1), pp.15-24

Elliott, D., Harris, K. and Baron, S. (2005). Crisis Management and Service Marketing. *Journal of Services Marketing* 19, no. 5, 336, 45.

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

European Agency for safety and Health at work, (2011). Training teachers to deliver risk education –Examples of mainstream OSH into teacher training programmes.

Everard, K.B. & Morris G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση, Μετάφραση Κίικιζας, Δ., Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο*

Eyre, E. (1989) *Office Administration*, Macmillan Press Ltd, London.

FEMA (Federal Emergency Management Agency) (2002), “ How schools can become more disaster resistant”, FEMA, retrieved from: <http://www.fema.gov/disaster/4085/updates/fema-kids-know-facts>

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

Foster, S. (1990). *The communicative competence of young children: A modular approach*. London and New York: Longman. xvi + 238p. (paper).

Fullan, M.G. (1991). *The new meaning of violence and safety in perspective*. New York, NY:Teachers College Press.

Gainey, S. (2009). Crisis Management's New Role in Educational Settings. *Clearing House* 82, no. 6, 267, 74.

Gini, G.&Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*. 123, 1059-1065.

Golan, N. (1978). *Treatment in crisis situations*. New York: Free Press.

Graham, J., Shirm S., Liggin R., Aitken ME& Dick R.(2006). Mass casualty events at school: A national preparedness survey, *Pediatrics*, 117(1), 8-15

Grauwe, A. (2005). Improving The Quality of Education Through School-Based Management: Learning From International Experiences, www.Researchgate.net.

Green, B.L. (1993). Identifying survivors at risk: Trauma and stressors across events. In J.P. Wilson& B.Raphael (Eds.), *International handbook of traumatic stress syndromes* (pp. 135-144). New York: Plenum Press.

Gronn, P. (2003), *The new work of educational leaders*, Paul Chapman, London.

Gullatt, D. E., & Long, D. (1996). What Are the Attributes and Duties of the School Crisis Intervention Team?. *NASSP Bulletin*, 80(580), 104-13.

Hargeaves, D.(1999), *The Konowledge –Creating School*

Hatzichristou, C., Issari, P., Lykitsakou, K., Lampropoulou, A., &Dimitropoulou, P., (2011). The development of a multi-level for crisis preparedness and intervention in the Greek educational system. *School Psychology International*, 32(6), 464-483.

Haynes, N.& Comer, J.P. (1996). *Integrating schools, families, and communities through successful school reform: The school development program*, School Psychology Review.

Heath, R. (1998). *Διαχείριση Κρίσεων- Αποτελεσματικές τεχνικές για επιχειρησιακή ετοιμότητα*, Επιστημ. Επιμέλεια: Γιώργος Κ.Γκαντζιάς, εκδόσεις Γκιούρδας

Heller, A. (1996). *The Complexity of Justice (a Challenge to the Twenty-First Century)*, Wiley online library

Herbert, P.C. (2013). Effectiveness of the Energize Elementary School Program to Improve Diet and Exercise. *Journal of School Health*. Wiley online library.

Hollander, E. (1995). Ethical Challenges in the Leader-Follower Relationship

Hoy, W.& Ferguson, J. (1989). «A Theoretical Framework and Exploration of Organization Effectiveness of Schools» in J.L.Burdin (Editor) *School Leadership*, Sa GE London

Hoy, W. & Miskel, C. (1987,2001). *Educational Administration: Theory Research and Practice*, Lane Akers, Inc New York.

Hoy, W. & Miskel, C., (2012). *Educational Administration: Theory Research and Practice*, Lane Akers, Inc, New York.

Ho D.C.K. (2001) The influence of job and career attitudes on learning motivation and transfer", *Career Development International*, Vol. 6 Issue: 1, pp.20-28, MCB UP Ltd.

Hunter, J. E. (1980). *Preparing a museum disaster plan*. National Park Services, Omaha.

International Organization of Standardization, 2009 (ISO 31000:2009): Risk management–Principles and guidelines. International Organization of Standardization.

James, R. K., Logan, J., & Davis, S. A. (2011). Including School Resource Officers in school-based crisis intervention: Strengthening student support. *School Psychology International*, 32(2), 210-224.

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.

Jimerson, S.R, Graydon, K., Curtis M.J., & Staskal, R. (2007). The International School Psychology Survey: Insights From School Psychologists Around the World. In S.R. Jimerson , T.D.Oakland & P.T.Farrell (Eds.). *The*

Handbook of International School Psychology (pp. 481-500). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Jimerson, S.R. & Oakland, T.D. (2007). School Psychology in the United States. In S.R. Jimerson, T.D. Oakland & P.T. Farrell (Eds.). *The Handbook of International School Psychology* (pp. 415-426). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

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

Johnson, K. (2001). *School crisis management: A hands-on guide to training crisis response teams (2nd eds)*. Alameda, CA: Hunter House.

Kano, M., & Bourque, L. B. (2007). Experiences with and preparedness for emergencies and disasters among public schools in California. *NASSP Bulletin*, 91(3), 201-218.

Kartez, J., & Kelley, W.J (1988). Research-based disaster planning. Conditions for implementation. In L.K Comfort (Ed), *Managing disasters: Strategies and policy perspectives* (pp. 126-146. Durham, NC: Duke University Press

Kerr, M. & King, G. (2019). *School crisis prevention and Intervention*, 2nd edition. Long Grove, IL: Waveland Press Inc.

Kline, M., Schonfeld, D. J., & Lichtenstein, R. (1995). Benefits and challenges of school-based crisis response teams. *The Journal of school health*, 65(7), 245.

Klingman, A. (1986). Emotional first aid during the impact phase of a mass disaster. *Emotional First Aid*, 3, 51-57.

Klingman, A. (1986b). A five-level model of intervention: School psychology and guidance counseling in Israel. *Professional Psychology: Research and Practice*, 17(1), 69-74.

Klingman, A. (1988). School community in disaster: Planning for intervention. *Journal of Community Psychology*, 16(2), 205-216.

Knox, K. S., & Roberts, A. R. (2005). «Crisis intervention and crisis team models in schools». *Children & Schools*, 27(2), 93-100.

Koontz H., O'Donell C., & Wehrich H., (1982). *Management*, 6th edition, London

Kopka, D. (1997). *School Violence: A Reference Handbook*. ABC-CLIO Press, SantaBarbara, California.

Krauss, R., (1998). Why do we gesture when we speak? *Journals.sagepub.com*

Kreuger, L., & Stretch, J.(2003). Identifying and helping long term child and adolescent disaster victims: Model and method. *Journal of Social Service Research*, 30(2), 93-108.

Kumpulainen, K. (2008). *Psychiatric conditions associated with bullying*, US National Library of Medicine, National Institutes of Health

Kyriakoussis, A & Saiti, A. (2006). Underrepresentation of women in public primary school administration: the experience of Greece. *International Electronic Journal of Leadership in Learning*, 10, (5).

Lambert, N.M. (1993). «Historical perspective on school psychology as a scientist –practitioner specialization» in *school psychology*. *Journal of School Psychology*, 31, 163-193.

Lei, B. Y. (2014). *Teachers' perceptions and perspectives of school disaster management over the medium term following the 2008 earthquake in Sichuan province China*. Doctoral dissertation, School of Education, University of Leicester.

Lee, D., Gaylynn, p., Ward, M., Styron, R., & Shelley, K. (2008). «Katrina and the Schools of Mississippi: An Examination of Emergency and Disaster Preparedness», *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 13(2), 318-334.

Lewis, M.S., Gottesman, D. & Gutstein, S. (1979). The course and duration of crisis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 128-134

Lichtenstein, R. (1994). School Crisis Response: Expecting the Unexpected. *Educational Leadership*, 52(3), 79-83.

Lieberman, A. (2009). Inquiring Teachers: Making Experience and Knowledge Public, Teachers College Record.

Lindemann, E. (1944). The symptomatology and management of acute grief. *American Journal of Psychiatry*, 101, 141-149.

Lovre, C (2001). Crisis institute training manual. Salem. OR: CMI

Lunenburg, F. C. (2010). The crisis management plan: promoting school safety. *National forum of educational administration and supervision journal*, 27 (4), 1-6.

Masters, M., Albright, R. (2002). *The Complete Guide to Conflict Resolution in the Workplace*. New York, Wiley Online Library

Matsakis, A. (1994) *Post- traumatic stress disorder: A complete treatment guide*. Oakland, CA: New Harbinger.

Mayer, W., Moss, J. and Dale, K. (2008). «Disaster and Preparedness: Lessons from Hurricane Rita». *Journal of Contingencies and Crisis Management* 16, no. 1, 14 – 23 .

Metzgar, M. (1994). «Preparing schools for crisis management». In Stevenson, R.G. , (Ed.). *What will we do? Preparing a school community to cope wit crisis*. Amityville (N.Y.): Baywood Publishing Company , pp.17-36

Mayer, J.E. (2007). Creating a safe and welcoming school. *International Academy of Education, International Bureau of Education IBE UNESCO Educational Practices Series* -No 16,2007. Translated in Greek by Petros Kliapis.

Meyers, J.& Meyers, B. (2003). «Bi- directional influences between positive psychology and primary prevention». *School Psychology Quarterly*, 18(2), 222-229

Mitchell, J.T.&Resnik, H.L.P. (1981). *Emergency response to crisis: A crisis intervention guidebook for emergency service personnel*. Bowie, MD: Brady.

Mitchell, J.T.&Everly G.S. (1996a). *Critical Incident stress debriefing. An operations manual for the prevention of traumatic stress among emergency services and disaster workers (2nd ed. Rev.)*, Ellicott City, MD: Chevron

Mitroff, I. I. (2001). *Managing Crises before They Happen*. New York: American Management Association.

Mitroff, I. (2004). Think Like a Sociopath, Act Like a Saint. *Journal of Business Strategy* 25, no. 4, 42 – 53.

Mitroff, I. (2005). *Managing Crises Before they Happen*. American Management Association, New York.

Morrison, Q.J. (2007). Perceptions of teachers and staff regarding the impact of the critical incident. Stress management (CISM) model for school-based crisis intervention. *Journal of School Violence* , 6(1), 101-120.

Mortimore, P. (1995) *Effective Schools: Current impact and Future Potential, Inaugural Lecture* Lecture, Institute of Education, London

Mulford, B. & Johns, S. (2004). «*Successful School Principalship. Leading and Managing*»: *Journal of the Australian Council for Educational Leaders* 10, no. 1, 45 – 76.

Mulford, B. (2008). «*Leadership Challenge: Improving Learning in Schools*». Australian Education Review 53. Hawthorne, VIC: ACER Press.

Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). «Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analysis review». *Social Development*, 19, 221-242.

Naylor, J. (1999) *Management*, Financial Times, Pitman Publishing, London

Newgrass, S. & Schonfeld, D.J. (1996 Spring). «A crisis in the classroom: Anticipating and responding to students needs», *Educational Horizons*, 74, 124-129.

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren. In D.L Pepler & K.H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 441-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ozmen, E. (2006). The level of preparedness of the schools for disasters from the aspect of the school principals. *Disaster Prevention and Management*, 15(3) pp. 383-395, Emerald group Publishing Limited.

OECD (2004). *Educational Facilities and Risk Management. Natural Disasters*.

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

Parad, H.J. (Ed.) (1965). *Crisis Intervention: Selected readings*. New York: Family Service Association of America.

Pearson, C. M., & Mitroff, I. I. (1993). «From crisis prone to crisis prepared: A framework for crisis management». *The academy of management executive*, 7(1), 48-59.

Peskin, M., Tortolero, S., & Markham, C. (2006). *Bullying and victimization among black and Hispanic adolescents*. *Adolescence* 41(163),467-484. Retrieved October, 2007

Phillips, B.N. (1993). Challenging the stultifying bonds of tradition: Some philosophical, conceptual, and methodological issues in applying the scientist-practitioner model. *School Psychology Quarterly*, 8(1), 27-37.

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

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

Poland , S., (2004) *School Crisis Teams*. School violence intervention: A practical handbook (2nd ed.). Conoley, Jane Close (Ed); Goldstein, Arnold P. (Ed);pp. 131-163. New York, NY, US: Guilford Press, xiv, 543 pp.

Practical information on crisis planning (2007). A guide for schools and communities. US Department of Education.

Purkey S.& Smith M. (1983), Effectives Schools: A review, *The Elementary School Journal*, Vol. 83,4, pp. 427-452.

Raphael, B., & Medrum, L (1993). The evolution of mental health responses and research in Australian disasters. *Journal of Traumatic Stress*. 6, 65-89

Razzi, A. & DeChillo, C. (2005). High Schools Respond to Crises: Lessons Learned. *Journal of School Violence*,vol. 4, 2.

Rapoport, L. (1965). «The state of crisis: Some theoretical considerations». In H.J. Parad (Ed.), *Crisis Intervention: Selected readings* (pp.22-31). New York: Family Service Association of America

Renwick., J. (2012). Report of the 2012 “What’s The Plan Stan?” survey of New Zealand primary schools. Research and Evaluation Services, strategy and Governance Branch

Rigby (2011), The method of shared concern approach to bullying, Camperwell ACER, *International Journal of Epidemiology* 15 : 352-359.

Riley, P.L., & MC Daniel., (2000). School violence prevention, intervention, and crisis response. *Professional School Counseling* , 4, 120-125.

Robbins, S.P. (1991), *Management*, 3rd edition, Prentice, Hall Inc, London.

Roberts, A.R. (1990). An overview of crisis theory and crisis intervention. In A.R. Roberts (Ed.), *Crisis intervention handbook: Assessment, treatment and research* (pp.1-15). Belmont, CA: Wadsworth.

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

Roueche, J. E. & Baker, G. A. (1986). Profiling Excellence in America’s Schools. Virginia: The American Association of Schools Administrators.

Saiti, A. (2014). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study among Greek primary school educators. Educational Management, Administration and Leadership, Forthcoming

Saitis C., Saiti, A. (2018). *Initiation of Educators into Educational Management Secrets*, Switzerland: Springer International Publishing

Scalan, B.K.(1974). *Management 18*, J.Wiley, New York

Schermerhorn, J. (2011). *Introduction to Management*, στο Γ.Α. Πολλάλης (Επιμ). Λευκωσία Κύπρου: Εκδ. Broken Hill

Schonfeld ,D.J. Kline, M. (1994). School-based crisis intervention: a role for pediatricians. *Current Problems in Pediatrics*, 24(2), 48-54.

Shearn, P., & Weyman A. (2005). *Risk Education: A survey of schools in England, Scotland and Wales*. Health & Safety Laboratory.

Sibert & Newcombe (1977). *Accidental ingestion of poisons and child personality*

Silverman, W.H. (1977). Planning for crisis intervention with community mental health concepts. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 14, 293-297.

Simola, H., (2005) *The finish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education*, *Comparative Education* 41(4) pp.455-470

Singh, J.V. (1996) «Performance Slack and Risk Taking in Organisation Decision» in *Academy of Management Journal*, September pp. 562-585.

Skinner, J. C., & Mersham, G. M. (2002). *Disaster Management*, 2nd ed., Southern Africa: Oxford University Press.

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

Smith, S. M., Kress, T. A., Fenstermaker, E., Ballard, M., & Hyder, G. (2001). Crisis management preparedness of school districts in three southern states in the USA. *Safety Science*, 39(1), 83-92.

Smith, L. (2008). Minds for the Future. *Campus Review* 18, no. 42, 10.

Smith, L. & Riley, D. (2010). *The Business of School Leadership*. Camberwell, VIC: Acer Press.

Smith, S. L., & Kline, S. F. (2010). Crisis Preparedness and Meeting Planners' Perceptions». *Journal of convention & event tourism*, 11 (1), 62-78.

Squire, W.H.(1987). *Education Management in the U.K.*, Aldershot, Gower Publishing Co, London

Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Open University Press, Buckingham.

Taplin, J.R. (1971). Crisis theory: Critique and reformulation. *Community Mental Health Journal*, 7, 13-23.

Taylor, S. (2010). Resourcing and talent of management, *Amazon.Co.Uk*

Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. Fulmer Press, New York.

Terr, L. C. (1981). Psychic trauma in children: Observations following the Chowchilla school-bus kidnapping. *American journal of Psychiatry*, 138(1), 14-19.

Terr, L. C. (1989). Treating psychiatric trauma in children: A preliminary discussion. *Journal of Traumatic Stress*, 2, 3-20

Terr, L. C. (1992). Mini-marathon groups: Psychological" first aid" following disasters. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 56(1), 76-86.

Thompson, R. A. (1990). Strategies for crisis management in the schools. *NASSP Bulletin*, 74 (523), 54-58.

Thompson, R. A. (2004). *Crisis intervention and crisis management: Strategies that work in schools and communities*. New York: Routledge.

Timm, P. (2015). *School Security. How to build and strengthen as schools a safety program*. Elsevier, USA.

Trump, K.S. (1998a). *Practical School Security: Basic guidelines for safe and secure schools*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Trump, K.S. (2011). *Proactive School Security and Emergency Preparedness Planning*, Corwin Press, USA

Veil, S.,R., Buehner, T., Palenchar, M., J. (2011). A Work-In-Process Literature Review: Incorporating Social Media in Risk and Crisis Communication, *Wiley Online Library*

Wenckstern, S., Leenars, A. (1993). Trauma and suicide in schools, *Death Studies* 17, 253-266

Werner, D. (2014). Perceptions of Preparedness for a Major School Crisis: An Evaluation of Missouri School Counselors. *Journal of school counseling*, 12(3), 1-33.

Winicki, J. L. (2010). *Staff Preparedness for Acts of Violence in School Settings*. Counselor Education Master's Theses, Paper 114, The College at Brockport, State University of New York.

Young , M.A. (1998). *The community crisis response team training manual* (2nd ed.). Washington, DC: National Organization for Victim Assistance.

**Επιστολή
ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών**

Αγαπητέ/αγαπητή διευθυντή-ντρια

Η έρευνα που διεξάγουμε (εγκεκριμένη βάσει του υπ' αριθμ. Φ15/31726/41605/Δ1/10-03-2017 εγγράφου του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων) σκοπό έχει τις «Στάσεις και αντιλήψεις των διευθυντών/τριών και των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κινδύνων-κρίσεων στον εργασιακό χώρο των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας»

Η έρευνα αυτή δεν είναι δυνατόν να ολοκληρωθεί χωρίς τη δική σας συμβολή, που συνίσταται στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που έχετε στα χέρια σας.

Παρακαλούμε να απαντήσετε ατομικά σε όλες τις ερωτήσεις που ακολουθούν. Η απάντηση θα δοθεί βάζοντας **Χ** μέσα στο τετραγωνάκι που βρίσκεται μπροστά από την απάντηση που επιλέγετε. Σε ορισμένες ερωτήσεις σας παρακαλώ να δώσετε ολοκληρωμένη απάντηση. Στις ερωτήσεις που απαιτείται να δοθούν περισσότερες απαντήσεις με σειρά προτεραιότητας, σας παρακαλώ να σημειώσετε τον αριθμό στο τετραγωνάκι, δίνοντας τον αριθμό 1 στον σημαντικότερο, κατά την άποψή σας, παράγοντα και ακολούθως 2,3 κ.λ.π για τους λιγότερο σημαντικούς.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και προορίζεται **αποκλειστικά και μόνο για ερευνητική χρήση**. Οι απαντήσεις σας είναι απολύτως εμπιστευτικές. Τα ευρήματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν για αυστηρά επιστημονικούς λόγους.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συνεργασία.

Σαΐτη Αικατερίνη
Υποψήφια Διδάκτωρ
Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο
Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών
(τηλ. 2105777638)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από **διευθυντές** σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι απαντήσεις θα κρατηθούν ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν για ερευνητικούς σκοπούς. Σκοπός αυτού του ερωτηματολογίου είναι να συγκεντρώσει τις απόψεις για τη διαχείριση κρίσεων στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου.

Ημερομηνία, ../ ../..

A. Γενικά στοιχεία

1. Νομός.....
2. Οργανικότητα σχολείου:/θέσιο
3. Περιοχή σχολείου: Αστική ☐ Ημιαστική ☐ Αγροτική ☐

B. Δημογραφικά στοιχεία

4. Φύλο: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐
5. Ηλικία: ≤ 30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 51 και πάνω ☐
6. Οικογενειακή κατάσταση: Έγγαμος (-η) ☐ Άγαμος (-η) ☐ Άλλο ☐
7. Χρόνια υπηρεσίας:
 - α) συνολικά στην εκπαίδευση:..... β) ως διευθυντής (-ρια) στο σχολείο που βρίσκεστε **σήμερα**:.....
 8. Τίτλοι σπουδών (εκτός του βασικού πτυχίου διορισμού):
 - α) Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ ☐ β) Μεταπτυχιακό στον τομέα.....
 - γ) Διδακτορικό στον τομέα..... δ) Άλλο, τι.....

Γ. Στοιχεία διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο

9. Ως διευθυντής (-ρια) ενημερώνετε στην αρχή κάθε διδακτικού έτους τους εκπαιδευτικούς και μαθητές του σχολείου σας για τις ιδιαιτερότητες των χώρων εντός του σχολικού κτιρίου και του αύλειου χώρου για την πιθανότητα ατυχημάτων;

Ναι ☐ **Όχι** ☐

10. Σχετικές έρευνες έδειξαν ότι το σχολείο ως κοινωνικός οργανισμός είναι χώρος πρόκλησης ατυχημάτων (π.χ. τραυματισμοί μαθητών λόγω πτώσης ή ξυλοδαρμού από συμμαθητές τους, κρίσεις επιληψίας, αιμορραγίες, κατάγματα κ.α.). Ως διευθυντής (-ρια) μπορείτε να μας αναφέρετε τη συχνότητα με την οποία γίνονται τα ατυχήματα στο σχολείο σας;

Πολύ συχνά ☐ **Συχνά** ☐ **Σπάνια** ☐ **Ποτέ** ☐

11. Αν η απάντησή σας στο προηγούμενο ερώτημα είναι «συχνά» μέχρι «πολύ συχνά», ποιος προσφέρει τις πρώτες βοήθειες (κυρίως στα πρώτα 20 λεπτά) στα ατυχήματα που συμβαίνουν στο σχολείο;

α. Ο εξειδικευμένος εκπαιδευτικός ☐ β. Οποιοδήποτε μέλος του διδακτικού προσωπικού ☐ γ. Ο εφημερεύων εκπαιδευτικός ☐ δ. Άλλο, ποιος;.....

12. Αν το ατύχημα είναι πολύ σοβαρό (π.χ. κάταγμα κάτω άκρων, ακατάσχετη αιμορραγία κ.α.) η μεταφορά του μαθητή στο πλησιέστερο Υγειονομικό κέντρο ή Νοσοκομείο γίνεται:

α. Με ασθενοφόρο του Ε.Κ.Α.Β ☐ β. Με αυτοκίνητο εκπαιδευτικού ☐

γ. Με αυτοκίνητο του γονέα ☐ δ. Άλλο, τι;.....

13. Σε ποιους από τους παρακάτω παράγοντες αποδίδετε τα ατυχήματα στο σχολείο σας;

(Σημειώστε κατά σειρά συχνότητας 1,2,3,...κ.ο.κ ό,τι ισχύει)

- α. Στην κακή κατάσταση του αύλειου χώρου ☐
- β. Στο συνωστισμό πολλών μαθητών σε μικρό αύλειο χώρο ☐
- γ. Στη διαρρύθμιση των εσωτερικών χώρων του σχολείου ☐
- δ. Στην ελλιπή επιτήρηση των χώρων του σχολείου από τους εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς ☐
- ε. Στην ακατάλληλη περίφραξη του σχολικού χώρου ☐
- στ. Στον ακατάλληλο εξοπλισμό (όργανα και εγκαταστάσεις αθλημάτων, εξοπλισμός εργαστηρίων κ. λ. π.) ☐
- ζ. Στην επιθετική συμπεριφορά μαθητών ☐
- η. Σε φθαρμένα σκαλοπάτια, ξηλωμένα πλακάκια. ☐
- θ. Άλλο, τι; ☐

14. Προκειμένου να αντιμετωπίζετε έκτακτες ανάγκες (π.χ. πυρκαγιές, σεισμούς, πλημμύρες κ.α.) στο σχολείο σας:

	Ναι	Όχι
α. Υπάρχει καταρτισμένο σχέδιο αντιμετώπισης σεισμών;		
β. Προγραμματίζετε ασκήσεις ετοιμότητας για τους σεισμούς στις αρχές κάθε σχολικού έτους;		
γ. Υπάρχει πλήρες σχέδιο για την αντιμετώπιση πλημμυρών;		
δ. Υπάρχει επεξεργασμένο σχέδιο αντιμετώπισης πυρκαγιών;		
ε. Προγραμματίζετε ανά τακτά χρονικά διαστήματα ασκήσεις για την αντιμετώπιση πυρκαγιών/πλημμυρών;		
στ. Υπάρχει σχέδιο αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού (Bullying);		
ζ. Υπάρχει σχέδιο συνεργασίας με τα ΜΜΕ;		

15. Έχουν οριστεί από το σχολείο σας ομάδες εκπαιδευτικών για:

	Ναι	Όχι
α. Την αντιμετώπιση των σεισμών;		
β. Την κατάσβεση πυρκαγιών;		
γ. Την παροχή πρώτων βοηθειών σε έκτακτες ανάγκες;		
δ. Την αντιμετώπιση πλημμυρών;		
ε. Την αντιμετώπιση σχολικής επιθετικότητας/εκφοβισμού;		

16. Είναι εφοδιασμένο το σχολείο σας για την αντιμετώπιση των έκτακτων αναγκών με:

	Ναι	Όχι
α. Πυροσβεστικές φωλιές;		
β. Πυρανιχνευτές σε όλες τις αίθουσες;		
γ. Πυροσβεστήρες σε ευαίσθητους χώρους (εργαστήρια, καυστήρες κ.ά);		
δ. Πυρίμαχες στολές, πυρίμαχα γάντια;		
ε. Κουβέρτες, φτυάρια, αδιάβροχα, φορεία;		
στ. Σφυρίχτρες, φακούς;		

ζ. Εξόδους κινδύνου με την κατάλληλη και αυτοφωτιζόμενη ένδειξη;		
η. Καλά φυλασσόμενο, συνεχώς ανανεούμενο και άμεσα προσβάσιμο από όλους σχολικό φαρμακείο;		
θ. Άλλο, τι;		

17. Στις κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου σας:

	Ναι	Όχι
α. Υπάρχει πίνακας οδηγιών σε απόλυτα εμφανές σημείο;		
β. Υπάρχουν ανιχνευτές καπνού;		
γ. Υπάρχει συναγερμός φωτιάς ;		
δ. Υπάρχει αυτόματο σύστημα κατάσβεσης σε επικίνδυνα σημεία;		
ε. Υπάρχουν ασφαλείς σκάλες;		
στ. Όλες οι πόρτες ανοίγουν προς τα έξω;		
ζ. Υπάρχουν τζάμια ασφαλείας;		
η. Εξασφαλίζεται η δυνατότητα εισόδου (στον αύλειο χώρο) αυτοκινήτων της Πυροσβεστικής;		

18. Πόσο συχνά γίνεται έλεγχος από την αρμόδια κρατική υπηρεσία για τη στατικότητα των κτιριακών εγκαταστάσεων του σχολείου σας;

- α. Κάθε χρόνο ; ☐ β. Μετά από κάθε σεισμό/πυρκαγιά; ☐
 γ. Μετά από δική σας έγγραφη αναφορά ; ☐ δ. Άλλο,τι.....

19. Ο σύλλογος διδασκόντων έχει κάνει προληπτικές ενέργειες για τον εντοπισμό «ενδεχόμενων κινδύνων-κρίσεων» (δηλ. βανδαλισμοί, κλοπές εργαστηρίων, αρχείου κ.ά) στον εργασιακό χώρο του σχολείου σας;

Ναι ☐ Όχι ☐

20. Αν η απάντησή σας στην προηγούμενη ερώτηση είναι «Ναι» ποια μέτρα προστασίας έχουν ληφθεί;

	Ναι	Όχι
α. Σιδερένια κιγκλιδώματα στα γραφεία και στο εργαστήριο πληροφορικής;		
β. Συναγερμός στα γραφεία και στα εργαστήρια του σχολείου;		
γ. Κλειδαριές ασφαλείας;		
δ. Ύπαρξη φωτισμού κατά τη διάρκεια της νύχτας;		
ε. Ύπαρξη σχολικού φύλακα όταν το σχολείο είναι κλειστό;		
στ. Άλλο, τι;		

21. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι έχετε βοηθηθεί από τις αρμόδιες υπηρεσίες για τη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο σας;

	Παρά πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
α. Από το Υπουργείο Παιδείας					
β. Από Υγειονομικές Υπηρεσίες					
γ. Από Αστυνομικές-Πυροσβεστικές Αρχές					
δ. Από Δημοτικές-Περιφερειακές Αρχές					
ε. Από την Πολιτική Προστασία και Εθελοντικές Οργανώσεις που ανήκουν σ' αυτήν					
στ. Από μη κρατικούς φορείς					

22. Σε ποιο βαθμός πιστεύετε ότι το σχολείο σας συγκεντρώνει όλες τις προϋποθέσεις ενός υγιεινού και ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος;

Πάρα πολύ ☐ Πολύ ☐ Μέτρια ☐ Λίγο ☐ Καθόλου

☐

23. Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε άγχος από τις παρακάτω όψεις της εργασίας σας, ως διευθυντής του σχολείου;

	Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
α. Συνθήκες/ Περιβάλλον					
β. Προκλήσεις ατυχημάτων/ Δυσάρεστων καταστάσεων					
γ. Στάση γονέων απέναντι στα ατυχήματα/ στην επιθετικότητα					
δ. Στάση γονέων απέναντι στην επιθετικότητα (bullying)					

24. Ως διευθυντής (-ρια) του σχολείου έχετε επιμορφωθεί και πρακτικά εξασκηθεί:

	ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ		ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΕΞΑΣΚΗΣΗ	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
α. Στην αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών (π.χ. σεισμών, πυρκαγιών)				
β. Στην παροχή πρώτων βοηθειών				
γ. Στη σωστή χρήση των μέσων αντιμετώπισης έκτακτων αναγκών (π.χ.. πυροσβεστήρων)				
δ. Στην ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών				
ε. Στην κατάρτιση σχεδίων εκτάκτων αναγκών (σεισμού, σχολ.εκφοβισμού κ.ά)				

25. Ως διευθυντής (-ρια) σχολείου, ζητήσατε τη βοήθεια σχολικού ψυχολόγου/ κοινωνικού λειτουργού/ κοινωνιολόγου για την αντιμετώπιση απροσδόκητου γεγονότος (π.χ. θάνατος μαθητή, εκπαιδευτικού) που διατάραξαν την ψυχική υγεία των διδασκόντων και διδασκομένων;

Ναι ☐

Όχι ☐

26. Αν η απάντησή σας στην προηγούμενη ερώτηση είναι «Ναι» ο σχολικός ψυχολόγος/ κοινωνικός λειτουργός/ κοινωνιολόγος πλαισιώνει το επίπεδο:

α. Σχολείου ☐

β. Διεύθυνσης Εκπαίδευσης ☐

γ. Περιφερειακής Διεύθυνσης ☐ δ. Άλλο, τι;.....

27. Έχουν επισημανθεί στο σχολείο σας περιπτώσεις έντονης επιθετικότητας/ εκφοβισμού (bullying) μαθητή(τών) προς μαθητή(τές);

Ναι ☐

Όχι ☐

28. Αν η απάντησή σας είναι «Ναι», υπήρξαν περιπτώσεις σοβαρού(ών) τραυματισμού(ών) μαθητή(ών);

Ναι ☐

Όχι ☐

29. Σε περίπτωση που εμφανίστηκε το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Bullying) στο σχολείο σας, από ποιον αντιμετωπίστηκε;

α. Από τον διευθυντή/υποδιευθυντή ☐ β. Από τον σύλλογο διδασκόντων ☐

γ. Από τον ειδικά επιμορφωμένο εκπαιδευτικό ☐ δ. Από τον σχ. ψυχ./κοιν.λειτουργό ☐

ε. Άλλο, ποιον;.....

30. Πώς αντιδρούν συνήθως οι γονείς του θύματος στις περιπτώσεις σοβαρού τραυματισμού του παιδιού τους; (Σημειώστε με χ ό,τι ισχύει.)

- α. Αντιδρούν έντονα και αρνητικά αγανακτισμένοι; ☐
- β. Διαμαρτύρονται ρίχνοντας το φταίξιμο στο διδακτικό προσωπικό; ☐
- γ. Ζητούν κάποια τιμωρία των δραστών; ☐
- δ. Προσφεύγουν στη δικαιοσύνη; ☐

31. Απευθύνονται προσωπικά σε εσάς:

		Ναι	Όχι
α.	Οι γονείς μαθητών για να συζητήσετε προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών τους;		
β.	Μαθητές του σχολείου σας για να σας αναφέρουν προσωπικά τους προβλήματα;		

32. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι γονείς /κηδεμόνες των μαθητών συνεργάζονται μαζί σας για ζητήματα που αφορούν τη συμπεριφορά των παιδιών σας;

Πάρα πολύ ☐ **Πολύ** ☐ **Μέτρια** ☐ **Λίγο** ☐ **Καθόλου** ☐

33. Αν η απάντησή σας είναι «Πάρα πολύ» έως «Πολύ», εισηγηθήκατε ποτέ στον σύλλογο διδασκόντων την αξιοποίηση του γιατρού-γονιό ή μηχανικού-γονιό ή κά. κάποιων μαθητών για συμβουλές ή βοήθεια για θέματα που σχετίζονται με τη διαχείριση κρίσεων στο σχολείο σας;

Ναι ☐ **Όχι** ☐

34. Πιστεύετε ότι συμβάντα όπως ο εκφοβισμός/ επιθετικότητα, ο τραυματισμός, ο βιασμός, η επίθεση γονιού σε μαθητή ή εκπαιδευτικό, ο θάνατος μαθητή ή εκπαιδευτικού κ.ά, αποτελούν κρίσεις που μπορούν να επηρεάσουν, το κλίμα του σχολείου και την εκπαιδευτική διαδικασία;

Πάρα πολύ ☐ **Πολύ** ☐ **Μέτρια** ☐ **Λίγο** ☐ **Καθόλου** ☐

35. Σε μια ενδεχόμενη κρίση πιστεύετε ότι με τα ΜΜΕ πρέπει να έχετε καλή επικοινωνία για να κρατούν ενήμερη την τοπική κοινωνία ή για να συμβάλλουν στη διαχείριση της κρίσης;

Ναι ☐ **Όχι** ☐

Δ. Προτάσεις διευθυντών (-ριων)

36. Τι άλλο έχετε να προτείνετε:

α. Για την πρόληψη και αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων στο δημοτικό σχολείο;.....

β. Για τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών στα σχολεία της χώρας μας;.....

γ. Για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε θέματα Πρώτων Βοηθειών;.....

δ. Για τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών και με τα ΜΜΕ για θέματα διαχείρισης κρίσης (π.χ. επιθετικότητα, βανδαλισμοί κ.ά) στον χώρο του σχολείου;.....

Άλλο,.....
.....

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από **εκπαιδευτικούς** σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι απαντήσεις θα κρατηθούν ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν για ερευνητικούς σκοπούς. Σκοπός αυτού του ερωτηματολογίου είναι να συγκεντρώσει τις απόψεις για τη διαχείριση κρίσεων στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου.

Ημερομηνία, ../ ../..

A. Γενικά στοιχεία

1. Νομός.....

2. Οργανικότητα σχολείου:/θέσιο

3.Περιοχή σχολείου: Αστική ☐ Ημιαστική ☐ Αγροτική ☐

B. Δημογραφικά στοιχεία

4. Φύλο: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐

5.Ηλικία: ≤ 30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 51 και πάνω ☐

6.Οικογενειακή κατάσταση: Έγγαμος (-η) ☐ Άγαμος (-η) ☐ Άλλο ☐

7. Χρόνια υπηρεσίας:

α)συνολικά στην εκπαίδευση:.....β) στο σχολείο που βρίσκεστε **σήμερα:**

8. Τίτλοι σπουδών (εκτός του βασικού πτυχίου διορισμού):

α) Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ ☐ β)Μεταπτυχιακό στον τομέα.....

γ) Διδακτορικό στον τομέα..... δ) Άλλο, τι.....

9.Σχέση εργασίας: Μόνιμος ☐ Αναπληρωτής ☐ Ωρομίσθιος ☐

Γ. Στοιχεία διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο

10. Εσείς και οι μαθητές του σχολείου σας ενημερώνετε στην αρχή κάθε διδακτικού έτους για τις ιδιαιτερότητες των χώρων εντός του σχολικού κτιρίου και του αύλιου χώρου για την πιθανότητα ατυχημάτων;

Ναι ☐ **Όχι** ☐

11. Σχετικές έρευνες έδειξαν ότι το σχολείο ως κοινωνικός οργανισμός είναι χώρος πρόκλησης ατυχημάτων (π.χ. τραυματισμοί μαθητών λόγω πτώσης ή ξυλοδαρμού από συμμαθητές τους, κρίσεις επιληψίας, αιμορραγίες, κατάγματα κ.α.). Ως εκπαιδευτικός μπορείτε να μας αναφέρετε τη συχνότητα με την οποία γίνονται τα ατυχήματα στο σχολείο σας;

Πολύ συχνά ☐ **Συχνά** ☐ **Σπάνια** ☐ **Ποτέ** ☐

12. Αν η απάντηση σας στο προηγούμενο ερώτημα είναι «συχνά» μέχρι «πολύ συχνά», ποιός προσφέρει τις πρώτες βοήθειες (κυρίως στα πρώτα 20' λεπτά) στα ατυχήματα που συμβαίνουν στο σχολείο;

α.Ο εξειδικευμένος εκπαιδευτικός ☐ β.Οποιοδήποτε μέλος του διδακτικού προσωπικού ☐ γ. Ο εφημερεύων εκπαιδευτικός ☐ δ. Άλλο, ποιος;.....

13. Αν το ατύχημα είναι πολύ σοβαρό (π.χ. κάταγμα κάτω άκρων, ακατάσχετη αιμορραγία κ.α.) η μεταφορά του μαθητή στο πλησιέστερο Υγειονομικό κέντρο ή Νοσοκομείο γίνεται:

- α. Με ασθενοφόρο του Ε.Κ.Α..Β ☐ β. Με αυτοκίνητο εκπαιδευτικού ☐
 γ. Με αυτοκίνητο του γονέα ☐ δ. Άλλο, τι;.....
☐

14. Σε ποιους από τους παρακάτω παράγοντες αποδίδετε τα ατυχήματα στο σχολείο σας;

(Σημειώστε κατά σειρά συχνότητας 1,2,3,...κ.ο.κ ό,τι ισχύει)

- α. Στην κακή κατάσταση του αύλειου χώρου ☐
 β. Στο συνωστισμό πολλών μαθητών σε μικρό αύλειο χώρο ☐
 γ. Στη διαρρύθμιση των εσωτερικών χώρων του σχολείου ☐
 δ. Στην ελλιπή επιτήρηση των χώρων του Σχολείου από τους εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς ☐
 ε. Στην ακατάλληλη περίφραξη του σχολικού χώρου ☐
 στ. Στον ακατάλληλο εξοπλισμό (όργανα και εγκαταστάσεις αθλημάτων, εξοπλισμός εργαστηρίων κ. λ. π.) ☐
 ζ. Στην επιθετική συμπεριφορά μαθητών ☐
 η. Σε φθαρμένα σκαλοπάτια, ξηλωμένα πλακάκια. ☐
 θ. Άλλο, τι; ☐

15. Προκειμένου να αντιμετωπίζετε έκτακτες ανάγκες (π.χ. πυρκαγιές, σεισμούς, πλημμύρες κ.α.) στο σχολείο σας:

	Ναι	Όχι
α. Υπάρχει καταρτισμένο σχέδιο αντιμετώπισης σεισμών;		
β. Προγραμματίζετε ασκήσεις ετοιμότητας για τους σεισμούς στις αρχές κάθε σχολικού έτους;		
γ. Υπάρχει πλήρες σχέδιο για την αντιμετώπιση πλημμυρών;		
δ. Υπάρχει επεξεργασμένο σχέδιο αντιμετώπισης πυρκαγιών;		
ε. Προγραμματίζετε ανά τακτά χρονικά διαστήματα ασκήσεις για την αντιμετώπιση πυρκαγιών/πλημμυρών;		
στ. Υπάρχει σχέδιο αντιμετώπισης σχολικής επιθετικότητας;		
ζ. Υπάρχει σχέδιο συνεργασίας με τα ΜΜΕ;		

16. Έχουν οριστεί από το σχολείο σας ομάδες εκπαιδευτικών για:

	Ναι	Όχι
α. Την αντιμετώπιση των σεισμών;		
β. Την κατάσβεση πυρκαγιών;		
γ. Την παροχή πρώτων βοηθειών σε έκτακτες ανάγκες;		
δ. Την αντιμετώπιση πλημμυρών;		
ε. Την αντιμετώπιση σχολικής επιθετικότητας/εκφοβισμού;		

17. Είναι εφοδιασμένο το σχολείο σας για την αντιμετώπιση των έκτακτων αναγκών με:

	Ναι	Όχι
α. Πυροσβεστικές φωλιές;		
β. Πυροσβεστήρες και πυρανιχνευτές σε όλες τις αίθουσες;		
γ. Πυροσβεστήρες σε ευαίσθητους χώρους (εργαστήρια, καυστήρες);		
δ. Πυρίμαχες στολές, πυρίμαχα γάντια;		
ε. Κουβέρτες, φτυάρια, αδιάβροχα, φορεία;		
στ. Σφυρίχτρες, φακούς;		
ζ. Εξόδους κινδύνου με την κατάλληλη και αυτοφωτιζόμενη ένδειξη;		

η. Καλά φυλασσόμενο, συνεχώς ανανεούμενο και άμεσα προσβάσιμο από όλους σχολικό φαρμακείο;		
θ. Άλλο, τι;		

18. Στις κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου σας:

	Ναι	Όχι
α. Υπάρχει πίνακας οδηγιών σε απόλυτα εμφανές σημείο;		
β. Υπάρχουν ανιχνευτές καπνού;		
γ. Υπάρχει συναγερμός φωτιάς ;		
δ. Υπάρχει αυτόματο σύστημα κατάσβεσης σε επικίνδυνα σημεία;		
ε. Υπάρχουν ασφαλείς σκάλες;		
στ. Όλες οι πόρτες ανοίγουν προς τα έξω;		
ζ. Υπάρχουν τζάμια ασφαλείας;		
η. Εξασφαλίζεται η δυνατότητα εισόδου (στον αύλιο χώρο) αυτοκινήτων της Πυροσβεστικής;		

19. Πόσο συχνά γίνεται έλεγχος από την αρμόδια κρατική υπηρεσία για τη στατικότητα των κτιριακών εγκαταστάσεων του σχολείου σας;

α. Κάθε χρόνο; ☐ β. Μετά από κάθε σεισμό/πυρκαγιά ; ☐
 γ. Μετά από έγγραφη αναφορά του διεθυντή; ☐ δ. Άλλο, τι..... ;

20. Ο σύλλογος διδασκόντων έχει κάνει συστηματική προσέγγιση στον εντοπισμό «ενδεχόμενων κινδύνων-κρίσεων» (δηλ. βανδαλισμοί, κλοπές εργαστηρίων, αρχείου) στον εργασιακό χώρο του σχολείου σας;

Ναι ☐ Όχι ☐

21. Αν η απάντησή σας στην προηγούμενη ερώτηση είναι «Ναι» ποια μέτρα προστασίας έχουν ληφθεί;

	Ναι	Όχι
α. Σιδερένια κιγκλιδώματα στα γραφεία και στο εργαστήριο πληροφορικής;		
β. Συναγερμός στα γραφεία και στα εργαστήρια του σχολείου;		
γ. Κλειδαριές ασφαλείας;		
δ. Ύπαρξη φωτισμού κατά τη διάρκεια της νύχτας;		
ε. Ύπαρξη σχολικού φύλακα όταν το σχολείο είναι κλειστό;		
στ. Άλλο, τι;		

22. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι έχετε βοηθηθεί από τις αρμόδιες υπηρεσίες για τη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο Σχολείο σας;

	Παρά πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
α. Από το Υπουργείο Παιδείας					
β. Από Υγειονομικές Υπηρεσίες					
γ. Από Αστυνομικές-Πυροσβεστικές Αρχές					
δ. Από Δημοτικές-Περιφερειακές Αρχές					
ε. Από την Πολιτική Προστασία και Εθελοντικές Οργανώσεις που ανήκουν σ' αυτήν					
στ. Από μη κρατικούς φορείς					

23. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το σχολείο σας συγκεντρώνει όλες τις προϋποθέσεις ενός υγιεινού και ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος;

Πάρα πολύ ☐ Πολύ ☐ Μέτρια ☐ Λίγο ☐ Καθόλου ☐

24. Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε άγχος από τις παρακάτω όψεις της εργασίας σας, ως εκπαιδευτικός του σχολείου;

	Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
α. Συνθήκες/ Περιβάλλον					
β. Προκλήσεις ατυχημάτων/ Δυσάρεστων καταστάσεων					
γ. Στάση γονέων απέναντι στα ατυχήματα.					
δ.Στάση γονέων απέναντι στα επιθετικότητα (Bullying).					

25. Ως εκπαιδευτικός του σχολείου έχετε επιμορφωθεί και πρακτικά εξασκηθεί:

	ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ		ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΕΞΑΣΚΗΣΗ	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
α. Στην αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών (π.χ. σεισμών, πυρκαγιών);				
β. Στην παροχή πρώτων βοηθειών;				
γ. Στη σωστή χρήση των μέσων αντιμετώπισης έκτακτων αναγκών (π.χ. πυροσβεστήρων);				
δ.Στην ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών;				
ε. Στην κατάρτιση σχεδίων εκτάκτων αναγκών (σεισμού, σχολ.εκφοβισμού κ.ά);				

26. Ως γνωστό, απροσδόκητα γεγονότα (π.χ. θάνατος μαθητή/των, εκπαιδευτικού/ων), διαταράσσουν και αναστατώνουν την ψυχική υγεία των μαθητών και εκπαιδευτικών. Αν είχατε απροσδόκητο γεγονός (ή γεγονότα) στο σχολείο σας, που διαταράσσουν την ψυχική υγεία των μαθητών/εκπαιδευτικών, η σχολική διεύθυνση ζήτησε τη βοήθεια σχολικού ψυχολόγου/κοινωνικού λειτουργού/κοινωνιολόγου για την αντιμετώπιση αυτής της κατάστασης;

Ναι ☐

Όχι ☐

27. Αν η απάντησή σας στην προηγούμενη ερώτηση είναι «Ναι» ο σχολικός ψυχολόγος/κοινωνικός λειτουργός/κοινωνιολόγος πλαισιώνει το επίπεδο:

α. Σχολείου; ☐ β. Διεύθυνσης Εκπαίδευσης; ☐

γ. Περιφερειακής Διεύθυνσης; ☐ δ. Άλλο, τι;.....

28. Έχουν επισημανθεί στο σχολείο σας περιπτώσεις έντονης επιθετικότητας / εκφοβισμού (bullying) μαθητή(τών) προς μαθητή(τές);

Ναι ☐ **Όχι** ☐

29. Αν η απάντησή σας είναι «Ναι», υπήρξαν περιπτώσεις σοβαρού(ών) τραυματισμού(ών) μαθητή(ών);

Ναι ☐ **Όχι** ☐

30. Σε περίπτωση που εμφανίστηκε το φαινόμενο του Σχολικού εκφοβισμού (Bullying) στο σχολείο σας, από ποιον αντιμετωπίστηκε;

α. Από τον διευθυντή/υποδιευθυντή; ☐ β. Από τον σύλλογο διδασκόντων; ☐

γ. Από τον ειδικά επιμορφωμένο εκπαιδευτικό; ☐ δ. Από τον σχ.ψυχ./κοιν.λειτουργό; ☐

ε. Άλλο, ποιον;.....

31. Πώς αντιδρούν συνήθως οι γονείς του θύματος στις περιπτώσεις σοβαρού τραυματισμού του παιδιού τους εξαιτίας του bullying ή γενικώς τραυματισμού; (Σημειώστε με χ ό,τι ισχύει.)

α. Αντιδρούν έντονα και αρνητικά αγανακτισμένοι; ☐

- β. Διαμαρτύρονται ρίχνοντας το φταίξιμο στο διδακτικό προσωπικό; ☐
- γ. Ζητούν κάποια τιμωρία των δραστών; ☐
- δ. Δεν αντιδρούν έντονα αλλά συνεργάζονται; ☐
- ε. Προσφεύγουν στη δικαιοσύνη; ☐

32. Απευθύνονται προσωπικά σε εσάς:

		Ναι	Όχι
α.	Οι γονείς μαθητών για να συζητήσετε προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών τους;		
β.	Μαθητές της τάξης σας/τμήματός σας για να σας αναφέρουν προσωπικά τους προβλήματα;		

33. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι γονείς /κηδεμόνες των μαθητών συνεργάζονται μαζί σας για ζητήματα που αφορούν τη συμπεριφορά των παιδιών σας;

Πάρα πολύ ☐ **Πολύ** ☐ **Μέτρια** ☐ **Λίγο** ☐ **Καθόλου** ☐

34. Αν η απάντησή σας είναι «Πάρα πολύ» έως «Πολύ», εισηγηθήκατε ποτέ στον σύλλογο διδασκόντων την αξιοποίηση του γιατρού-γονιό ή μηχανικού-γονιό ή κά. κάποιων μαθητών για συμβουλές ή βοήθεια για θέματα που σχετίζονται με τη διαχείριση κρίσεων στο σχολείο σας;

Ναι ☐ **Όχι** ☐

35. Πιστεύετε ότι συμβάντα, εντός ή εκτός του σχολείου, όπως ο εκφοβισμός/ επιθετικότητα, ο τραυματισμός, ο βιασμός ή επίθεση γονιού σε μαθητή ή εκπαιδευτικό, ο θάνατος μαθητή ή εκπαιδευτικού κ.ά, αποτελούν κρίσεις που μπορούν να επηρεάσουν, το κλίμα του σχολείου και την εκπαιδευτική διαδικασία;

Πάρα πολύ ☐ **Πολύ** ☐ **Μέτρια** ☐ **Λίγο** ☐ **Καθόλου** ☐

36. Σε μια ενδεχόμενη κρίση πιστεύετε ότι με τα ΜΜΕ πρέπει να έχετε καλή επικοινωνία για να κρατούν ενήμερη την τοπική κοινωνία ή για να συμβάλλουν στη διαχείριση της κρίσης;

Ναι ☐ **Όχι** ☐

Δ. Προτάσεις εκπαιδευτικών

37. Τι άλλο έχετε να προτείνετε;

α. Για την πρόληψη και αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων στο δημοτικό σχολείο;.....

β. Για τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών στα σχολεία της χώρας μας;.....

γ. Για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε θέματα Πρώτων Βοηθειών;.....

δ. Για τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών και με τα ΜΜΕ για θέματα διαχείρισης κρίσης (π.χ. επιθετικότητα, βανδαλισμοί κ.ά) στον χώρο του σχολείου;.....

Άλλο,.....
.....

