



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΘΗΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Διαχείριση και Ανάπτυξη της Σχολικής Μονάδας: Παιδαγωγικές & Διοικητικές Πρακτικές»

Μεταπτυχιακή Εργασία

**«Η διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα και ο ρόλος του
διευθυντή/ηγέτη»**

Παύρη Αργυρώ

Επιβλέπων καθηγητής: Μπαμπάλης Θωμάς, Καθηγητής, Κοσμήτορας Σχολής
Επιστημών Αγωγής Ε.Κ.Π.Α.

Εξεταστική επιτροπή: Μπαμπάλης Θωμάς, Καθηγητής, Κοσμήτορας

Τσώλη Κωνσταντίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια

Αλεξόπουλος Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής

Αθήνα, 2023

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright ©

Παύρη Αργυρώ, 2023

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή μέρους ή του συνόλου της παρούσας εργασίας.

Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για εκπαιδευτικό ή ερευνητικό σκοπό, με προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης.

Υπεύθυνη Δήλωση

Δηλώνω υπεύθυνα ότι είμαι η συγγραφέας της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια που προσφέρθηκε αναφέρεται στο κείμενο. Ακόμη, γίνεται αναφορά όλων των βιβλιογραφικών πηγών που αξιοποιήθηκαν, είτε χρησιμοποιήθηκαν αυτούσια είτε ως παράφραση.

Η συγγραφέας της εργασίας

Παύρη Αργυρώ

Ευχαριστίες

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Διαχείριση και Ανάπτυξη της Σχολικής Μονάδας: Παιδαγωγικές & Διοικητικές Πρακτικές».

Για την ολοκλήρωσή της συνέβαλλαν υποστηρικτικά πολλοί άνθρωποι τους οποίους θα ήθελα να ευχαριστήσω. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω το σύνολο των διευθυντών και υποδιευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνά μου, καθώς και το σύνολο των καθηγητών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος που συνεισέφεραν σημαντικά με τις γνώσεις και την καθοδήγησή τους σε κάθε βήμα αυτής της προσπάθειας. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου για όλη την ουσιαστική υποστήριξη στην προσπάθειά μου να ολοκληρώσω την παρούσα έρευνα.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τους φίλους μου, που με την ηθική υποστήριξή τους με βοήθησαν να ανταποκριθώ επιτυχώς στο σύνολο των απαιτήσεων των σπουδών μου.

Πρόλογος

Η συγκεκριμένη μελέτη είναι προϊόν ερευνητικής εργασίας, η οποία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διαχείριση και Ανάπτυξη της Σχολικής Μονάδας: Παιδαγωγικές & Διοικητικές Πρακτικές», με αφορμή τη μεταπτυχιακή μου εργασία. Βασικός της στόχος είναι να μελετήσει και να διερευνήσει σύμφωνα με τις απόψεις διευθυντών/υποδιευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται οι κρίσεις σε μια σχολική μονάδα και τον ρόλο του διευθυντή/ηγέτη. Επιπλέον, σκοπός της είναι να κατορθώσει να προβληματίσει μέσα από τα αποτελέσματά της την πολιτεία, προκειμένου να ληφθούν τα κατάλληλα μέτρα που θα προσφέρουν στα μέλη της σχολικής κοινότητας την αίσθηση ενός ασφαλούς περιβάλλοντος όπου οι κρίσεις μπορούν να αντιμετωπιστούν άμεσα και με το λιγότερο δυνατό κόστος.

Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος ήταν αποτέλεσμα προσωπικού προβληματισμού, δεδομένου ότι τα τελευταία χρόνια η ζωή των ανθρώπων δοκιμάζεται συνεχώς μέσα από διάφορων ειδών κρίσεις που καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε καθημερινά. Συνεπώς, θεωρήθηκε χρήσιμο να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οφείλουμε να διαχειριστούμε μια κρίση που είναι πιθανό να προκύψει στη σχολική μας μονάδα, καθώς και τον ρόλο που μπορεί να κατέχει ο διευθυντής/ηγέτης σε αυτήν.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα θεωρητική – ερευνητική μελέτη στοχεύει στη διερεύνηση του ζητήματος των κρίσεων που πραγματοποιούνται στις σχολικές μονάδες και τον ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής/ηγέτης ως προς αυτές.

Βασικός σκοπός της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας είναι να μελετήσει τις απόψεις των διευθυντών και υποδιευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με το ζήτημα της διαχείρισης κρίσεων και εν συνεχεία να διεξαχθούν τα ανάλογα συμπεράσματα για το ρόλο τους στο συγκεκριμένο ζήτημα.

Στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας γίνεται μια θεωρητική προσέγγιση της έννοιας της «κρίσης», των διάφορων μορφών με τις οποίες εμφανίζεται σε μια σχολική μονάδα, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η διαχείρισή της.

Στη συνέχεια, το δεύτερο μέρος της μεταπτυχιακής εργασίας περιλαμβάνει το ερευνητικό τμήμα, όπου αφορά τη μεθοδολογία έρευνας, την ανάλυση του υλικού, τα συμπεράσματα, τη συζήτηση και τις προτάσεις.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με σκοπό τη διερεύνηση των διαφόρων ειδών κρίσεων που είναι δυνατό να εκδηλωθούν σε μια σχολική μονάδα, καθώς και το ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής/ηγέτης κατά τη διαχείρισή και αντιμετώπισή της. Για να πραγματοποιηθεί η έρευνα, χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης, ενώ συμμετείχαν 10 διευθυντές και υποδιευθυντές που εργάζονται σε σχολεία (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) στην Αττική και την Αιτωλοακαρνανία.

Κατά την επεξεργασία του υλικού των συνεντεύξεων αναδείχθηκαν οι συχνότεροι τύποι κρίσεων που έχουν κληθεί να αντιμετωπίσουν οι διευθυντές μιας σχολικής μονάδας, τα βήματα που ακολουθούν για την πρόληψη και την αντιμετώπισή της, καθώς και τα εμπόδια που έχουν αντιμετωπίσει. Ακόμη, διερευνάται η κατάρτιση που έχουν λάβει αναφορικά με τις κρίσεις και την αντιμετώπισή τους.

Λέξεις κλειδιά

Κρίσεις, διευθυντής, ηγέτης, αποτελεσματική διαχείριση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πρόληψη, παρέμβαση, ανάκαμψη, κατάρτιση

ABSTRACT

This theoretical - research study aims to investigate the issue of crises that take place in school units and the role of the principal/leader in relation to them.

The main purpose of this master's thesis is to study the views of primary and secondary school principals and vice-principals regarding the issue of crisis management and then to carry out the corresponding conclusions about their role in this issue.

The first part of this paper takes a theoretical approach to the concept of "crisis", the various forms in which it appears in a school unit, and the way in which it is managed.

Then, the second part of the thesis includes the research part, where the research methodology, analysis of the material, conclusions, discussion and recommendations are discussed.

The research was conducted to investigate the different types of crises that can occur in a school unit and the role of the principal/leader in managing and dealing with them. In order to carry out the research, the semi-structured interview tool was used, and 10 principals and vice-principals working in schools (primary and secondary) in Attica and Aitolokarnania participated.

The processing of the interview material highlighted the most common types of crises that school principals have been asked to deal with, the steps they follow to prevent and deal with them, as well as the obstacles they have faced. Furthermore, the training they have received regarding crises and how to deal with them is explored.

Key words

Crises, principal, leader, effective management, primary education, secondary education, prevention, intervention, recovery, training

Περιεχόμενα

Μέρος Πρώτο: Θεωρητικό

1. Η έννοια της κρίσης.....	13
1.1 Η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «κρίση»	13
1.2 Τα είδη των κρίσεων	16
1.3 Τα χαρακτηριστικά μιας κρίσης.....	19
1.4 Οι συνέπειες των κρίσεων στους μαθητές.....	21
2. Η διαχείριση των κρίσεων	24
2.1 Επίπεδα διαχείρισης κρίσεων – Το ιεραρχικό μοντέλο	24
2.1.1 Διαχείριση της κρίσης σε επίπεδο Περιφέρειας	24
2.1.2 Διαχείριση της κρίσης σε επίπεδο Διεύθυνση της Εκπαίδευσης.....	25
2.1.3 Η διαχείριση των κρίσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας.....	26
2.2. Στόχοι κατά τη διαχείριση κρίσεων.....	32
2.3 Εμπόδια κατά τη διαχείριση μιας κρίσης	33
3. Η προετοιμασία της σχολικής μονάδας για τη διαχείριση κρίσεων	35
3.1 Η «Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων».....	35
3.2 Προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας της «Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων».....	44
3.3 Το Σχέδιο Διαχείρισης Κρίσεων σε μια σχολική μονάδα	46
3.3.1 Προϋποθέσεις ενός αποτελεσματικού «Σχεδίου Διαχείρισης Κρίσεων»	50
4. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας.....	53
4.1 Ο ρόλος και οι αρμοδιότητες ενός διευθυντή μιας σχολικής μονάδας.....	53
4.2 Ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση κρίσεων	57
Μέρος Δεύτερο: Ερευνητικό	
5. Μεθοδολογία έρευνας	63
5.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας	63
5.2 Επιλογή της ερευνητικής μεθόδου	63
5.3 Προφίλ συμμετεχόντων/συμμετεχουσών διευθυντών.....	66
5.4 Τρόπος συλλογής ερευνητικού υλικού.....	68
5.5 Οδηγός συνέντευξης.....	71
5.6 Διαδικασία συλλογής υλικού.....	72
5.7 Περιορισμοί της έρευνας.....	73
5.8 Μεθοδος ανάλυσης υλικού.....	74
5.8.1 Εννοιολογική προσέγγιση της θεματικής ανάλυσης	74
5.8.2 Περιγραφή των σταδίων της θεματικής ανάλυσης.....	75
6. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων	77

6.1. Αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης των συνεντεύξεων των διευθυντών/υποδιευθυντών	77
6.2. Α' Θεματικός άξονας: Τα είδη των κρίσεων που έχουν αντιμετωπίσει οι διευθυντές στις σχολικές μονάδες.	79
6.2.1 Οι περιοχές εργασίας των διευθυντών/υποδιευθυντών πανελλαδικά.....	79
6.2.2 Τι θεωρούν οι διευθυντές/υποδιευθυντές ως κρίση.....	79
6.2.3 Ποια είδη κρίσεων έχουν κληθεί να αντιμετωπίσουν.....	81
6.2.4 Πόσο συχνή είναι η εμφάνιση μιας κρίσης και πόσο αποτελεσματική η αντιμετώπισή της.....	85
6.2.5 Τα συναισθήματα που προκαλούνται σε διευθυντές/υποδιευθυντές και μαθητές κατά την εκδήλωση μιας κρίσης.	88
6.3 Β' Θεματικός Άξονας: Ο ρόλος του διευθυντή κατά τη διαχείριση των κρίσεων.....	93
6.3.1 Δράσεις που πραγματοποιούνται για την πρόληψη των κρίσεων.	93
6.3.2 Ύπαρξη «Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων» και «Σχεδίου Διαχείρισης Κρίσεων»... ..	96
6.3.3 Διεξαγωγή ασκήσεων ετοιμότητας στη σχολική μονάδα και στόχοι που θέτονται κατά την παρέμβαση.	99
6.4 Γ' Θεματικός Άξονας: Μέτρα στήριξης που λαμβάνονται για την αντιμετώπιση των κρίσεων.....	102
6.4.1 Πόροι και μέσα που έχουν οι διευθυντές/υποδιευθυντές στη διάθεσή τους για την αντιμετώπιση μιας κρίσης.	102
6.4.2 Ύπαρξη βοηθητικού προσωπικού στις σχολικές μονάδες.	105
6.4.3 Ύπαρξη επικοινωνίας με τους γονείς.	107
6.4.4 Βήματα που ακολουθούνται κατά την ανάκαμψη από μια κρίση.	108
6.4.5 Η αλλαγή της στάσης των διευθυντών/υποδιευθυντών έπειτα από μια κρίση.....	111
6.5 Δ' Θεματικός Άξονας: Εμπόδια κατά την αντιμετώπιση των κρίσεων.....	113
6.5.1 Τι είδους εμπόδια έχουν αντιμετωπίσει οι διευθυντές/υποδιευθυντές κατά την αντιμετώπιση μιας κρίσης.	113
6.5.2 Συμβολή των γονέων και της κοινότητας στην αντιμετώπιση μιας κρίσης.	116
6.6. Ε' Θεματικός Άξονας: Η κατάρτιση των διευθυντών/υποδιευθυντών αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων.....	121
6.6.1 Η κατάρτιση που έχουν λάβει οι διευθυντές/υποδιευθυντές αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων.....	121
6.6.2 Στοιχεία της κατάρτισης που θεωρούνται σημαντικά για την επιτυχημένη διαχείριση κρίσεων.....	122
6.6.3 Πιστεύετε ότι χρειάζεται να μάθετε κάτι επιπλέον σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων;	124
7. Συζήτηση-συμπεράσματα/Προτάσεις	126
7.1 Συζήτηση-συμπεράσματα.....	126
7.2 Συμπεράσματα– Προτάσεις.....	137
Βιβλιογραφία.....	140

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γεγονός ότι μια σχολική μονάδα αποτελεί έναν ζωντανό οργανισμό που καλείται συχνά να αντιμετωπίσει διάφορα περιστατικά κρίσεων. Οι κρίσεις είναι δυνατό να εμφανιστούν σε μια σχολική μονάδα με διάφορες μορφές, όπως μια φυσική καταστροφή, μια υγειονομική κρίση, τις διαμάχες ανάμεσα σε μαθητές, τις διαφωνίες ανάμεσα σε μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων, τον θάνατο γονέα, την απουσία εκπαιδευτικών από το σχολείο κ.ά. Όλες αυτές οι κρίσεις επηρεάζουν την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας και προκαλούν έντονο άγχος και ανασφάλεια τόσο στους μαθητές, όσο και στους εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές που βιώνουν μια κατάσταση κρίσης είναι πιθανό να επηρεαστούν με ποικίλους τρόπους, όπως με το να σωματοποιούν το άγχος τους, να παρουσιάζουν διαταραχές ύπνου, ή και να αρνούνται την επιστροφή τους στο σχολικό περιβάλλον (Brock et.al., 2005: 407-408).

Για το λόγο αυτό κρίνεται αναγκαία η ύπαρξη της κατάλληλης υποστήριξης για την αντιμετώπιση μιας κρίσης που είναι πιθανό να επηρεάσει τόσο την ομαλή λειτουργία του σχολείου, όσο και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Στο επίπεδο αυτό η πρόληψη τέτοιων κρίσιμων καταστάσεων είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς μπορεί να συμβάλει στην κατάλληλη προετοιμασία όλων των εμπλεκόμενων μελών μιας σχολικής μονάδας. Αναντίρρητα, η σωστή ενημέρωση και προετοιμασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων) συνδράμει στην καλύτερη εφαρμογή των ενεργειών που έχουν ως στόχο την αντιμετώπιση μιας κρίσης (Χατζηχρήστου, 2012: 70).

Εκτός όμως από την κατάλληλη πρόληψη, είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει μια καλά οργανωμένη ομάδα που θα αναλαμβάνει τη διαχείριση μιας κρίσης που έχει προκύψει. Το κύριο μέλημά της πρέπει να είναι η διατήρηση της ασφάλειας και της ψυχικής υγείας όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Dunlap, 2016: 125). Για να λειτουργήσει, όμως, αποτελεσματικά μια τέτοια ομάδα θα πρέπει να έχει στη διάθεσή της και το κατάλληλο σχέδιο για τη διαχείριση ενός κρίσιμου περιστατικού. Η συγγραφή αυτού του σχεδίου πρέπει να πραγματοποιηθεί με τη συμβολή της κεντρικής διεύθυνσης της εκπαίδευσης και να δοθεί έγκαιρα στα μέλη της σχολικής μονάδας,

προκειμένου να προληφθούν και να αντιμετωπιστούν έγκαιρα οι κίνδυνοι που θα προκύψουν (Σαΐτη, Α., 2012: 332).

Στα πλαίσια αντιμετώπισης μιας κρίσης που έχει προκύψει σε μια σχολική μονάδα πρωταρχικό ρόλο έχει ο διευθυντής της, καθώς οφείλει να προετοιμάσει τα μέλη της για την πιθανή εμφάνιση μιας κρίσης, να φροντίσει για την κατάλληλη αντιμετώπισή της, αλλά να μεριμνήσει και για την ανάκαμψη από αυτήν (Whitehead et al., 2012: 349).

Συνεπώς, θεωρήθηκε επιτακτική η μελέτη της διαχείρισης των κρίσεων και ο ρόλος του διευθυντή/ηγέτη σε μια περίοδο όπου η κοινωνία βάλεται συνεχώς και τα σχολεία αντιμετωπίζουν ολοένα και περισσότερες και πιο σύνθετες κρίσεις. Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων για την αντιμετώπιση των κρίσεων, των εμποδίων που έχουν συναντήσει, των παροχών που έχουν για τη διαχείριση κρίσιμων περιστατικών, αλλά και για την ανάδειξη νέων και πιο αποτελεσματικών τρόπων αντιμετώπισης των κρίσεων. Κατά συνέπεια, και τα ερευνητικά ερωτήματα βασίζονται στους παραπάνω στόχους.

Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Το μέρος περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο και χωρίζεται σε τέσσερα κεφάλαια, ενώ το δεύτερο αποτελείται από το ερευνητικό μέρος και χωρίζεται σε τρία κεφάλαια.

Το πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνει θεωρητικές έννοιες αναφορικά με τον ορισμό της κρίσης, τα διάφορα είδη κρίσεων, τα χαρακτηριστικά τους και τις συνέπειες αυτών στους μαθητές. Στο δεύτερο κεφάλαιο, αναλύεται θεωρητικά η διαχείριση των κρίσεων σύμφωνα με το ιεραρχικό μοντέλο, καθώς και οι στόχοι και τα εμπόδια κατά την εφαρμογή της. Στο τρίτο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά στην προετοιμασία της σχολικής μονάδας για τη διαχείριση μιας κρίσης, ενώ αναλύονται οι στόχοι και οι αρμοδιότητες της Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων, καθώς και τα στάδια συγγραφής ενός Σχεδίου Διαχείρισης Κρίσεων και οι προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητά του. Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους αναλύεται ο ρόλος του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας στη διαχείριση των κρίσεων.

Στη συνέχεια, στο ερευνητικό μέρος της εργασίας και στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία έρευνας που ακολουθήθηκε, στους σκοπούς και στους στόχους της, στη μεθοδολογία έρευνας, στο προφίλ των συμμετεχόντων, στον τρόπο συλλογής του ερευνητικού υλικού, καθώς και στη μέθοδο ανάλυσής του. Έπειτα, στο

έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας ανά θεματικό άξονα και ανά ερευνητικό ερώτημα. Τέλος, το έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας περιλαμβάνει τη συζήτηση, τα συμπεράσματα και τις προτάσεις που προέκυψαν από την έρευνα.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟ

1. Η έννοια της κρίσης

1.1 Η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «κρίση»

Η έννοια «κρίση» περιέχει πολλές διαφορετικές όψεις, ενώ παρουσιάζει διαφοροποιήσεις ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο εμφανίζεται ο συγκεκριμένος όρος. Η αρχαία ελληνική λέξη «κρίσις» προέρχεται ετυμολογικά από το ρήμα «κρίνω» όπου η κύρια έννοιά του ήταν «αποφασίζω», «διαχωρίζω» και αργότερα «δικάζω». Συνεπώς, το ουσιαστικό «η κρίσις» σημαίνει γνώμη, εκτίμηση, επιλογή και δικαστική απόφαση. Κάποιες άλλες σημασίες για τη λέξη «κρίσις» ήταν η δοκιμή, η δύναμη, η άμιλλα και ο αγώνας. Επιπροσθέτως, ως «κρίσις» οριζόταν η κρίσιμη φάση στην εξέλιξη μιας νόσου, όπου κρίνεται εάν ο ασθενής θα ζήσει ή όχι ([..Βασικό Λεξικό της Αρχαίας Ελληνικής.html](#)).

Σύμφωνα με τους Pitcher & Poland ο όρος «κρίση» έχει ποικίλες έννοιες στην κοινωνία μας και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει οικονομικά, κυβερνητικά, περιβαλλοντικά, εκπαιδευτικά, ακόμα και προσωπικά ή συναισθηματικά τραύματα (Brock et.al., 2005: 15). Πολλοί θεωρητικοί, ωστόσο, ορίζουν την κρίση ως μια προσωρινή κατάσταση που προκαλεί σύγχυση και αποδιοργάνωση. Η κατάσταση αυτή δεν είναι εύκολο να αντιμετωπιστεί με συνηθισμένες μεθόδους, ενώ είναι πιθανό να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά τους εμπλεκόμενους στην κρίση. Είναι γεγονός ότι όταν ένα άτομο βρίσκεται σε κρίση κατακλύζεται από αρνητικά συναισθήματα, όπως άγχος, σύγχυση, ανεπάρκεια, καθώς και από μια αίσθηση ότι μένει αβοήθητος σε μια συνθήκη που δυσκολεύεται να αντιμετωπίσει (Χατζηχρήστου, 2012: 27).

Σε μια άλλη προσέγγιση, η κρίση αναφέρεται ως μια γενική απορρύθμιση που χαρακτηρίζεται από την αδυναμία των ατόμων να προσαρμοστούν στις επικείμενες αλλαγές. Οι κρίσεις είναι δυνατό να προκαλέσουν απογοήτευση, ασάφεια και μερικές φορές συγκρούσεις ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέλη (Karanikola, et.al, 2018: 17).

Ο Slaikeu (1990: 15) τονίζει ότι ως κρίση ορίζεται μια προσωρινή κατάσταση αποδιοργάνωσης και αναστάτωσης. Το άτομο δυσκολεύεται να αντιμετωπίσει τη συγκεκριμένη κατάσταση χρησιμοποιώντας τις συχνές μεθόδους επίλυσης

προβλημάτων, ενώ υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να προκύψουν θετικές ή αρνητικές συνέπειες.

Ένας παρόμοιος ορισμός έχει δοθεί από τον Carlan (1964) για τη συναισθηματική κρίση, ο οποίος την ορίζει ως «μια ψυχολογική αποσταθεροποίηση ενός ατόμου που έρχεται αντιμέτωπο με μια επικίνδυνη κατάσταση, η οποία αποτελεί για το ίδιο το άτομο ένα σημαντικό πρόβλημα, το οποίο, προς το παρόν, αδυνατεί τόσο να το αποφύγει όσο και να το επιλύσει χρησιμοποιώντας τις συνήθεις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων» (Χατζηχρήστου, 2012: 28).

Ο Carlan, επίσης, ήταν από τους πρώτους μελετητές που ασχολήθηκε σε βάθος με την τυπολογία των κρίσεων. Παρατήρησε, μάλιστα, ότι οι κρίσεις δεν οφείλονται μόνο σε περιστασιακούς παράγοντες, όπως για παράδειγμα μια πυρκαγιά, αλλά και σε εξελικτικές μεταβατικές περιόδους. Πιο συγκεκριμένα, υποστήριξε ότι η αδυναμία του ανθρώπου να αποδεχθεί τις μεταβάσεις της ζωής από το ένα στάδιο στο άλλο (όπως τη μετάβαση από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή), είναι δυνατό να επηρεάσει την ανάπτυξη της ψυχοπαθολογίας και την εμφάνιση κρίσεων. Επίσης, ο Carlan εισήγαγε την έννοια της «ομοιόστασης», που σχετίζεται με τη συνεχή προσπάθεια των ανθρώπων να διατηρούν μια συναισθηματική ισορροπία, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που θα προκύψουν στη ζωή τους. Η αδυναμία του ατόμου να βρίσκεται σε αυτή τη συναισθηματική ισορροπία, συνδυάζεται με την έλλειψη συναισθηματικού ελέγχου που συχνά αντιμετωπίζει το θύμα μιας κρίσης. Έτσι, ο Carlan θεωρεί ότι η κρίση αποτελεί όχι μόνο μια κατάσταση αναταραχής, αλλά και μια συνθήκη, κατά την οποία το άτομο οφείλει να εφεύρει τρόπους αντιμετώπισης της πραγματικότητας, κάτι το οποίο συνεπάγεται ότι θα γνωρίζει να αντιμετωπίζει το συναίσθημά του. Εναλλακτικά, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα το άτομο να μην καταφέρει να ισορροπήσει συναισθηματικά και να καταρρεύσει (Brock et.al., 2005: 14).

Οι Nelson & Slaikeu (1990) θεωρούν σπουδαία τη συμβολή του Carlan στη θεωρία της κρίσης, καθώς πιστεύει ότι τα παιδιά που κατορθώνουν να αντιμετωπίσουν με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο τις κρίσεις είναι και εκείνα που διαθέτουν τα απαραίτητα ψυχικά αποθέματα ώστε να αντέξουν την πιθανή συναισθηματική έλλειψη ισορροπίας. Συνεπώς, τα παιδιά αυτά έχουν τη ψυχική δύναμη που χρειάζεται για να μπορέσουν να κάνουν τις απαραίτητες αλλαγές που επιβάλλουν οι κρίσεις (ibid: 14).

Είναι εύλογο, ωστόσο, να αναρωτηθεί κάποιος το πότε ένα άτομο βρίσκεται σε κατάσταση κρίσης. Ο Roberts (1990) θεωρεί ότι μια κρίση προκύπτει κυρίως έπειτα από ένα αγχογόνο ή επικίνδυνο γεγονός για τον άνθρωπο. Επίσης, ανάλογη σπουδαιότητα έχει και η αντίληψη του ατόμου, ή η ερμηνεία αυτού του γεγονότος με υποκειμενικά κριτήρια (Silverman, 1977. Slaikeu, 1990. Taplin, 1971). Συνεπώς, η είσοδος ενός ατόμου σε μια κατάσταση κρίσης εξαρτάται τόσο από το μέγεθος της απειλής του γεγονότος, όσο και από την ίδια την κρίση. Έτσι, η κατάσταση κρίσης ακολουθείται από σημαντική αναστάτωση, άγχος, ενόχληση, αποδιοργάνωση και ανισορροπία, εξαιτίας της έντασης που προκαλείται κατά την προσπάθεια εύρεσης λύσης στο πρόβλημα που έχει προκύψει. Με αυτό τον τρόπο, τα άτομα που βρίσκονται σε μια κατάσταση κρίσης αντιλαμβάνονται αυτή την κατάσταση ως ένα γεγονός το οποίο είναι δυνατό να επηρεάσει ριζικά τη ζωή τους (Cohen & Ahearn, 1980).

Συνοψίζοντας σχετικά με τη θεωρία της κρίσης, θα μπορούσαμε να βασιστούμε στον ορισμό του Slaikeu, ο οποίος ορίζει την κρίση σαν:

- Μια κατάσταση αναστάτωσης και αποδιοργάνωσης, όπου το άτομο νιώθει εξάντληση, ανημποριά, ανεπάρκεια, σύγχυση, άγχος, ακόμη και σωματικά συμπτώματα από περιστατικά που προέρχονται από διάφορα γεγονότα στη ζωή του ανθρώπου, όπως για παράδειγμα, οι οικογενειακές, εργασιακές και κοινωνικές σχέσεις, οι οποίες μειώνουν την ετοιμότητα του ατόμου για δράση.
- Δυσκολία αντιμετώπισης του περιστατικού λόγω της απρόβλεπτης και καταγιστικής εξέλιξής του, με αποτέλεσμα οι υπάρχουσες στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων να μοιάζουν αναποτελεσματικές. Έτσι, η αίσθηση αυτή της ανικανότητας, κάνει το άτομο να νιώθει ανήμπορο, ενώ παράλληλα δυσκολεύεται να προσαρμοστεί. Κάτι αντίστοιχο μπορεί να επηρεάσει τα παιδιά σε ακόμη μεγαλύτερη κλίμακα, καθώς δεν διαθέτουν την εμπειρία και την κριτική σκέψη των ενηλίκων, με αποτέλεσμα να εγκλωβίζονται στο μικρόκοσμό τους και να νιώθουν ακόμη μεγαλύτερη ανασφάλεια.
- Πιθανότητα μιας ριζικά θετικής ή αρνητικής έκβασης σαν αποτέλεσμα της δραστηριοποίησης του ατόμου. Συνεπώς, οι άνθρωποι που κατορθώνουν να αντιμετωπίσουν με επιτυχία μια κρίση, ξεπερνούν το συναίσθημα της αποδιοργάνωσης και νιώθουν πολύ πιο σίγουροι για τον εαυτό τους έχοντας αναπτύξει καινούριες μεθόδους για την αντιμετώπιση στρεσογόνων

καταστάσεων. Αντίθετα, εκείνοι οι οποίοι δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στην εμφάνιση μιας κρίσης, πλημμυρίζουν από συναισθήματα απογοήτευσης και συχνά αισθάνονται ότι πρέπει να αποσυρθούν από πολλές πτυχές της ζωής τους (Caplan, 1964).

Συνεπώς, ο Slaikeu καταλήγει στο γεγονός ότι η κατάσταση κρίσης είναι μια φυσιολογική αντίδραση του ατόμου σε μη φυσιολογικές περιστάσεις.

Είναι γεγονός ότι οι άνθρωποι θα αντιμετωπίσουν διαφόρων ειδών κρίσεις κατά τη διάρκεια της ζωής τους, και μάλιστα, οι κρίσεις αυτές είναι δυνατό να αναστατώσουν τον φυσιολογικό ρυθμό της ζωής και της καθημερινότητάς τους. Κατά συνέπεια, ο τρόπος με τον οποίο αντιδρούν σε μια ενδεχόμενη κρίση είναι η φυσιολογική αντίδραση σε μια μη φυσιολογική κατάσταση που καλούνται οι άνθρωποι να αντιμετωπίσουν (Χατζηχρήστου, 2012: 29).

1.2 Τα είδη των κρίσεων

Οι περισσότεροι θεωρητικοί, προκειμένου να διακρίνουν τις κρίσεις, βασίστηκαν στη δουλειά των Eric Lindermann (1944) και Gerald Caplan (1961) και ταξινόμησαν τις κρίσεις σε δύο κατατηγορίες: τις *αναπτυξιακές κρίσεις* και τις *κρίσεις καταστάσεων*. Στην πρώτη περίπτωση των αναπτυξιακών κρίσεων πρόκειται για γεγονότα που αφορούν τον κύκλο της ζωής, και κυρίως, τη μετάβαση του ανθρώπου από ένα αναπτυξιακό στάδιο σε ένα άλλο. Τέτοιου είδους μετάβαση μπορεί να θεωρηθεί η είσοδος του παιδιού για πρώτη φορά στο σχολείο ή η μετάβαση από τη μια τάξη στην άλλη κ.λπ. Είναι γεγονός ότι οι αναπτυξιακές κρίσεις αποτελούν συχνό φαινόμενο στη ζωή του ανθρώπου, δεδομένου ότι οι αλλαγές είναι συναφείς με τη φύση του. Ωστόσο, οι αλλαγές αυτές απαιτούν την προσαρμογή του ατόμου στη νέα πραγματικότητα, κάτι το οποίο συχνά αποτελεί μια επώδυνη διαδικασία. Αυτή η δύσκολη διαδικασία, λοιπόν, είναι πιθανό να εξελιχθεί σε κρίση, και αυτό εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως τη χρονική περίοδο που συμβαίνει, αλλά και τη στήριξη που παρέχεται στο άτομο, είτε είναι οικονομική, κοινωνική, προσωπική κ.λπ.

Από την άλλη πλευρά, οι κρίσεις καταστάσεων σχετίζονται με αναπάντεχα περιστατικά, τα οποία εμφανίζονται ξαφνικά και πρέπει να αντιμετωπιστούν όσο το δυνατό πιο γρήγορα. Αυτού του είδους οι κρίσεις δεν επηρεάζονται από το αναπτυξιακό στάδιο των ανθρώπων, αλλά υπάρχει πιθανότητα να συμβούν οποιαδήποτε στιγμή και να επηρεάσουν όχι μόνο το ίδιο το άτομο, αλλά και ολόκληρη την κοινότητα. Πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να ορίσουν αυτά τα αναπάντεχα γεγονότα και κατέληξαν στις εξής κατηγορίες: α) σοβαρή ασθένεια ή τραυματισμός, β) βίαιος ή απροσδόκητος θάνατος, γ) επαπειλούμενος θάνατος ή τραυματισμός, δ) πολεμικές ενέργειες, ε) φυσικές καταστροφές και στ) βιομηχανικές καταστροφές (Χατζηχρήστου, 2012: 29-30)

Πίνακας 1.1: Κατηγορίες και παραδείγματα γεγονότων κρίσεις (Brock et.al., 2005: 16).

<i>Κατηγορία</i>	<i>Παραδείγματα</i>
Απειλητική για τη ζωή ασθένεια/τραυματισμός	Ασθένειες που απειλούν τη ζωή· παραμορφώσεις και ακρωτηριασμοί· οδικά, σιδηροδρομικά και ναυτικά ατυχήματα· επιθέσεις· απόπειρες αυτοκτονίας· φωτιές/εμπρησμός· εκρήξεις
Βίαιος και/ή απροσδόκητος θάνατος	Θανατηφόρες ασθένειες· θανατηφόρα ατυχήματα· ανθρωποκτονίες· αυτοκτονίες· φωτιές/εμπρησμός· εκρήξεις
Επαπειλούμενος θάνατος και/ή τραυματισμός	Ανθρώπινη επιθετικότητα (π.χ., ληστεία, επίθεση και ληστεία, ή βιασμός· ενδοοικογενειακή βία (π.χ., κακοποίηση παιδιού και συζύγου)· απαγωγές
Πράξεις πολέμου	Εισβολές· τρομοκρατικές επιθέσεις· ομηρίες· αιχμάλωτοι πολέμου· βασανιστήρια· αεροπειρατείες

Φυσικές καταστροφές	Τυφώνες· πλημμύρες· πυρκαγιές· σεισμοί· ανεμοστρόβιλοι· χιονοστιβάδες/κατολισθήσεις· εκρήξεις ηφαιστείου· κεραυνοβολίες· κύματα τσουνάμι
Προκαλούμενες από τον άνθρωπο/βιομηχανικές καταστροφές	Πυρηνικά ατυχήματα· συντριβές αεροπλάνων· έκθεση σε βλαβερές ουσίες/τοξικά απόβλητα· καταρρεύσεις φραγμάτων· πυρκαγιές από ηλεκτρικές βλάβες· οικοδομικά/εργοστασιακά ατυχήματα

Αυτές οι *περιστασιακές/τυχαίες κρίσεις (situational crises)* αφορούν γεγονότα απρόσμενα, τα οποία μπορούν να επηρεάσουν πολλά άτομα ταυτοχρόνως (Van Servellen, 1997: 201).

Από την άλλη πλευρά, ο Baldwin, υποστήριξε ότι η ταξινόμια των κρίσεων δεν πρέπει να βασίζεται στο είδος του κινδύνου, αλλά στην επίδραση που υφίσταται το άτομο από την εκδήλωση μιας κρίσης. Για το λόγο αυτό, πρότεινε τις παρακάτω κατηγορίες κρίσεων: α) *Κρίσεις που οφείλονται στην ιδιοσυγκρασία του ατόμου*, όπως για παράδειγμα, ένας έφηβος που αντιμετωπίζει πρόβλημα παχυσαρκίας, β) *Κρίσεις που οφείλονται σε αναμενόμενες μεταβάσεις του κύκλου ζωής*, όπως η μετάβαση ενός παιδιού στο σχολείο, ή η γέννηση ενός αδελφού/μιας αδελφής στην οικογένεια κ.λπ., γ) *Κρίσεις που προκύπτουν από τραυματικά γεγονότα*, όπως ο ξαφνικός θάνατος ενός μέλους της οικογένειας, δ) *Αναπτυκτικές κρίσεις - κρίσεις ωρίμανσης*, ε) *Κρίσεις που σχετίζονται με ψυχοπαθολογία*, όπως για παράδειγμα, η κατάθλιψη την οποία αντιμετωπίζει ένας έφηβος, ή η αδυναμία πρόσληψης της τροφής, στ) *Επείγουσες ψυχιατρικές καταστάσεις* (Baldwin, 1978).

Μια άλλη διάκριση που γίνεται είναι αυτή ανάμεσα στις εσωτερικές και στις εξωτερικές κρίσεις (Metzgar, 1994: 21). Ως εσωτερική κρίση ορίζεται μια κρίση που οφείλεται σε γεγονότα που έχουν πραγματοποιηθεί στο εσωτερικό της σχολικής κοινότητας, ενώ εξωτερική θεωρείται μια κρίση που αφορά γεγονότα που λαμβάνουν χώρα εκτός της σχολικής μονάδας. Και τα δύο αυτά είδη κρίσεων είναι δυνατό να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας, και για το

λόγο αυτό οφείλουν να αντιμετωπιστούν με συγκεκριμένες παρεμβάσεις τόσο από τα στελέχη της εκπαίδευσης, όσο και από όλους τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη σχολική ζωή. Ωστόσο, στην περίπτωση που η σχολική κοινότητα αντιμετωπίζει κάποιο είδος εσωτερικής κρίσης, οι υπεύθυνοι οφείλουν να εξετάσουν και τις αιτίες που οδήγησαν σε αυτή την κρίση προκειμένου να τις αντιμετωπίσουν με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο (Κατσαρός, 2008: 173).

Συνοψίζοντας σχετικά με τη θεωρία της κρίσης και τα διάφορα είδη κρίσεων, ο Brock (2005: 15) επισήμανε τρία βασικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν οι περιστασιακές κρίσεις. Αρχικά, οι περιστασιακές κρίσεις εμφανίζονται απροσδόκητα και χαρακτηρίζονται ως περιστατικά έκτακτης ανάγκης, ενώ είναι πιθανό να επηρεάσουν ολόκληρη την κοινότητα. Μια περιστασιακή κρίση είναι απρόβλεπτη και αποτελεί αναπόφευκτο συμβάν στη ζωή ενός ανθρώπου. Ωστόσο, παρόλο που το άτομο πλημμυρίζεται από αρνητικά συναισθήματα κατά την εκδήλωση μιας κρίσης, έχει την ευκαιρία για προσωπική εξέλιξη μέσα από την προσπάθειά του για την ανεύρεση της κατάλληλης στρατηγικής αντιμετώπισης της κρίσης. Οι περιστασιακές κρίσεις είναι δυνατό να πλήξουν οποιοδήποτε άνθρωπο, ανεξάρτητα από την ηλικιακή ομάδα στην οποία βρίσκεται ή το εξελικτικό στάδιο της ζωής του (Slaikeu, 1990: 64).

1.3 Τα χαρακτηριστικά μιας κρίσης

Είναι γεγονός ότι η αναζήτηση των κατάλληλων στρατηγικών για την αντιμετώπιση των κρίσεων είναι απαραίτητη προκειμένου να εξασφαλιστεί η ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να προσπαθήσουμε να αναλύσουμε μερικά από τα βασικά χαρακτηριστικά μιας κρίσης, έτσι ώστε να κατανοήσουμε τη φύση της και τα ιδιαίτερα γνωρίσματά της.

Σύμφωνα με τον Gerler (2013: 275), ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά μιας κρίσης είναι το γεγονός ότι γίνεται αντιληπτή από το άτομο ως ένα πολύ αρνητικό περιστατικό. Ακόμη, μια κρίση είναι λογικό να προκαλέσει έντονο σωματικό και συναισθηματικό πόνο, ενώ ταυτόχρονα το άτομο νιώθει αδυναμία στον έλεγχό της. Οι άνθρωποι που βιώνουν μια κατάσταση κρίσης νιώθουν να είναι παγιδευμένοι και να χάνουν τον έλεγχο της ζωής τους.

Πράγματι, μια κρίση δημιουργεί έντονη αναστάτωση και αποδιοργάνωση στους ανθρώπους. Έτσι, είναι λογικό το άτομο να αισθάνεται ότι δεν μπορεί να αμυνθεί και να αντιμετωπίζει συναισθήματα όπως σύγχυση, ανεπάρκεια και εξάντληση (Johnson, 2000: 11-12).

Ωστόσο, ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο αντιλαμβάνεται μια κρίση, επηρεάζει άμεσα και την ένταση αυτών των αγχογόνων συναισθημάτων. Για παράδειγμα, στην περίπτωση ενός σεισμού είναι εύλογο ότι οι μαθητές οι οποίοι δεν έχουν λάβει εξειδικευμένη εκπαίδευση σχετικά με την ετοιμότητα στην περίπτωση ενός σεισμού, θα βιώσουν με πολύ περισσότερο άγχος και αγωνία μια τέτοια κατάσταση, σε αντίθεση με τους μαθητές οι οποίοι έλαβαν τη συγκεκριμένη εκπαίδευση (Heath & Sheen, 2016: 144-145).

Συνοψίζοντας, ένα ακόμη χαρακτηριστικό της κρίσης είναι το γεγονός ότι μπορεί να επιφέρει μεγάλη οικονομική επιβάρυνση σε μια σχολική μονάδα. Πράγματι, στην περίπτωση που πρέπει να αντιμετωπιστεί μια φυσική καταστροφή, όπως για παράδειγμα ένας σεισμός ή μια πυρκαγιά, οι ζημιές που προκύπτουν στις κτιριακές εγκαταστάσεις είναι δυνατό να επιβαρύνουν οικονομικά τόσο το κράτος, όσο και την κοινωνία (Philpott & Serluco, 2010: 148-149).

Πίνακας 1.2: Τα βασικά στοιχεία μιας κρίσης (Ulmer et al., 2010: 8).

<i>Απροσδόκητο γεγονός</i>	Μια κρίση συνιστά έκπληξη για το άτομο, καθώς αποτελεί συμβάν το οποίο η σχολική μονάδα δεν μπορεί να προβλέψει ή να αναμένει πως θα συμβεί μια δεδομένη χρονική στιγμή.
<i>Διαταράσσει τη ρουτίνα</i>	Προβλήματα συμβαίνουν σχεδόν καθημερινά σε όλους τους οργανισμούς. Για την αντιμετώπισή τους οι αρμόδιοι προχωρούν σε συνήθειες και προκαθορισμένες διαδικασίες διαχείρισής τους. Μια κρίση όμως είναι ένα γεγονός,

	<p>το οποίο δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί με συνήθειες και απλές διαδικασίες. Αντί αυτού, οι κρίσεις επιφέρουν σημαντικές επιπτώσεις στα άτομα μιας σχολικής μονάδας, ενώ απαιτούν μοναδικά και ιδιαίτερα μέτρα, για τη διαχείρισή τους.</p>
<p><i>Απορρέει αβεβαιότητα</i></p>	<p>Καθώς οι κρίσεις είναι απροσδόκητες και απαιτούν -πέρα από τις συνήθειες- δράσεις διαχείρισης, προκαλούν τεράστια αβεβαιότητα στους οργανισμούς. Οι οργανισμοί δεν μπορούν να γνωρίζουν όλες τις αιτίες και τις τελικές συνέπειες μιας κρίσης.</p>
<p><i>Απειλή για τη φήμη/στόχους του οργανισμού</i></p>	<p>Οι κρίσεις συνιστούν απειλή για την οργάνωση και τους στόχους των σχολικών μονάδων. Μια κρίση έχει την ικανότητα να ακρωτηριάσει τις προσπάθειες του οργανισμού να ανταποκριθεί στους πιο σημαντικούς στόχους που έχει θέσει. Επίσης, μια κρίση ενδέχεται να βλάψει την εικόνα του οργανισμού. Πολλοί γονείς πιθανότατα να μη προτιμούν την συγκεκριμένη σχολική μονάδα για τη φοίτηση των παιδιών τους εάν υφίστανται περιστατικά κρίσεων, όπως συχνές καταλήψεις, βία, χρήση ναρκωτικών από τους μαθητές κ.ο.κ.</p>

1.4 Οι συνέπειες των κρίσεων στους μαθητές

Είναι εύλογο ότι το κάθε παιδί δύναται να αντιδράσει με διαφορετικό τρόπο στην εκδήλωση μιας κρίσης. Ωστόσο, οι αντιδράσεις αυτές είναι πιθανό να έχουν

βραχυπρόθεσμες αλλά και μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην ψυχολογία και στη συμπεριφορά των παιδιών.

Συνήθως μια κρίση είναι δυνατόν να επηρεάσει σε μεγαλύτερο βαθμό ορισμένα παιδιά τα οποία έχουν βιώσει ξανά μια κρίση ή ένα τραυματικό γεγονός, που έχουν υποστεί απώλειες αγαπημένων προσώπων από μια κρίση (π.χ. ενός γονέα ή φίλου) ή παιδιά που νιώθουν ανίσχυρα και δεν έχουν την ανάλογη υποστήριξη από το οικογενειακό τους περιβάλλον (Sandoval, 2001: 310).

Ακόμη, συχνά τα παιδιά παρουσιάζουν το συναίσθημα του φόβου, ο οποίος παρουσιάζεται μέσω του διαρκούς άγχους που νιώθουν για την περίπτωση επανεμφάνισης της κρίσης. Ωστόσο, η στήριξη που μπορεί να έχουν τα παιδιά από την οικογένειά τους κατά την περίοδο που αντιμετωπίζουν το έντονο στρες και βρίσκονται στην ανάρρωση από το σοκ της καταστροφής, μπορεί να συμβάλει τόσο στη μείωση όσο και στη διάρκεια των συμπτωμάτων. Είναι, λοιπόν, πολύ σημαντικό να παρέχεται στα παιδιά ακριβής πληροφόρηση για όσα έχουν συμβεί, με σκοπό να μειώνουμε τα άγχη τους (Brock et.al., 2005: 407-408).

Μια ακόμη συνέπεια που έχουν να αντιμετωπίσουν τα παιδιά μετά από την εκδήλωση μιας κρίσης σχετίζεται με τις διαταραχές του ύπνου. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να εμφανιστούν με διάφορες μορφές, όπως η αϋπνία, η απροθυμία ή η άρνηση των παιδιών να κοιμηθούν στο δικό τους κρεβάτι ή δωμάτιο, η επιθυμία τους να είναι στο κρεβάτι του γονέα ή να θέλουν να κοιμηθούν με αναμμένο φως κ.ά. Είναι αναμενόμενο ότι αυτές οι συμπεριφορές μπορούν να διαταράξουν τόσο την ψυχική κατάσταση ενός παιδιού, όσο και την ευεξία του. Ωστόσο, είναι αναμενόμενο να επηρεαστεί άμεσα και να αυξηθεί και το στρες που βιώνουν οι γονείς αυτών των παιδιών (ibid: 408).

Επιπλέον, τα παιδιά που βιώνουν μια έντονη κρίση μπορεί να παρουσιάσουν σχολικές φοβίες και να αποφεύγουν τη φοίτησή τους στο σχολείο. Συνήθως η συμπεριφορά των παιδιών που αρνούνται να πάνε στο σχολείο πηγάζει από το φόβο τους να αποχωριστούν την οικογένειά τους ή και άλλα αγαπημένα τους πρόσωπα. Στην περίπτωση αυτή, οι γονείς οφείλουν σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου να ενθαρρύνουν τα παιδιά να επιστρέψουν στο σχολείο και στις δραστηριότητές τους (ibid: 408).

Είναι γεγονός ότι τα παιδιά δεν μπορούν να αντιληφθούν και να διαχειριστούν με τον ίδιο τρόπο τα κρίσιμα περιστατικά όπως οι ενήλικες. Πιο συγκεκριμένα, στα παιδιά

προσχολικής ηλικίας (4-5 ετών) υπάρχει πιθανότητα να επηρεαστεί η ανάπτυξή τους και να παρουσιάσουν συμπεριφορές όπως νυχτερινή ενούρηση, φόβος για το σκοτάδι, πιπίλισμα των δακτύλων και διαταραχές λόγου. Πρόκειται, δηλαδή, για συμπεριφορές που δεν αρμόζουν στην ηλικία τους, αλλά σε μικρότερα παιδιά, παρουσιάζοντας έτσι περιστατικά παλινδρόμησης (Boylan et al., 2014:172).

Όσον αφορά τα παιδιά σχολικής ηλικίας (6 έως 11 ετών) είναι πιθανό να παρουσιάσουν πονοκεφάλους και άλλες σωματικές ενοχλήσεις, φόβο, σύγχυση, απόσυρση από τους συνομηλίκους, χαμηλή επίδοση και απώλεια συγκέντρωσης. Παρόμοιες είναι οι εκδηλώσεις και για παιδιά που βρίσκονται στο στάδιο της εφηβείας (12 έως 17 ετών) σε συνδυασμό με την απόσυρση και την απομόνωση που μπορεί να αποτελέσουν απόρροια ενός τραυματικού γεγονότος κρίσης (Brock et.al., 2005: 409).

Συνοψίζοντας αναφορικά με τις επιπτώσεις των κρίσεων στα παιδιά, είναι σημαντικό να αναφερθεί το γεγονός ότι στην περίπτωση που τα συμπτώματα αυτά επιμένουν για διάστημα μεγαλύτερο από 6 μήνες, ή εάν αυτά τα συμπτώματα επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις καθημερινές δραστηριότητες του παιδιού, τότε είναι αναγκαία η παροχή εξειδικευμένης βοήθειας με σκοπό τη βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης (Howard & Libbie, 1999: 78-79).

2. Η διαχείριση των κρίσεων

2.1 Επίπεδα διαχείρισης κρίσεων – Το ιεραρχικό μοντέλο

Σύμφωνα με τον Brock et.al (2005: 79) προτείνεται το ιεραρχικό μοντέλο διαχείρισης κρίσεων. Το συγκεκριμένο μοντέλο περιλαμβάνει τρία επίπεδα διαχείρισης των κρίσεων σε μια σχολική μονάδα. Πρόκειται, λοιπόν, για τη διαχείριση κρίσεων στο επίπεδο του Σχολείου, στο επίπεδο της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, και τέλος, στο επίπεδο της Περιφέρειας. Η βασική δομή των τριών αυτών ομάδων είναι σχεδόν πανομοιότυπη. Η παρόμοια δομή των τριών ομάδων βοηθάει στο να διασφαλιστεί η υποστήριξη που θα δεχτεί η σχολική ομάδα από τα επίπεδα της Διεύθυνσης της Εκπαίδευσης και της Περιφέρειας για όλες τις ενέργειες που θα πραγματοποιηθούν κατά τη διαχείριση μιας κρίσης. Συν τοις άλλοις, η πανομοιότυπη δομή των τριών ομάδων βοηθά στην καλύτερη επικοινωνία μεταξύ τους.

2.1.1 Διαχείριση της κρίσης σε επίπεδο Περιφέρειας

Σύμφωνα με το ιεραρχικό μοντέλο, η «Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων» σε επίπεδο Περιφέρειας αποτελεί και την κορυφή της πυραμίδας. Ο ρόλος της είναι να παρέμβει στην περίπτωση που οι αντίστοιχες ομάδες διαχείρισης κρίσεων της Διεύθυνσης της Εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας δεν έχουν κατορθώσει να αντιμετωπίσουν επιτυχώς μια κρίση (Roberts, 2005: 505).

Τυπικά, είναι αρκετά σπάνιο να προκύψει αίτημα για βοήθεια από την «Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων» της Περιφέρειας, καθώς πρόκειται για περιστατικά κρίσης που έχουν ως συνέπεια τον τραυματισμό αρκετών μαθητών και μελών του προσωπικού του σχολείου. Έπειτα από ένα τόσο μεγάλο και τραυματικό γεγονός, είναι εύλογο ότι το προσωπικό της Διεύθυνσης της Εκπαίδευσης που ασχολείται με τη διαχείριση κρίσιμων περιστατικών δεν θα είναι επαρκές ώστε να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στη διαδικασία επίλυσης και αποκατάστασης της κρίσης. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η υποστήριξη από την ομάδα της Περιφέρειας είναι πολύ πιθανό να είναι απαραίτητη πολύ νωρίτερα σε κάποιες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης σε σύγκριση με

κάποιες άλλες. Παραδείγματος χάριν, οι μεγαλύτερες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης διαθέτουν περισσότερο προσωπικό για την αντιμετώπιση κρίσεων, με αποτέλεσμα να μπορούν να ανταποκριθούν με επάρκεια στις απαιτήσεις των σχολικών μονάδων που υπάγονται σε αυτές. Αντίθετα, οι μικρότερες Διευθύνσεις όπου το ανθρώπινο δυναμικό είναι περιορισμένο, είναι πιθανό να ζητήσουν νωρίτερα την παρέμβαση της «Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων» της Περιφέρειας, προκειμένου να μπορέσει να ανταπεξέλθει σε ένα κρίσιμο περιστατικό (Brock et. al., 2005: 83).

Όσον αφορά το δυναμικό αυτών των ομάδων είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι οι ομάδες αυτές απαρτίζονται από εκπροσώπους των αντίστοιχων ομάδων σε επίπεδο Διεύθυνσης της Εκπαίδευσης, αλλά και από επαγγελματίες που δεν αποτελούν μέλη του εργατικού δυναμικού μιας σχολικής μονάδας. Τα καθήκοντά τους σχετίζονται κυρίως με την μετάδοση των κατάλληλων και χρήσιμων πληροφοριών, την λήψη αποφάσεων και την παροχή βοήθειας στα άτομα που έχουν πληγεί σωματικά αλλά και ψυχοσυναισθηματικά από μια κρίση (Nickerson & Pagliocca, 2001: 378).

Συνοψίζοντας, αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι ομάδες αυτές της Περιφέρειας οφείλουν να εκπαιδεύουν και να προσφέρουν άμεσα τις συμβουλές καθοδήγησης και παρέμβασης αναφορικά με τη διαχείριση των κρίσεων σε όλες τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης της Περιφέρειας (Sandoval, 2002: 34).

2.1.2 Διαχείριση της κρίσης σε επίπεδο Διεύθυνση της Εκπαίδευσης

Ο ρόλος της ομάδας διαχείρισης κρίσεων της Διεύθυνσης της Εκπαίδευσης είναι να βρίσκεται σε ετοιμότητα, ώστε να παρέχει στις σχολικές μονάδες τις υπηρεσίες συμβουλευτικής που χρειάζονται, αλλά και την άμεση υποστήριξη και παρέμβαση κατά τη διαχείριση μιας κρίσης. Οι ομάδες αυτές είναι χρήσιμο να δημιουργούνται από άτομα που διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα, τις κατάλληλες γνώσεις και την εμπειρία διαχείρισης κρίσεων. Συνεπώς, το ανθρώπινο δυναμικό αυτών των ομάδων είναι δυνατό να προτείνει πιθανές λύσεις και να παρέχει χρήσιμες συμβουλές στις σχολικές μονάδες που βρίσκονται αντιμέτωπες με μια κρίση (Brock et.al., 2005: 82).

Ακόμη, η ομάδα αυτή είναι υπεύθυνη για την κατάρτιση και την επιμόρφωση των μελών της σχολικής μονάδας αναφορικά με τον τρόπο διαχείρισης μιας κρίσης. Για

παράδειγμα, είναι δυνατό να πραγματοποιήσουν διάφορες ασκήσεις ετοιμότητας στη σχολική μονάδα, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί και το διοικητικό προσωπικό να μπορέσουν να ανταποκριθούν με επάρκεια σε μια κρίση (Bray & Kehle, 2013: 493-494).

Ωστόσο, στην περίπτωση που οι ομάδες διαχείρισης της σχολικής μονάδας κριθούν κατάλληλες για την αντιμετώπιση μιας κρίσης, πρέπει να τους παρέχεται η δυνατότητα να καλέσουν οποιαδήποτε στιγμή θελήσουν την αντίστοιχη ομάδα σε επίπεδο Διεύθυνσης της Εκπαίδευσης. Είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει υποστήριξη και καθοδήγηση στο προσωπικό μιας σχολικής μονάδας, καθώς έπειτα από ένα συνταρακτικό γεγονός είναι πολύ πιθανό να βρίσκεται σε κατάσταση σοκ και να μην μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της διαχείρισης (Pitcher & Poland, 1992).

Σύμφωνα με τους Brock et al. (2005: 82-83), η κρίση πρέπει να αντιμετωπιστεί σε πρωταρχικό στάδιο από τα μέλη της ομάδας διαχείρισης κρίσεων της σχολικής μονάδας, και για το λόγο αυτό χρειάζεται να δοθεί ο κατάλληλος χρόνος αντιμετώπισης. Στη συνέχεια, σε περίπτωση που κριθεί απαραίτητη η παρέμβαση της ομάδας της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, αυτή θα πρέπει να παραμείνει μέχρι να σταθεροποιηθεί η κατάσταση και να μπορεί να αντιμετωπιστεί από το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου. Ακόμη, είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι παρόλο που η ομάδα της Διεύθυνσης της Εκπαίδευσης θα διαθέτει μεγαλύτερη εμπειρία στην αντιμετώπιση κρίσιμων περιστατικών, το ιεραρχικό μοντέλο προτείνει να ολοκληρωθεί η διαδικασία της διαχείρισης από το προσωπικό της σχολικής μονάδας. Συνοψίζοντας, μια από τις αρμοδιότητες που έχει η ομάδα της Διεύθυνσης της Εκπαίδευσης είναι να ζητήσει βοήθεια από την αντίστοιχη ομάδα της Περιφέρειας σε περίπτωση που αδυνατεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά την κρίση.

2.1.3 Η διαχείριση των κρίσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Είναι γεγονός ότι οι σχολικές μονάδες είναι αυτές που αναλαμβάνουν αρχικά τη διαχείριση μιας κρίσης. Πράγματι, το ανθρώπινο δυναμικό μιας σχολικής μονάδας θα πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένο ώστε να αντιμετωπίσει το μεγαλύτερο μέρος της κρίσης που παρουσιάζεται, δεδομένου ότι γνωρίζουν καλά τη σχολική τους

μονάδα. Συνεπώς, τυπικά η αντιμετώπιση στη σχολική μονάδα φαίνεται ότι μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική (Brock et.al., 2005: 80).

Την παραπάνω άποψη επιβεβαιώνει ο Klingman (1998: 206) δηλώνοντας πως «...για τη διεξαγωγή της πρόληψης σε μια καταστροφή θα πρέπει να προτιμάται η παρέμβαση εντός του φυσικού περιβάλλοντος (δηλαδή του σχολείου, της τάξης) από εκείνους που είναι πιο στενά ταυτισμένοι και περισσότερο εξοικειωμένοι με το περιβάλλον αυτό (δηλαδή το προσωπικό του σχολείου), περισσότερο διαμέσου παιδαγωγικών και κοινωνικών μέσων, παρά διαμέσου άμεσης κλινικής παρέμβασης».

Σύμφωνα με το ιεραρχικό μοντέλο οι ομάδες διαχείρισης των κρίσεων που βρίσκονται στο επίπεδο του σχολείου έχουν τη συνολική ευθύνη τόσο για την έναρξη, όσο και για το κλείσιμο της διαδικασίας της διαχείρισης όλων των κρίσιμων περιστατικών. Από τη στιγμή που πραγματοποιείται μια κρίση, το σχολείο οφείλει να συγκαλέσει τη δική του σχολική ομάδα με σκοπό να πραγματοποιηθεί μια πρώτη αξιολόγηση του γεγονότος. Για παράδειγμα είναι απαραίτητο να αποσαφηνιστεί το τι ακριβώς έχει συμβεί, την έκταση που μπορεί να πάρει το γεγονός, αλλά και πόσοι και σε τι βαθμό είναι πιθανό να επηρεαστούν από αυτό. Από το αρχικό αυτό στάδιο της πρώτης εκτίμησης, και σε συνδυασμό με την καθοδήγηση της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, γίνεται ένας αρχικός σχεδιασμός του επιπέδου της διαχείρισης της κρίσης. Οι κρίσεις αυτές μπορούν να αντιμετωπιστούν με τρεις διαφορετικές επιλογές: τη διαχείριση σε επίπεδο Σχολείου, τη συνδυασμένη διαχείριση σε επίπεδο Σχολείου και Διεύθυνσης της Εκπαίδευσης και τη συνδυασμένη διαχείριση σε επίπεδο Σχολείου, Διεύθυνσης της Εκπαίδευσης και Περιφέρειας (Brock et.al., 2005: 81).

Είναι γεγονός ότι είναι απαραίτητος ο σχεδιασμός και η κατάλληλη οργάνωση από πλευράς σχολικών μονάδων. Πράγματι, μια ενδεχόμενη απειλή είναι δυνατό να εξελιχθεί σε κρίση. Ωστόσο, μπορεί να αντιμετωπιστεί με αποτελεσματικό τρόπο, εάν γίνουν οι απαραίτητες κινήσεις τόσο για την πρόληψη, όσο και για την αποτροπή αυτής. Έτσι, η επιτυχημένη διαχείριση της κρίσης εξαρτάται από το πόσο γρήγορη και αποτελεσματική ήταν η ανταπόκριση, τόσο πριν, όσο και κατά τη διάρκεια της εκδήλωσής της. Μια ικανοποιητική διαχείριση της κρίσης στοχεύει στη διαμόρφωση των κατάλληλων δράσεων που θα έχουν ως κύριο στόχο την ανεύρεση, την έρευνα και την πρόβλεψη των κρίσιμων γεγονότων και κατά συνέπεια την ενεργοποίηση των

κατάλληλων μηχανισμών και ανθρώπων, με κύριο στόχο τον περιορισμό ή και την αντιμετώπιση της κρίσης (Philpott & Serlucio, 2010: 2-3).

Ακόμη, η διαχείριση των κρίσεων σε μια σχολική μονάδα αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη συνολική ασφάλεια και ομαλή λειτουργία της μονάδας. Ο κυριότερος στόχος είναι η διασφάλιση της υγείας και της ασφάλειας τόσο των μαθητών όσο και του προσωπικού του σχολείου. Έτσι, ένα επαρκές σχέδιο ασφαλείας πρέπει να στοχεύει στην πρόληψη, αλλά και στην υιοθέτηση των κατάλληλων στρατηγικών και προγραμμάτων ασφαλείας τα οποία θα βελτιώσουν το σχολικό κλίμα και θα συμβάλουν στην αντιμετώπιση κρίσιμων περιστατικών (Warner, 2009: 153-154).

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναλυθούν οι φάσεις της διαχείρισης μιας κρίσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Αυτές αφορούν την φάση της πρόληψης, της προετοιμασίας, της παρέμβασης, και τέλος, της ανάκαμψης.

▪ **Η φάση της πρόληψης**

Για τη σωστή διαχείριση μιας κρίσης είναι απαραίτητο να πραγματοποιούνται οι κατάλληλες ενέργειες, οι οποίες θα βοηθούν στην άμεση και καλά συντονισμένη ενεργοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας τόσο πριν από την εκδήλωση μιας κρίσης, όσο και κατά τη διάρκεια αλλά και μετά από αυτήν.

Μια από τις βασικές αρχές για την ορθή αντιμετώπιση των κρίσεων είναι να αποδεχτούμε ότι οι κρίσεις αποτελούν μέρος της ζωής του ανθρώπου, και κατά συνέπεια γίνεται κατανοητό ότι θα κληθούμε να τις αντιμετωπίσουμε ανά πάσα στιγμή και χωρίς κάποια προειδοποίηση. Η πρόληψη σχετίζεται με την πλήρη ενημέρωση που πρέπει να έχουν όλα τα εμπλεκόμενα μέλη μιας σχολικής μονάδας (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς), ώστε να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για να εφαρμόσουν τις αντίστοιχες ενέργειες για την αντιμετώπιση της εκάστοτε κρίσης. (Χατζηχρήστου, 2012: 70).

Κύριος στόχος της πρόληψης μιας κρίσης είναι η μείωση της εμφάνισης παρόμοιων κρίσιμων περιστατικών, καθώς και αποτελεσματική διαχείριση αυτών πριν προλάβουν να επεκταθούν στο σύνολο της σχολικής μονάδας (Gerler, 2013: 291).

Βασική προϋπόθεση κατά την πρόληψη των κρίσεων αποτελεί ο έλεγχος και η αξιολόγηση του σχολικού κτιρίου, όπως για παράδειγμα, την καταλληλότητα των αιθουσών και των ορόφων, τον επαναπροσδιορισμό της σχολικής κουλτούρας, την αξιοποίηση των δεξιοτήτων του προσωπικού, τη δημιουργία ομάδων εντοπισμού και την ανάπτυξη κατάλληλων στρατηγικών για την αντιμετώπιση των κρίσιμων περιστατικών (Hoff, 2014: 133).

Κατά τη φάση της πρόληψης είναι ιδιαίτερα σημαντικό να εκπαιδευτεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, αλλά και οι μαθητές της σχολικής μονάδας για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να αντιδρούν στην εκδήλωση μιας κρίσης. Είναι απαραίτητο να συγκεντρώνονται όλες οι απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με τη σχολική μονάδα, τη διαρρύθμιση των αιθουσών, αλλά και το χώρο αποθήκευσης χρήσιμων αντικειμένων, όπως για παράδειγμα, πυροσβεστήρες, φαρμακείο κ.ά. Ακόμη, οι μαθητές πρέπει να εκπαιδευτούν στην εφαρμογή πρώτων βοηθειών, αλλά και στην διεξαγωγή ασκήσεων ετοιμότητας για περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης. Στη συνέχεια, είναι χρήσιμο να πραγματοποιείται και η αξιολόγηση αυτών, με σκοπό να εντοπιστούν τυχόν ελλείψεις ή αδυναμίες αναφορικά με τη διαχείριση κρίσιμων περιστατικών. Έπειτα και από αυτό το στάδιο, μπορεί να ακολουθήσει και μια αναπροσαρμογή αυτών των δράσεων, προκειμένου να εξασφαλιστεί η σωστή εφαρμογή τους στην περίπτωση μιας κρίσης (Wiley & Cory, 2013: 215-216).

Συνοψίζοντας, τα περιστατικά τα οποία είναι πιθανό να μπορέσουν να προληφθούν μέσα από τις παραπάνω δράσεις σχετίζονται κυρίως με ατύχηματα και τραυματισμούς που μπορεί να προκύψουν σε μια σχολική μονάδα, αλλά και με περιστατικά βίας, χρήσης ναρκωτικών ουσιών και όπλων, ή τάσεις αυτοκτονίας (Moore & Susan, 2015: 5).

▪ **Η φάση της προετοιμασίας**

Για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση μιας κρίσης που μπορεί να προκύψει σε μια σχολική μονάδα, είναι απαραίτητη η αντίστοιχη προετοιμασία του προσωπικού και των μαθητών.

Η φάση της προετοιμασίας μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη διαφόρων ικανοτήτων και στη δημιουργία των απαραίτητων εργαλείων για την αντιμετώπιση των κρίσεων

που δύνανται να προκύψουν αναπάντεχα σε μια σχολική μονάδα. Κατά το στάδιο αυτό γίνεται μια προσπάθεια ανάλυσης των κινδύνων που μπορεί να εμφανιστούν, τα αδύναμα σημεία στη διαχείρισή τους, αλλά προγραμματίζονται και οι κατάλληλες δράσεις για την αντιμετώπιση μιας κρίσης (OECD, 2015: 22-23).

Επιπλέον, στο στάδιο της προετοιμασίας σε μια σχολική μονάδα είναι απαραίτητο να διαμορφώνεται ένα ειδικό σχέδιο εκτάκτου ανάγκης που θα αφορά την αντιμετώπιση των κρίσιμων περιστατικών τόσο για το εκπαιδευτικό προσωπικό, όσο και για τους μαθητές και τους γονείς (McDonald & Ritchie, 2010: 55).

Σύμφωνα με τον Schonfeld (2002: 47-49), κατά τη φάση της προετοιμασίας είναι ιδιαίτερα σημαντικό να υπάρχει συνεργασία του σχολείου με διάφορους φορείς, οι οποίοι μπορούν να συμβάλουν με τη σειρά τους στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των κρίσεων. Τέτοιες υπηρεσίες μπορεί να είναι η πυροσβεστική, η αστυνομία, διάφορες υπηρεσίες υγείας, εθελοντικές οργανώσεις και ΜΚΟ κ.λπ. Οι παραπάνω υπηρεσίες μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση μιας κρίσιμης κατάστασης προσφέροντας τις γνώσεις και την εμπειρία τους σε παρόμοια περιστατικά.

Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι η φάση της προετοιμασίας περιλαμβάνει αρχικά μια προσπάθεια ανίχνευσης πιθανών κινδύνων που μπορεί να πραγματοποιηθούν σε μια σχολική μονάδα, αλλά και τη δημιουργία διάφορων σχεδίων έκτακτης ανάγκης. Όσον αφορά τα σχέδια αυτά, γίνεται μια προσπάθεια καταγραφής των πιθανών κινδύνων που μπορεί να προκύψουν σε ένα σχολείο, όπως για παράδειγμα, ο σεισμός, η πυρκαγιά κ.λπ. και συνοδεύονται από ακριβείς οδηγίες που πρέπει να ακολουθηθούν στην περίπτωση εμφάνισης μιας ανάλογης κρίσης. Ακόμη, είναι πολύ σημαντικό να εντοπιστούν και οι πόροι που υπάρχουν στη διάθεση του προσωπικού και που μπορούν να αξιοποιηθούν κατάλληλα για την αντιμετώπιση ενός κρίσιμου περιστατικού (Henkey, 2017: 154).

▪ **Η φάση της παρέμβασης**

Κατά την εμφάνιση μιας κρίσης, είναι πρωταρχικό μέλημα των υπεύθυνων της σχολικής μονάδας να εφαρμόσουν τις κατάλληλες ενέργειες που θα συμβάλουν τόσο στη μείωση των επιπτώσεων της στη μονάδα και στο προσωπικό της, όσο και στην προσπάθεια αντιμετώπισής της.

Σε πρώτο στάδιο, είναι αναγκαίο να διευκρινιστεί το μέγεθος του κινδύνου και κατά πόσο αυτός μπορεί να επηρεάσει το προσωπικό. Για παράδειγμα, είναι κρίσιμο να ελεγχθεί εάν χρειάζεται να εκκενωθεί το κτίριο και να ενεργοποιηθούν οι κατάλληλοι μηχανισμοί για την αντιμετώπιση της κρίσης που έχει παρουσιαστεί. Με την λήψη των κατάλληλων μέτρων είναι δυνατό να αποκατασταθεί η ισορροπία σε επίπεδο οργάνωσης του σχολείου, αλλά και όσον αφορά τις ψυχικές ανάγκες των μαθητών και του εκπαιδευτικού προσωπικού της μονάδας (Κασουλίδης, 2011: 87).

Σύμφωνα με τους Brock et. al. (2005: 101) στο στάδιο της παρέμβασης είναι απαραίτητη η συμμετοχή αρκετών ειδικών, όπως ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών, συμβούλων και νοσηλευτών, οι οποίοι μπορούν με τις γνώσεις τους να βοηθήσουν αποτελεσματικά στην παρέμβαση. Ωστόσο, αναφέρουν ότι μια παρέμβαση είναι πιθανό να χρειάζεται περισσότερα από ένα άτομα ώστε να είναι αποτελεσματική. Ακόμη, η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης εξαρτάται και από την κατάλληλη εκπαίδευση των εμπλεκόμενων προκειμένου να μπορέσουν με τις απαραίτητες γνώσεις να επιτύχουν το σκοπό τους.

Παρόλα αυτά κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί το γεγονός ότι δεν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη στρατηγική παρέμβασης για την αντιμετώπιση των κρίσιμων περιστατικών στα σχολεία. Πράγματι, όλες οι απαραίτητες διαδικασίες που σχετίζονται τόσο με την προετοιμασία, όσο και με την υλοποίηση της παρέμβασης, πρέπει να είναι ευέλικτες και να διαφοροποιούνται ανάλογα με το πρόβλημα που αντιμετωπίζει κάθε σχολική μονάδα, αλλά και ανάλογα με την τοπική κοινότητα στην οποία ανήκει (Schonefeld, 2002: 6).

▪ **Η φάση της ανάκαμψης**

Κατά το στάδιο της ανάκαμψης από μια κρίση πραγματοποιούνται όλες οι απαραίτητες προσπάθειες ώστε να επανέλθει η ομαλή λειτουργία στη σχολική μονάδα.

Το κύριο ζητούμενο κατά τη φάση της ανάκαμψης είναι να πραγματοποιούνται σωστά όλες οι εκπαιδευτικές και διοικητικές δραστηριότητες του σχολείου. Η ανάκαμψη αυτή μπορεί να αφορά την αποκατάσταση ζημιών που μπορεί να έχουν σημειωθεί στο κτίριο, αλλά και τον επαναπροσδιορισμό των μαθησιακών και άλλου είδους στόχων. Ακόμη, στα πλαίσια της ανάκαμψης είναι ιδιαίτερα σημαντικό να επανέλθει η ψυχική και

σωματική γαλήνη στη σχολική μονάδα. Η διαδικασία αυτή σχετίζεται με την επούλωση των τραυμάτων, ψυχικών και σωματικών, που είναι πιθανό να έχουν υποστεί οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και το διοικητικό προσωπικό του σχολείου εξαιτίας του κρίσιμου περιστατικού που έχει πλέον αντιμετωπιστεί και ανήκει στο παρελθόν (Keir, 2016: 11-12).

Κατά την ομαλοποίηση της κατάστασης και ενώ έχουν αποκατασταθεί οι βασικές ανάγκες των μελών του σχολείου, πραγματοποιούνται καθορισμένες ενέργειες ανά τρεις τομείς (διοικητικός/οργανωτικός, μαθησιακός/εκπαιδευτικός και ψυχολογικός). Όσον αφορά τον διοικητικό τομέα της σχολικής μονάδας γίνεται μια προσπάθεια για την αποκατάσταση της λειτουργίας του σχολείου, ενώ στο μαθησιακό πλαίσιο κρίνεται αναγκαία η αναπροσαρμογή των στόχων, αλλά και των μεθόδων διδασκαλίας σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών του σχολείου. Ακόμη, τα άτομα που έχουν επηρεαστεί έντονα το κρίσιμο περιστατικό είναι σημαντικό να παραπεμφθούν στις ειδικές υπηρεσίες προκειμένου να λάβουν εξειδικευμένη βοήθεια για την αποκατάστασή τους από την κρίση (Χατζηχρήστου, 2012: 78).

2.2. Στόχοι κατά τη διαχείριση κρίσεων

Αναντίρρητα μια κρίση προκαλεί αναστάτωση και αποδιοργάνωση σε μια σχολική μονάδα, υπονομεύοντας έτσι την ασφάλεια του κτιρίου και των μελών της. Σε κάθε περίπτωση είναι αναγκαία η ενεργοποίηση όλων των μηχανισμών προκειμένου να περιοριστούν οι επιπτώσεις αυτής της κρίσης στους μαθητές και στο προσωπικό της σχολικής κοινότητας.

Σύμφωνα με τον Johnson (2000:18), στην περίπτωση που ξεσπάσει μια κρίση η σχολική μονάδα οφείλει να θέσει συγκεκριμένους στόχους για την ομαλή αντιμετώπισή της. Αρχικά, κύριος στόχος της πρέπει να είναι η σωματική και ψυχική ασφάλεια των μαθητών, αλλά και του προσωπικού της μονάδας. Έπειτα, κρίνεται απαραίτητη η εξασφάλιση της συναισθηματικής σταθερότητας, ώστε να νιώσουν οι εμπλεκόμενοι ότι έχουν ξεπεράσει τον κίνδυνο. Στη συνέχεια, πρέπει να υπάρξει εξατομικευμένη επικοινωνία και επαφή με κάθε μαθητή που επηρεάστηκε από το κρίσιμο περιστατικό. Ωστόσο, στους στόχους για την ομαλή αντιμετώπιση της κρίσης συμπεριλαμβάνονται και οι διαδικασίες πρόληψης και η καλλιέργεια των κατάλληλων

δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση μιας κρίσης. Ακόμη, ένας από τους βασικούς στόχους κατά τη διαχείριση των κρίσεων πρέπει να είναι η διασφάλιση της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας με σκοπό να υπάρξει η κατάλληλη συνεργασία και από τις δύο πλευρές. Τέλος, είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους μαθητές να λάβουν την ψυχική και συναισθηματική ενδυνάμωση που χρειάζονται για να ξεπεράσουν το τραυματικό γεγονός, αλλά και μεγάλη υποστήριξη κατά το στάδιο της ανάκαμψης από αυτό.

2.3 Εμπόδια κατά τη διαχείριση μιας κρίσης

Είναι εύλογο ότι κατά την προσπάθεια διαχείρισης μιας κρίσης είναι πιθανό να προκύψουν διάφορα εμπόδια που θα δυσκολέψουν την επίτευξη του στόχου.

Ένα από τα κύρια εμπόδια μπορεί να είναι η έλλειψη χρόνου, αλλά και η ανεπάρκεια των κατάλληλων μέσων που θα συμβάλουν στην αντιμετώπιση μιας κρίσης. Έτσι, είναι λογικό να προκληθεί σύγχυση και να μην υπάρξει η κατάλληλη προετοιμασία για την αντιμετώπιση ενός κρίσιμου περιστατικού (Sandoval, 2001: 32).

Ακόμη, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναφερθεί το γεγονός ότι κάθε κρίση επηρεάζει με διαφορετικό τρόπο τους ανθρώπους. Πράγματι, κατά την εκδήλωση ενός κρίσιμου περιστατικού είναι πιθανό και αναμενόμενο να ποικίλουν οι αντιδράσεις των ανθρώπων. Η αντίδρασή τους μπορεί να εξαρτηθεί από τα στοιχεία της προσωπικότητάς τους, τις εμπειρίες, αλλά και από τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται το άγχος και τις φοβίες τους (McCarty, 2012: 5).

Συμπληρωματικά σε όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, ο Johnson (2000: 5) τονίζει πως οι συνέπειες ενός κρίσιμου περιστατικού ποικίλλουν και πηγάζουν από το άγχος και τον πανικό που κατακλύζει τους ανθρώπους κατά την κρίση. Στις συνέπειες, λοιπόν, συγκαταλέγεται το σοκ, αλλά και η απώλεια ψυχραιμίας. Γίνεται κατανοητό ότι στην περίπτωση ενός εκπαιδευτικού υπάρχει πιθανότητα να πανικοβληθεί τόσο πολύ από ένα κρίσιμο γεγονός που να εγκαταλείψει πάνω στον πανικό του τους μαθητές του και να μείνουν αβοήθητοι. Ακόμη, τα επίπεδα του πανικού του μπορεί να βρίσκονται σε τέτοιο σημείο όπου ο εκπαιδευτικός να αδυνατεί να μετακινηθεί και να βρει την έξοδο του σχολείου, στο οποίο μπορεί να εργάζεται για χρόνια, δείχνοντας έτσι το μέγεθος του σοκ όπου έχει υποστεί από την κρίση.

Ένα επιπλέον εμπόδιο κατά τη διαχείριση κρίσιμων περιστατικών είναι ο καταγισμός πληροφοριών, ο οποίος μπλοκάρει τις τηλεφωνικές επικοινωνίες του σχολείου με τους εξωτερικούς φορείς κατά τη στιγμή της κρίσης. Έτσι, η καθυστερημένη επικοινωνία του κρίσιμου περιστατικού μπορεί να συμβάλει στη δυσκολία της σωστής διαχείρισης και αντιμετώπισής του (Kartez & Kelly, 1988).

Συνοψίζοντας, και όσον αφορά τα εμπόδια που μπορεί να προκύψουν στη διαχείριση μιας κρίσης, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η έλλειψη ισχυρής και ορατής ηγεσίας είναι δυνατό να επηρεάσει την αποτελεσματική διαχείριση του κρίσιμου περιστατικού. Η απουσία μιας ισχυρής ηγεσίας, η οποία θα μπορέσει να δώσει άμεσα λύσεις και να πάρει καθοριστικές αποφάσεις τη στιγμή που χρειάζεται είναι πιθανό να προκαλέσει σύγχυση και αναστάτωση στη σχολική μονάδα, καθιστώντας έτσι τη διαχείριση του κρίσιμου περιστατικού ένα δύσκολο έργο (Cornell & Sheras, 1998).

3. Η προετοιμασία της σχολικής μονάδας για τη διαχείριση κρίσεων

3.1 Η «Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων»

Είναι γεγονός ότι οι σχολικές μονάδες αποτελούν συστήματα, πλήρως οργανωμένα, τα οποία λειτουργούν με αποδοτικό τρόπο υπό φυσιολογικές συνθήκες. Ωστόσο, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να μπορούν οι σχολικές μονάδες να ανταποκριθούν σε ασυνήθιστες καταστάσεις που προκύπτουν έπειτα από την εμφάνιση μιας κρίσης (Schonfeld, 2003:2).

Γίνεται κατανοητό ότι για να μπορέσουν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά οι σχολικές μονάδες τις κρίσεις που προκύπτουν σε αυτές, είναι απαραίτητη η δημιουργία μιας «Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων».

Το πρώτο και το σημαντικότερο βήμα για τη σύσταση των ομάδων διαχείρισης κρίσεων είναι η εύρεση του ανθρώπινου δυναμικού που θα μπορέσει να συμβάλει αποτελεσματικά στη διαχείριση κρίσιμων περιστατικών. Ακόμη, κατά τη σύσταση των ομάδων είναι ιδιαίτερα σημαντική η αξιολόγηση των περιοχών που χρήζουν βοήθειας εντός της διεύθυνσης εκπαίδευσης. Γίνεται αντιληπτό ότι σε μεγάλες διευθύνσεις, το κατάλληλα εκπαιδευμένο ανθρώπινο δυναμικό μπορεί να οργανωθεί σε ομάδες, οι οποίες θα αποστέλλονται στις σχολικές μονάδες και θα παρέχουν τις κατάλληλες συμβουλές για τη διαχείριση ενός τραυματικού γεγονότος. Ωστόσο, όσον αφορά τις μικρότερες διευθύνσεις εκπαίδευσης, όπου το εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό μπορεί να είναι περιορισμένο ώστε να παρέχει τέτοιου είδους παρέμβαση και υποστήριξη, είναι σημαντικό να υπάρχει κάποιο σχέδιο δράσης και ο αντίστοιχος συντονισμός σε επίπεδο Διεύθυνσης (Brock et.al., 2005: 94).

Είναι αξιοσημείωτη η πρόταση των ειδικών σχετικά με την άμεση ανταπόκριση και την κατάλληλη διαχείριση ενός κρίσιμου περιστατικού, οι οποίοι επισημαίνουν την αναγκαιότητα ύπαρξης μιας πολύ καλά οργανωμένης ομάδας διαχείρισης, η οποία θα ευθύνεται για τη διατήρηση και της ασφάλειας και της ψυχικής υγείας τόσο των μαθητών, όσο και του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας (Dunlap, 2016: 125).

Σύμφωνα με τον Jaksec (2007: 10), τα μέλη τα οποία θα στελεχώσουν την «Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων» επιβάλλεται να είναι καταλλήλως εκπαιδευμένα, αλλά και να διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες θα τους βοηθήσουν στην αποτελεσματική αντιμετώπιση ενός κρίσιμου περιστατικού και στην υποστήριξη όσων επλήγησαν. Βασικός στόχος των μελών μιας τέτοιας ομάδας, τόσο κατά τη διάρκεια μιας κρίσης, όσο και μετά από αυτήν, πρέπει να είναι η ασφάλεια, η ηρεμία, η ενθάρρυνση και η αποτελεσματικότητα.

Στο ίδιο πλαίσιο, οι Purvis κ.ά. (1991) επισημαίνουν ότι όσοι εντάσσονται στις «Ομάδες Διαχείρισης Κρίσεων» θα πρέπει να είναι εκτός από πλήρως καταρτισμένα, αξιόπιστοι, ισορροπημένοι, αλλά και πρόθυμοι να διαθέσουν τόσο φυσικό, όσο και συναισθηματικό σθένος, το οποίο είναι απαραίτητο για τη διαχείριση ενός κρίσιμου περιστατικού. Επίσης, η Thompson (1995: 269) θεωρεί απαραίτητο χαρακτηριστικό των μελών αυτών των ομάδων την ύπαρξη ισχυρών δεξιοτήτων ατομικής και ομαδικής επικοινωνίας. Ακόμη, πιστεύει ότι οι ομάδες αυτές πρέπει να γνωρίζουν τη λειτουργία του σχολείου και της κοινότητας, ενώ είναι ιδιαίτερα σημαντικό να κατέχουν πείρα σε διάφορες διαδικασίες παρέμβασης και αντιμετώπισης κρίσιμων περιστατικών.

Ένα από τα απαραίτητα χαρακτηριστικά των «Ομάδων Διαχείρισης Κρίσεων» είναι η ενσωμάτωση πολλών ατόμων με διαφορετικές αρμοδιότητες στα πλαίσια της ομάδας. Ωστόσο τα βασικά μέλη της ομάδας πρέπει να είναι ο Διευθυντής και ο Υποδιευθυντής και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας, ένας νοσηλευτής και ένας σχολικός ψυχολόγος (Dass-Brailsford, 2007: 149).

Ωστόσο, οι Pitcher & Poland (1992) θεωρούν ότι υπάρχουν κάποιες «προσωπικές ανάγκες», οι οποίες είναι πιθανό να παρεμποδίσουν την ικανότητα κάποιου να αποτελεί αποτελεσματικό μέλος μιας ομάδας που διαχειρίζεται μια κρίση. Τέτοιες «προσωπικές ανάγκες» μπορεί να σχετίζονται με:

- Την ανάγκη του να νιώθει κάποιος ήρωας.
- Την ανάγκη να έχει διαρκώς τον έλεγχο.
- Τη δυσκολία ανοχής της στενοχώριας και άλλων δυσάρεστων συναισθημάτων.
- Την ανάληψη υπερβολικών ευθυνών για τον οργανισμό.
- Την έλλειψη άνεσης με τη διαλεκτική συμβουλευτική, τους έμμεσους ρόλους.

- Την ανάγκη να τα έχει όλα να λειτουργούν στην εντέλεια.

Επιπλέον, τα άτομα αυτά κατά την αντιμετώπιση μιας κρίσης αναλαμβάνουν συγκεκριμένους ρόλους προκειμένου να πετύχουν μια αποτελεσματική διαχείριση. Μερικοί από αυτούς μπορεί να είναι: «υπεύθυνος παρέμβασης κατά τη διάρκεια μιας κρίσης», «υπεύθυνος ψυχολογικής και συμβουλευτικής υποστήριξης», «υπεύθυνος για την ασφάλεια και την επιβολή του νόμου», «συντονιστής επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης» και «συντονιστής ιατρικών υπηρεσιών» (Conoley & Goldstein, 2004: 157).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω και σύμφωνα με τους Brock et.al. (2001 : 95), οι ομάδες αυτές θα συγκροτηθούν με τη διανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων στα αντίστοιχα μέλη, ανάλογα με τις γνώσεις, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους. Η ομάδα αυτή θα πρέπει να αποτελείται κατ'ελάχιστον από:

- Τον Συντονιστή της διαχείρισης της κρίσης.
- Τον Συντονιστή της παρέμβασης στην κρίση.
- Τον Σύνδεσμο με τις υπηρεσίες ασφαλείας.
- Τον Σύνδεσμο με τις ιατρικές υπηρεσίες.
- Τον Σύνδεσμο με τα Μ.Μ.Ε.

Ωστόσο, βασική προϋπόθεση αποτελεί το γεγονός ότι ο προϊστάμενος πρέπει να είναι αρμόδιος για την ανάληψη των περισσότερων από τους παραπάνω ρόλους. Παρόλα αυτά, οποιοσδήποτε έχει λάβει ειδική εκπαίδευση σε κάποιον από τους τομείς, μπορεί να αναλάβει να εκπληρώσει έναν από αυτούς. Έπειτα από το διαμοιρασμό των ρόλων, ακολουθεί το τριμερές εννοιολογικό μοντέλο του Caplan (1964), το οποίο διαχωρίζει την πρόληψη σε τρία στάδια: το πρωτογενές, το δευτερογενές και το τριτογενές. Το στάδιο της πρωτογενούς πρόληψης περιλαμβάνει δραστηριότητες όπου πρέπει να γίνουν πριν την εμφάνιση μιας κρίσης και στοχεύουν είτε στο να εμποδίσουν, αρχικά, τις κρίσεις, είτε στο να μειώσουν τον αρνητικό αντίκτυπο που μπορεί να έχουν οι κρίσεις όταν αυτές θα συμβούν. Όσον αφορά τις δραστηριότητες της δευτερογενούς πρόληψης πραγματοποιούνται αμέσως μετά από την εμφάνιση μιας κρίσης και είναι με τέτοιο τρόπο σχεδιασμένες ώστε να ελαττώνουν τις αρνητικές συνέπειες της κρίσης που έχει προκύψει. Τέλος, οι δραστηριότητες της τριτογενούς πρόληψης σχετίζονται με ενέργειες που στοχεύουν στη μακροπρόθεσμη συνέχιση της παρέμβασης που είναι πιθανό να κριθεί απαραίτητη μετά από ένα κρίσιμο περιστατικό.

➤ **Ο συντονιστής της διαχείρισης κρίσεων στη Σχολική Μονάδα**

Αυτός που αναλαμβάνει τον συντονιστικό ρόλο θα πρέπει να χαρακτηρίζεται για τις διοικητικές του ικανότητες, τις γνώσεις και τα προσόντα για να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά μια κρίση που θα προκύψει σε μια σχολική μονάδα. Συνήθως ο ρόλος αυτός ανατίθεται στον διευθυντή του σχολείου, καθώς αυτός θα μπορεί να αξιοποιήσει κατάλληλη την οργάνωση της σχολικής μονάδας προκειμένου να αντιμετωπιστεί ένα κρίσιμο γεγονός.

Σε αρχικό στάδιο και όσον αφορά την πρόληψη των κρίσεων, ο συντονιστής αναλαμβάνει τον συντονισμό της εκπόνησης πολλαπλών σχεδίων διαχείρισης κρίσιμων περιστατικών, καθώς και την επανεξέτασή τους σε ετήσια βάση. Έπειτα, σε δεύτερο επίπεδο είναι αναγκαίο να επιβεβαιωθεί η ύπαρξη της κρίσης, να χαραχθεί η κατάλληλη στρατηγική σύμφωνα με το σχέδιο διαχείρισης της κρίσης, αλλά και να καθοριστούν οι πρωταρχικές ενέργειες της διαχείρισής της. Στη συνέχεια, και κατά την τριτογενή πρόληψη, βασικός στόχος είναι η εξασφάλιση των μακροπρόθεσμων αναγκών που είναι πιθανό να προκληθούν έπειτα από ένα κρίσιμο περιστατικό στη σχολική μονάδα (Cornell & Sheras, 1998).

Ακόμη, κρίνεται απαραίτητο να σημειωθεί το γεγονός ότι η ύπαρξη ενός αναπληρωτή στη θέση του συντονιστή της διαχείρισης κρίσεων είναι αναγκαία, όπως άλλωστε και σε όλες τις θέσεις της ομάδας διαχείρισης. Πιο συγκεκριμένα, το άτομο που θα αναλάβει αυτή τη θέση οφείλει να έχει την απαραίτητη εξοικείωση με το ρόλο και τις αρμοδιότητες του πρωταρχικού συντονιστή της διαχείρισης της κρίσης, ώστε να αναλάβει καθήκοντα σε περίπτωση απουσίας ή κωλύματος αυτού (Kline et.al., 1995. Purvis et.al., 1991).

Συνεπώς, ο συντονιστής αυτός είναι το άτομο το οποίο αναλαμβάνει να συλλέξει όλες τις πληροφορίες για το γεγονός της κρίσης, να δηλώσει το περιστατικό, να προχωρήσει στην εκτίμηση του επιπέδου διαχείρισης και, τέλος, να επιβλέψει την έναρξη και την συνέχιση των απαιτούμενων παρεμβάσεων.

➤ **Ο συντονιστής της παρέμβασης στην κρίση**

Ο συντονιστής που θα αναλάβει αυτόν τον ρόλο οφείλει να γνωρίζει καλά τους σκοπούς, τις μεθόδους, αλλά και τους περιορισμούς που υπάρχουν στην παρέμβαση

ενός κρίσιμου περιστατικού που θα προκύψει σε μια σχολική μονάδα (Pitcher & Poland, 1992). Ο ρόλος αυτός πρέπει να ανατεθεί στον αναπληρωτή διευθυντή ή υποδιευθυντή, στον σχολικό σύμβουλο ή ψυχολόγο της σχολικής μονάδας και τα απαιτούμενα προσόντα που πρέπει να έχει σύμφωνα με τον Frederick (1985) σχετίζονται με:

- ✓ την ευχέρεια στη διαχείριση ομάδων θυμάτων,
- ✓ την ευχέρεια στην παροχή συναισθηματικής στήριξης,
- ✓ την ευχέρεια στην αναγνώριση συναισθηματικών προβλημάτων,
- ✓ την ικανότητα χειρισμού συναισθηματικών αντιδράσεων και
- ✓ την ευκολία στην παροχή πληροφοριών.

Το άτομο αυτό που αναλαμβάνει το ρόλο του συντονισμού της παρέμβασης στην κρίση έχει αρκετές αρμοδιότητες στο πρωτογενές στάδιο της πρόληψης. Αρχικά, οφείλει να τηρεί έναν ενημερωμένο κατάλογο με τους φορείς ψυχικής υγείας ή συμβουλευτικής για παραπομπή. Έπειτα, πραγματοποιείται η ψυχοδιαγνωστική εκτίμηση και ο εντοπισμός των ανθρώπων που επηρεάστηκαν από το συμβάν, προκειμένου να διεξαχθεί το κατάλληλο πρόγραμμα ψυχοσυναισθηματικών αντιδράσεων. Ωστόσο, εάν η ψυχολογική κατάσταση των ατόμων που κλονίστηκαν από το περιστατικό κρίνεται ανησυχητική, τότε παραπέμπονται σε επαγγελματίες ψυχικής υγείας και οργανώνονται μακροχρόνιες συμβουλευτικές παρεμβάσεις, με σκοπό την εξάλειψη των τραυματικών διαταραχών και την ομαλοποίηση της ζωής στη σχολική κοινότητα. Συνεπώς, ο συντονιστής της παρέμβασης στην κρίση είναι εφικτό να πραγματοποιήσει την ψυχολογική εκτίμηση των περιστατικών, να παρέχει τις πρώτες ψυχολογικές βοήθειες, να αναλαμβάνει την παραπομπή των μαθητών σε εξειδικευμένη ψυχολογική υποστήριξη, και τέλος, να συντονίσει τους υπεύθυνους για την παρέμβαση στην κρίση (Berman & Jobes, 1991).

➤ **Ο σύνδεσμος με τα M.M.E.**

Ένα ακόμη μέλος της ομάδας διαχείρισης κρίσεων στις σχολικές μονάδες είναι ο σύνδεσμος με τα M.M.E., ο οποίος θα συνεργάζεται με δημοσιογράφους του έντυπου και του ηλεκτρονικού τύπου. Το ρόλο αυτό αναλαμβάνει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ενώ οι Pitcher & Poland (1992) αναφέρουν ότι το άτομο που θα αναλάβει το συγκεκριμένο ρόλο πρέπει να διαθέτει καλές διαπροσωπικές δεξιότητες, αλλά και να

μη διστάζει να εμφανιστεί στο ραδιόφωνο και στην τηλεόραση. Σε πρωτογενές επίπεδο οι αρμοδιότητές του σχετίζονται με την προσπάθειά του να διατηρεί επικοινωνία με τα τοπικά Μ.Μ.Ε., προκειμένου να διασφαλιστεί η βοήθειά τους σε περίπτωση εκδήλωσης μιας κρίσης στη σχολική μονάδα. Ακριβώς μετά την εμφάνιση ενός κρίσιμου περιστατικού, ο σύνδεσμος με τα Μ.Μ.Ε. είναι υπεύθυνος για την μετάδοση του γεγονότος και τη διασφάλιση της παροχής βοηθειών από τα Μ.Μ.Ε. και την αποφυγή τυχόν προβλημάτων στην αντιμετώπιση της κρίσης (Nye, 1997). Έπειτα, ο σύνδεσμος οφείλει να στηριχθεί στα Μ.Μ.Ε. ζητώντας να μεταδώσουν τα δικά του δελτία τύπου, αποφεύγοντας έτσι την αναπαραγωγή ψευδών ειδήσεων (Brock et.al., 2005: 98).

Ωστόσο, έχουν δημιουργηθεί και διάφορα χρονοδιαγράμματα σε σχέση με την αντίδραση των Μ.Μ.Ε. σε μια κρίση που πραγματοποιείται στη σχολική μονάδα. Ένα από αυτά είναι της Young (1998) όπου παρουσιάζει τις αντιδράσεις των Μ.Μ.Ε. σε μια κρίση:

- Τις πρώτες 12 ώρες τα Μ.Μ.Ε. επιδιώκουν να απαντήσουν στο «τι», «πότε» και «πώς» συνέβη το κρίσιμο περιστατικό.
- Τις επόμενες 12 ώρες ενδιαφέρονται να μάθουν με το «ποιος» ενεπλάκη στο γεγονός.
- Για τις επόμενες 12 ώρες επικεντρώνονται στο «γιατί», αναζητώντας τις αιτίες της κρίσης, και
- Κατά το διάστημα μεταξύ των 36 και 72 ωρών η προσοχή τους εστιάζεται γύρω από το «τι έγινε» και το «γιατί».

Συνεπώς, ο σύνδεσμος με τα Μ.Μ.Ε. είναι ένα πολύτιμο εφόδιο κατά την προσπάθεια αντιμετώπισης μιας κρίσης, αρκεί οι δημοσιογράφοι να έχουν βοηθητικό ρόλο και να μην θεωρηθούν εχθροί σε αυτή την προσπάθεια.

➤ **Ο σύνδεσμος με τις υπηρεσίες ασφαλείας**

Ένας ακόμη ρόλος στην ομάδα που διαχειρίζεται τις κρίσεις σε μια σχολική μονάδα σχετίζεται με τις υπηρεσίες ασφαλείας. Το άτομο που αναλαμβάνει αυτό το ρόλο οφείλει να έχει διαρκή επικοινωνία με το τοπικό αστυνομικό τμήμα και να συμμετέχει στο σχεδιασμό που αφορά τόσο την πρόληψη, όσο και την εγγύηση της ασφάλειας μετά

από ένα κρίσιμο γεγονός που θα προκύψει. Η συνεχής αυτή επαφή έχει ως στόχο, αρχικά, την αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης, και εν συνεχεία, την τροποποίηση των παρεμβάσεων με βασικό στόχο την βελτίωσή τους και την αποφυγή πιθανών κρίσεων, καθώς και την επανεμφάνισή τους. Ο ρόλος του συνδέσμου με τις υπηρεσίες ασφαλείας μπορεί να δοθεί σε έναν εκπαιδευτικό της σχολικής μονάδας, σε ένα μέλος του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, ή σε ένα μέλος της σχολικής επιτροπής. Βασική του αρμοδιότητα είναι «ο έλεγχος του πλήθους που μπορεί να αποτελέσει πρόβλημα έπειτα από κάποιες κρίσεις» (Brock et.al., 2005: 99).

Ένα κρίσιμο γεγονός όπως ένας τραυματισμός, ένας θάνατος ή μια αυτοκτονία είναι πιθανό να προκαλέσει την περιέργεια των ανθρώπων και να δημιουργηθεί αναστάτωση στα άτομα που αναλαμβάνουν να διαχειριστούν την κρίση και σε όσους προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στην αντιμετώπιση ενός κρίσιμου περιστατικού. Ακόμη, είναι σημαντικό να ελέγχονται οι κοινόχρηστοι χώροι, όπως οι τουαλέτες, το κυλικείο και οι διάδρομοι όπου είναι πιθανό να κινούνται μαθητές που χρήζουν βοήθειας (Berman & Jobes, 1991).

Έτσι, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να υπάρξει η κατάλληλη συνεργασία με τα μέλη του σχολείου ώστε να καθοριστούν τα εξής:

- Τη θέσπιση των κανόνων και των απαραίτητων διαδικασιών με γνώμονα την ασφάλεια.
- Τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος.
- Την εξέταση του φυσικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας.
- Τη φυσική και προσωπική ασφάλεια.
- Την ασφάλεια του σχολείου.
- Την εξέλιξη του προσωπικού.

Συνυπολογίζοντας όλα τα παραπάνω, το κύριο μέλημα του συνδέσμου που σχετίζεται με τις υπηρεσίες ασφαλείας, πρέπει να είναι η θέσπιση γραπτών κανόνων πειθαρχίας, όπου θα γίνεται σαφής ο διαχωρισμός ανάμεσα σε μια πειθαρχική παράβαση, όπως το ψέμα, ή η χρήση απρεπούς λεξιλογίου, και σε εγκληματικές πράξεις, όπως η παραβίαση των νόμων, ο βανδαλισμός κ.λπ. Ωστόσο, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να τονιστεί ότι οι κανόνες που θα θεσπιστούν θα πρέπει να είναι λογική. Αξιοσημείωτοι είναι οι κανόνες που ορίστηκαν στο Χιούστον, όπου σύμφωνα με τον Poland (1997) φάνηκαν να είναι αρκετά αποτελεσματικοί. Οι κανόνες αυτοί σχετίζονταν με τις διαμάχες ανάμεσα σε

μαθητές και απαιτούσαν από τους εμπλεκόμενους να παραστούν στο δικαστήριο και να πληρώσουν και ένα πρόστιμο 200 δολαρίων.

➤ **Ο σύνδεσμος με τις ιατρικές υπηρεσίες**

Εξίσου σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και ο σύνδεσμος με τις ιατρικές υπηρεσίες, όπου το ρόλο αυτό αναλαμβάνει συνήθως η σχολική νοσηλεύτρια ή ένας προϊστάμενος υγιεινής της διεύθυνσης. Σε πρωτογενές στάδιο, οι αρμοδιότητες του ατόμου που θα αναλάβει αυτό το ρόλο σχετίζονται με την παροχή εκπαίδευσης πρώτων βοηθειών, τον έλεγχο για την απαραίτητη διαθεσιμότητα των υλικών πρώτης ανάγκης, αλλά και την ανάπτυξη συνεργασίας με τοπικούς γιατρούς, με το ΕΚΑΒ και το νοσοκομείο του νομού (Brock et.al., 2005: 100).

Σε δευτερογενές στάδιο, ο σύνδεσμος είναι πιθανό να συμμετέχει στη διαχείριση και τη διαλογή των ιατρικών αναγκών των θυμάτων μιας κρίσης (Young, 2000). Στις περιπτώσεις αυτές, ο ρόλος που αναλαμβάνει ο σύνδεσμος είναι κυρίως επικοινωνιακός και σχετίζεται με τη διασφάλιση της έγκυρης και ασφαλούς επικοινωνίας μεταξύ των ιατρικών υπηρεσιών και των γιατρών ή των νοσοκομείων. Ακόμη, μια από τις σημαντικές αρμοδιότητες του συνδέσμου είναι να φροντίσει για την προστασία των μαθητών που δεν επηρεάστηκαν από την κρίση και κινδυνεύουν από την άσκοπη έκθεσή τους (Nader et.al., 1990). Επίσης, το άτομο που αναλαμβάνει τον συγκεκριμένο ρόλο οφείλει να ανακοινώσει στους γονείς και στο προσωπικό την ιατρική κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι τραυματίες της κρίσης.

Σε τελικό στάδιο, και μόλις αναρρώσουν οι μαθητές από τον τραυματισμό τους, ο σύνδεσμος με τις ιατρικές υπηρεσίες αναλαμβάνει να συμβάλλει στην ομαλή επιστροφή και επανένταξή τους στη σχολική μονάδα έπειτα από το κρίσιμο περιστατικό που βίωσαν (Brock et.al., 2005: 100).

➤ **Οι υπεύθυνοι παρέμβασης στην κρίση**

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας το ρόλο των υπευθύνων παρέμβασης στην κρίση αναλαμβάνουν οι ψυχολόγοι, οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι νοσηλευτές, οι σχολικοί σύμβουλοι και οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει ειδική εκπαίδευση, με σκοπό να

παρέχουν τις υπηρεσίες που χρειάζεται είτε ατομικά, είτε σε ομαδικό επίπεδο σε όσους επηρεάστηκαν από την κρίση. Ωστόσο, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναλαμβάνουν αυτό το ρόλο άτομα τα οποία έχουν την κατάλληλη εξειδίκευση, αλλά και να υπάρχει σωστή συνεργασία μεταξύ των υπευθύνων, ώστε να πραγματοποιηθεί έγκαιρα και αποτελεσματικά οποιαδήποτε παρεμβατική ενέργεια που αφορά τις πρώτες ψυχολογικές βοήθειες που θα δοθούν σε όσους επηρεάστηκαν από την κρίση. Πράγματι, γίνεται κατανοητό ότι κατά τη διάρκεια της παρέμβασης σε μια κρίση είναι πολύ σημαντικό να υπάρξουν αρκετοί συνάδελφοι που θα συνεργαστούν ώστε να προσφέρουν τις γνώσεις και τη βοήθειά τους. Για παράδειγμα, το ιδανικότερο σενάριο θα ήταν να μπορούσε ο εκάστοτε εκπαιδευτικός να αναλαμβάνει τις παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται σε μια κρίση και να τις εφαρμόζει στην τάξη του και στους μαθητές του. Παρόλα αυτά, δεν είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί ικανοί να ανταποκριθούν σε αυτό τον ρόλο, και για το λόγο αυτό προτείνεται να υπάρχουν εκπαιδευτικοί υπεύθυνοι για την παρέμβαση στην κρίση και να είναι αντιπροσωπευτικοί για το σχολείο. Παραδείγματος χάρη, όσον αφορά τα δημοτικά σχολεία θα ήταν αποτελεσματικό να περιληφθεί ένας δάσκαλος για τις πρώτες τάξεις και ένας ακόμη για τις μεσαίες τάξεις στην εκπαίδευση της ομάδας που θα αναλάβει την παρέμβαση στην κρίση (Brock et.al., 2005: 101).

Στο σημείο αυτό είναι πολύ σημαντικό να σημειωθεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί και όσοι είναι υπεύθυνοι της παρέμβασης στην κρίση θα πρέπει να είναι προσεκτικοί στις αντιδράσεις τους κατά την εκδήλωση μιας κρίσης, δεδομένου ότι τα παιδιά επηρεάζονται άμεσα από τις αντιδράσεις των ενηλίκων, ειδικότερα οι μαθητές των μικρών τάξεων του Δημοτικού (Nader & Pynoos, 1993).

Ακόμη, σύμφωνα με τον M. Armstrong (1990) είναι ιδιαίτερα σημαντικό να ενημερώνονται οι υπεύθυνοι παρέμβασης στην κρίση για τις διάφορες πολιτισμικές αντιλήψεις και αντιδράσεις που μπορεί να υπάρξουν από τους μαθητές σε μια κρίση. Η αντίληψη αυτή στηρίζεται στο γεγονός ότι το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών μιας σχολικής μονάδας είναι πιθανό να επηρεάσει άμεσα και την αντίδρασή τους κατά τη διάρκεια ενός κρίσιμου περιστατικού. Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητη η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση των υπευθύνων με σκοπό τον αποτελεσματικότερο σχεδιασμό για την αντιμετώπιση μιας κρίσης. Στο ίδιο επίπεδο ο Klingman (1986) επισημαίνει τη σπουδαιότητα αυτής της πολιτισμικής ενημερότητας, αναφερόμενος σε παρεμβάσεις που έγιναν στο παρελθόν κατά τη διαχείριση μιας κρίσης όπου οι υπεύθυνοι έπρεπε να

ενημερώσουν τους γονείς για το θάνατο των παιδιών τους σε ένα τροχαίο δυστύχημα με το σχολικό λεωφορείο. Για το περιστατικό αυτό ο Klingman (1986: 55) αναφέρει ότι η πολιτισμική «γνώση μέρους των εργαζομένων αποδείχθηκε πολύτιμη κατά το ότι ήταν προετοιμασμένοι για διάφορες, πολιτισμικής προέλευσης εκδηλώσεις τραυματικού πένθους και έτσι απέφυγαν να ζητήσουν τη χρήση ημεριμιστικών στις περιπτώσεις στις οποίες οι αντιδράσεις των γονέων στη γνωστοποίηση του θανάτου επιφανειακά φαίνονταν ακραίες, αλλά συμβάδιζαν με τις πολιτιστικές τους νόρμες».

Όσοι αναλαμβάνουν τον ρόλο του υπεύθυνου για την παρέμβαση στην κρίση πρέπει να είναι υπό την εποπτεία του συντονιστή της παρέμβασης στην κρίση. Εν συνεχεία, και υπό την προϋπόθεση ότι θα περάσουν από την κατάλληλη εκπαίδευση, οι υπεύθυνοι της παρέμβασης είναι αυτοί που θα συμβάλλουν στον συντονισμό ολόκληρης της ομάδας κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης των απαραίτητων αρμοδιοτήτων σε πρωτογενές, δευτερογενές και τριτογενές επίπεδο πρόληψης (Brock et.al., 2005: 102).

3.2 Προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας της «Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων»

Κατά τον σχεδιασμό μιας Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων γίνεται κατανοητό ότι πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στη σύνθεση της ομάδας. Πράγματι, δεδομένης της σπουδαιότητας του έργου που θα κληθούν να υπηρετήσουν, τα μέλη θα πρέπει να είναι συνειδητοποιημένα και έτοιμα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διαχείρισης ενός κρίσιμου περιστατικού. Έτσι, όσοι από τα μέλη της σχολικής μονάδας αισθάνονται ότι δεν μπορούν να συμβάλουν τα δέοντα κατά τη διαχείριση μιας σοβαρής κρίσης, δεν πρέπει να κατακρίνονται ή να ωθούνται βίαια να συμμετέχουν στην ομάδα.

Η επιλογή των κατάλληλων ατόμων για τη συγκρότηση της ομάδας διαχείρισης κρίσιμων περιστατικών είναι ιδιαίτερα κρίσιμη και σημαντική τόσο για την επιτυχή αντιμετώπιση των κρίσιμων γεγονότων που προκύπτουν, όσο και για την επαναφορά του σχολείου στην ομαλή λειτουργία του σε σύντομο χρονικό διάστημα (Dudley, 1995: 33).

Ακόμη, σύμφωνα με τον Thompson (2002: 128-129), για να θεωρηθεί αποτελεσματική η δράση της Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων θα πρέπει να έχουν κατακτηθεί κάποιοι βασικοί στόχοι. Για παράδειγμα, είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τα μέλη της ομάδας να καταφέρουν να κερδίσουν την εμπιστοσύνη των μαθητών και των υπόλοιπων μελών του σχολείου, αλλά και να διατηρούν την ψυχραιμία τους κατά την εκδήλωση μιας κρίσης. Ακόμη, τα άτομα που συγκροτούν την ομάδα αυτή οφείλουν να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένα και να μπορούν με ψυχραιμία να ανταποκριθούν κατά τη λήψη των σωστών αποφάσεων με σκοπό την αποτελεσματική διαχείριση του κρίσιμου γεγονότος. Τέλος, είναι πολύ σημαντικό για τα μέλη αυτής της ομάδας να έχουν αναπτυγμένη ενσυναίσθηση προκειμένου να συναισθάνονται το φόβο και την αγωνία των παιδιών και των ενηλίκων που βρίσκονται αντιμέτωποι με μια κρίση.

Επιπλέον, η αποτελεσματικότητα μιας Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων εξαρτάται όχι μόνο από τις ακαδημαϊκές γνώσεις των μελών της σχετικά με τη διαχείριση ενός κρίσιμου περιστατικού, αλλά και από την εξοικείωσή τους με τους χώρους του σχολείου. Πράγματι, εάν τα μέλη της ομάδας γνωρίζουν καλά τη διαρρύθμιση του κτιρίου, θα μπορέσουν με μεγαλύτερη ευκολία να βοηθήσουν στην άμεση και αποτελεσματική εκκένωσή του μέσω των εξόδων κινδύνου σε περίπτωση εκδήλωσης μιας κρίσης. Ακόμη, εκτός από την εξοικείωσή τους με το χώρο, είναι μέγιστης σημασίας να μπορούν να παρέχουν πρώτες βοήθειες σε όποιον το χρειαστεί και να αναλάβουν τη σύνταξη αναφοράς με σκοπό την ενημέρωση των αρμόδιων για την εκδήλωση της κρίσης στη σχολική μονάδα (Lebrun, 2008: 87-88).

Στο ίδιο επίπεδο, γίνεται αναφορά σχετικά με την καλλιέργεια ενός θετικού σχολικού κλίματος, προκειμένου να είναι ακόμη πιο αποτελεσματική η αντιμετώπιση μιας κρίσης. Το θετικό σχολικό κλίμα μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της αίσθησης του «ανήκειν» και στη δημιουργία ενός φιλόξενου κλίματος για τα μέλη της μονάδας. Έτσι, οι μαθητές θα μπορέσουν να νιώσουν ασφάλεια καθώς θα υπάρχει η αίσθηση της ενότητας στην κοινότητα και η εξασφάλιση ενός σταθερού ημερήσιου προγράμματος. Κατά συνέπεια, τα παιδιά θα γνωρίζουν τη ρουτίνα του σχολείου, θα συναισθάνονται το θετικό κλίμα της μονάδας και θα νιώθουν ασφαλή στην περίπτωση που εκδηλωθεί μια κρίση (Stephens, 1994).

Συνοψίζοντας, είναι απαραίτητο να τονιστεί ότι η επιτυχία μιας Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων εξαρτάται και από τον έλεγχο και την αξιολόγηση που πραγματοποιείται από

τον διευθυντή της μονάδας, αλλά και από το ενδιαφέρον των μελών της (Schmidt, 2010: 155).

3.3 Το Σχέδιο Διαχείρισης Κρίσεων σε μια σχολική μονάδα

Το «σχέδιο αντιμετώπισης μιας κρίσης σημαίνει το σύνολο των ενεργειών που πρέπει να γίνουν και των μέτρων που πρέπει να ληφθούν για να αντιμετωπιστεί μια κρίση», όπως ορίζει η Μπρίνια (2008: 224).

Είναι γεγονός ότι σε ένα σχολείο εγκυμονούν πολλοί κίνδυνοι και είναι φυσικό να προκαλούνται πολλά ατυχήματα που μπορεί να οφείλονται σε σεισμούς, πυρκαγιές, πλημμύρες, βία από άτομα εκτός της σχολικής μονάδας κ.ά. Στις συνέπειες αυτών των ατυχημάτων συμπεριλαμβάνεται ο τραυματισμός των μαθητών και των εκπαιδευτικών του σχολείου, ή ακόμη και ο θάνατος. Για το λόγο αυτό, η διοίκηση της σχολικής μονάδας πρέπει να επινοεί τους κατάλληλους τρόπους για την άμεση και αποτελεσματική αντιμετώπιση των κινδύνων. Ωστόσο, αυτό θα μπορεί να επιτευχθεί με τη συνεργασία της κεντρικής διοίκησης της εκπαίδευσης, η οποία οφείλει να δημιουργήσει το καταλληλότερο σχέδιο διαχείρισης κρίσεων όσο το δυνατόν πιο έγκαιρα, με σκοπό την αντιμετώπιση των κινδύνων που μπορεί να προκύψουν (Σαΐτη, Α., 2012: 332).

Ακόμη, η Μπρίνια (2008: 223) τονίζει ότι η ύπαρξη ενός σχεδίου διαχείρισης κρίσεων σε μια σχολική μονάδα είναι δυνατό να πετύχει:

- τη μείωση των ζημιών που μπορεί να προκληθούν από το κρίσιμο περιστατικό,
- την αποφυγή δευτερογενών κρίσεων, αλλά και επιπτώσεων από την κύρια κρίση,
- τη διαχείριση της κρίσης κατά την εκδήλωσή της,
- την αποφυγή εκπλήξεων και τη δημιουργία δύσκολων καταστάσεων που είναι πιθανό να δυσκολέψουν τους διαχειριστές, και τέλος,
- την άμεση ενεργοποίηση για την λήψη γρήγορων και αποτελεσματικών αποφάσεων για την αντιμετώπιση του κρίσιμου γεγονότος.

Ωστόσο, η διαδικασία που απαιτείται για την προετοιμασία της μονάδας σχετικά με την αντιμετώπιση των κρίσεων είναι δεδομένο ότι χρειάζεται αρκετό χρόνο για να

υλοποιηθεί (Brock et.al., 2005: 26). Στο ίδιο επίπεδο, ο Cultice (1992) αναφέρει ότι ο χρόνος που χρειάζεται προκειμένου ένα πρόγραμμα να μπορέσει να τεθεί σε εφαρμογή υπολογίζεται περίπου σε ένα με δύο χρόνια, όπως υποστηρίζουν οι υπεύθυνοι σε περιφέρειες όπου υπάρχουν ήδη αντίστοιχα σχέδια διαχείρισης των κρίσεων.

Ο βασικός σκοπός για τη δημιουργία ενός τέτοιου σχεδίου διαχείρισης κρίσεων είναι η ανάγκη για την όσο το δυνατό γρήγορη και αποτελεσματική αντιμετώπιση ενός κρίσιμου περιστατικού. Συνεπώς, ο λόγος ύπαρξης αυτού του σχεδίου είναι να διασφαλιστούν οι πόροι, τόσο οι ανθρώπινοι όσο και οι υλικοί σε περίπτωση εμφάνισης δυσμενών συνθηκών. Κατ' επέκταση, το σχέδιο διαχείρισης κρίσεων για μια σχολική μονάδα σύμφωνα με τους Σαϊτή και Σαϊτής (2012: 334-336) πρέπει να έχει την εξής δομή και να περιλαμβάνει:

- τον σκοπό του σχεδίου, δηλαδή να σημειωθούν οι στόχοι που θέλουμε να επιτευχθούν,
- τα μέτρα οργάνωσης για την ασφάλεια του σχολείου που μπορεί να σχετίζονται με την πρόληψη των κινδύνων και την καταστολή τους, την εξασφάλιση των κατάλληλων μέσων και τη διαφύλαξή τους σε κατάλληλους χώρους, καθώς και την εκπαίδευση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέματα που σχετίζονται με την παρέμβαση στην κρίση,
- τον τρόπο οργάνωσης του σχολείου για την αντιμετώπιση των κρίσιμων περιστατικών, όπου πραγματοποιείται με τον ορισμό του συντονιστή και την καταγραφή των υποχρεώσεών του, την έκδοση γραπτών οδηγιών και την τήρηση ημερολογίου με τις ενέργειες και τα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα στη σχολική μονάδα,
- την κατάλληλη εκπαίδευση του προσωπικού, και τέλος,
- την κατάσταση ετοιμότητας του σχολείου απέναντι σε μια ενδεχόμενη κρίση.

Έπειτα από τη σύνταξη του κατάλληλου σχεδίου διαχείρισης κρίσεων είναι ιδιαίτερα σημαντικό να εξασφαλιστεί η προσβασιμότητά του σε όλους. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να επιτευχθεί με την ανάρτισή του σε εμφανή σημεία της σχολικής τάξης και στην είσοδο του σχολείου, προκειμένου να μπορεί να εφαρμοστεί άμεσα σε περίπτωση κρίσης. Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι το προσωπικό της σχολικής μονάδας οφείλει να είναι εξοικειωμένο με τους χώρους του σχολείου, με το περιεχόμενο του σχεδίου

διαχείρισης κρίσεων και με το πρωτόκολλο εκκένωσης και ασφαλής μεταφορά των παιδιών στο σημείο που ορίζει το σχέδιο (Click, 2005: 322).

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι για να επιτευχθεί η αποτελεσματικότητα ενός σχεδίου διαχείρισης κρίσεων είναι απαραίτητη η συνεργασία πολλών φορέων και υπηρεσιών, όπως με το Αστυνομικό Τμήμα της περιοχής, την Πυροσβεστική Υπηρεσία, αλλά και με τους κατάλληλα εκπαιδευμένους επαγγελματίες υγείας. Η συμβολή των υπηρεσιών αυτών είναι ιδιαίτερα σημαντική τόσο για τον σχεδιασμό, όσο και για την αντιμετώπιση των κρίσεων, καθώς οι γνώσεις και η εμπειρία των ανθρώπων αυτών μπορούν να φανούν ιδιαίτερα χρήσιμες κατά την εμφάνιση μιας κρίσης (Philpott & Casavant, 2016: 324).

Ακόμη, σύμφωνα με τους Heath και Sheen (2016: 24) η επιτυχία ενός σχεδίου διαχείρισης κρίσεων εξαρτάται από δύο διαφορετικές συνιστώσες:

- τη σωστή οργάνωση και
- την συχνή αξιολόγησή του

Πράγματι, κατά το στάδιο της δημιουργίας του αναζητούνται και ορίζονται τα πιο αποτελεσματικά μέτρα για τη διαχείριση ενός κρίσιμου γεγονότος, ενώ στη συνέχεια είναι απαραίτητη η εκπαίδευση του προσωπικού της σχολικής μονάδας σχετικά με τον τρόπο αντίδρασης και αντιμετώπισης μιας κρίσης.

Επιπλέον, η Μπρίνια (2008: 230) επισημαίνει ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας παίζει καθοριστικό ρόλο για την επιτυχία ενός σχεδίου διαχείρισης κρίσεων. Είναι γεγονός ότι οι γνώσεις του, οι ικανότητές του σε διοικητικά θέματα, η δυνατότητα να εντοπίζει τους κινδύνους, να μπορεί να διατηρεί την ψυχραιμία του και να λαμβάνει τις σωστές αποφάσεις είναι στοιχεία που καθορίζουν αποτελεσματικό τον συντονιστή της διαχείρισης κρίσεων.

Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να αποτυπωθεί ο κατάλογος της διαδικασίας διαχείρισης κρίσεων, όπου θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός κατά το στάδιο του σχεδιασμού. Ωστόσο, οι Brock, et al. (2005: 114-115) επισημαίνουν ότι ο κατάλογος αυτός είναι δυνατό να μεταβάλλεται δεδομένου ότι κάθε κρίση είναι διαφορετική, και κατά συνέπεια πρέπει να αντιμετωπίζεται με διαφορετικό τρόπο.

Κατάλογος της Διαδικασίας Διαχείρισης Κρίσεων

1. Προσδιορίστε τα γεγονότα της κρίσης.
2. Εκτιμήστε το βαθμό αντίκτυπου στο σχολείο.
3. Ειδοποιήστε το συντονιστή της παρέμβασης στην κρίση, τους συνδέσμους με τα Μ.Μ.Ε., τις υπηρεσίες ασφαλείας, τις ιατρικές υπηρεσίες και την ομάδα παρέμβασης στην κρίση.
4. Ειδοποιήστε το γραφείο της διεύθυνσης εκπαίδευσης για την κατάσταση της κρίσης.
5. Ειδοποιήστε άλλες σχολικές μονάδες που θα μπορούσαν να επηρεαστούν από την κρίση.
6. Επικοινωνήστε με την/τις οικογένειες του/των θυμάτων της κρίσης.
7. Καθορίστε ποιες πληροφορίες πρόκειται να μοιραστείτε με τους παρακάτω:
 - α) Μαθητές
 - β) Γονείς/Κοινότητα
 - γ) Προσωπικό
 - δ) Μ.Μ.Ε.

Θυμηθείτε να έχετε υπόψη σας τα δικαιώματα των γονέων περί του απορρήτου.
8. Καθορίστε πώς πρόκειται να ανακοινωθούν οι πληροφορίες.
9. Αρχίστε τη διαδικασία της ψυχολογικής εκτίμησης και παραπομπής.
10. Εντοπίστε τους μαθητές υψηλού κινδύνου και σχεδιάστε παρεμβάσεις.
11. Συγκαλέστε μια συνέλευση του προσωπικού.
12. Ενεργοποιήστε τη βάση επιχειρήσεων.
13. Συγκεντρώστε τους υπολογιστές, τα απουσιολόγια και τα προσωπικά αντικείμενα των μαθητών.
14. Πραγματοποίηση αναφοράς στο τέλος κάθε μέρας.
15. Προγραμματίστε μια πρωινή συνεδρίαση σχεδιασμού.
16. Σχεδιάστε επιμνημόσυνες τελετές.
17. Συνοψίστε και αξιολογήστε τη διαχείριση της κρίσης.

Η σωστή οργάνωση των ενεργειών είναι δυνατό να συμβάλει στην αποφυγή λανθασμένων επιλογών παρέμβασης που μπορεί να θέσουν σε κίνδυνο τους μαθητές και να επιφέρουν αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχοκοινωνική εξέλιξη των μαθητών.

Συνοψίζοντας, ένα Σχέδιο Διαχείρισης Κρίσεων αποτελείται από ποικίλους τρόπους επικοινωνίας, καθώς και τρόπους διαχείρισης και αντιμετώπισης ενός κρίσιμου γεγονότος. Όλα αυτά καθορίζονται σύμφωνα με τις ανάγκες που έχουν οι μαθητές και η κοινότητα στην οποία ανήκουν, ενώ είναι ιδιαίτερα σημαντικό να υπάρχει ευελιξία σε ό,τι προβλέπει το σχέδιο, μιας και οι ανάγκες αυτές των μαθητών και της κοινότητας αποτελούν δεδομένα που μεταβάλλονται συνεχώς (Klingman & Cohen, 2004: 102-103).

3.3.1 Προϋποθέσεις ενός αποτελεσματικού «Σχεδίου Διαχείρισης Κρίσεων»

Είναι γεγονός ότι η επιτυχία και η αποτελεσματικότητα ενός Σχεδίου Διαχείρισης Κρίσεων εξαρτάται άμεσα από την ανάμειξη που θα έχουν τα μέλη της σχολικής μονάδας στη συγγραφή και στη διαμόρφωσή του. Πράγματι, υπάρχει πιθανότητα να επηρεαστεί η αποτελεσματικότητα του σχεδίου εάν αυτό δημιουργηθεί από ανθρώπους που δεν γνωρίζουν άμεσα τις ιδιαιτερότητες μιας σχολικής μονάδας. Στις ιδιαιτερότητες αυτές συγκαταλέγονται οι εισοδοί και οι έξοδοι του σχολείου, η διάταξη των αιθουσών, τα στοιχεία της σχολικής κοινότητας, οι δεξιότητες του προσωπικού της μονάδας, καθώς και τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία του σχολείου. Για το λόγο αυτό, κρίνεται απαραίτητη η συμμετοχή των μελών της σχολικής μονάδας στη δημιουργία ενός Σχεδίου Διαχείρισης Κρίσεων που θα συμβάλει στην ομαλή και γόνιμη αντιμετώπιση μιας κρίσης (Heath & Sheen, 2016: 25).

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η εμπλοκή των μελών της σχολικής μονάδας στη δημιουργία του κατάλληλου σχεδίου διαχείρισης κρίσεων είναι απαραίτητη. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Warner (2009: 155-156), στις αρμοδιότητες της Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων συμπεριλαμβάνεται ακόμη και ο έλεγχος και η αναπροσαρμογή του σχεδίου που μπορεί να έχει σταλεί από το Υπουργείο Παιδείας ή την αντίστοιχη Περιφέρεια. Οι εκπαιδευτικοί της μονάδας οφείλουν να κάνουν τις

κατάλληλες παρεμβάσεις στο σχέδιο προκειμένου να μπορούν να το εφαρμόσουν χωρίς δυσκολία στη σχολική τους μονάδα.

Ακόμη, στις προϋποθέσεις ενός επιτυχημένου Σχεδίου Διαχείρισης Κρίσεων συμπεριλαμβάνεται και η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις του. Είναι εύλογο ότι εάν κατά τη διάρκεια μιας κρίσης μερικοί εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τον σωστό τρόπο εφαρμογής του σχεδίου είναι πιθανό να συμβάλουν στη δημιουργία ενός κλίματος ανασφάλειας. Κατά συνέπεια, μαζί με τους εκπαιδευτικούς θα φοβηθούν και οι μαθητές, ενώ το αίσθημα του φόβου και θα κυριαρχήσει με αποτέλεσμα να μην αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά το κρίσιμο περιστατικό (Roth & Fernandez, 2018: 191).

Επιπλέον, οι Σαΐτη και Σαΐτης (2012) αναφέρουν ότι η επιτυχία ενός Σχεδίου Διαχείρισης Κρίσης εξαρτάται από ορισμένους παράγοντες:

- Η παρέμβαση πρέπει να είναι οργανωμένη και τα μέλη της ομάδας οφείλουν να γνωρίζουν τους ρόλους τους και να συντονιστούν προκειμένου να υπάρξει μια κοινή κουλτούρα ετοιμότητας.
- Ένας ηγέτης που στοχεύει στην ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, ενώ καθοδηγεί και υποστηρίζει όλα τα μέλη της.
- Διασφάλιση των κατάλληλων πόρων και υλικών που μπορεί να χρειαστούν για την αντιμετώπιση μιας κρίσης.
- Αποδέσμευση των υπεύθυνων της κρίσης από τα υπόλοιπα καθήκοντά τους στη σχολική μονάδα, με σκοπό την προσήλωσή τους στην αντιμετώπιση του κρίσιμου περιστατικού.
- Επιμόρφωση όλων των μελών της σχολικής μονάδας.
- Διασφάλιση ενός θετικού κλίματος στο σχολείο.
- Η ύπαρξη των κατάλληλων υποδομών, όπου θα εξασφαλίσουν την σωστή αντιμετώπιση μιας κρίσης.

Συνεπώς, σύμφωνα με τους παραπάνω παράγοντες, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να προβλέπονται οι κρίσεις και το σχολείο και τα μέλη του να είναι σε ετοιμότητα για τη διαχείρισή τους.

Στο ίδιο πλαίσιο ο Paton (1992: 178) αναφέρει ορισμένα κριτήρια για την δημιουργία ενός αποτελεσματικού Σχεδίου Αντιμετώπισης Κρίσεων με σκοπό την ομαλή αντιμετώπιση ενός κρίσιμου περιστατικού. Τα κριτήρια αυτά περιλαμβάνουν:

- Την απαραίτητη ανάμειξη των διευθυντών στη διαμόρφωσή του.
- Τον εντοπισμό τυχόν δυσκολιών και εμποδίων πριν από την διαδικασία δημιουργίας του σχεδίου.
- Τη συμμετοχή όλων των μελών του σχολείου στη διαδικασία του σχεδιασμού.
- Τα μέλη των φορέων που θα εμπλακούν στη διαχείριση μιας κρίσης, οφείλουν να συμμετέχουν στη δημιουργία του σχεδίου.
- Αναφορά όλων των διαθέσιμων πόρων που υπάρχουν στη σχολική μονάδα.
- Το σχέδιο αυτό θα πρέπει να στοχεύει στην αντιμετώπιση ρεαλιστών γεγονότων, όπως τον τραυματισμό ή τον θάνατο ενός μαθητή, τις φυσικές καταστροφές κ.λπ.
- Οι διευθυντές είναι υποχρεωμένοι να γνωρίζουν το ρόλο και τις αρμοδιότητές τους κατά τη δημιουργία του σχεδίου, αλλά και κατά την εκδήλωση μιας κρίσης.
- Οι αρμοδιότητες όλων των μελών της σχολικής μονάδας θα πρέπει να ορίζονται ξεκάθαρα στο σχέδιο που θα διαμορφωθεί.

Εν κατακλείδι, η σωστή οργάνωση και η έγκαιρη δημιουργία ενός καλά μελετημένου σχεδίου διαχείρισης κρίσεων, μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματική αντιμετώπιση ενός κρίσιμου περιστατικού που είναι δυνατό να προκύψει σε μια σχολική μονάδα.

4.Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας

4.1 Ο ρόλος και οι αρμοδιότητες ενός διευθυντή μιας σχολικής μονάδας

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (άρθρο 11 του ν. 1566/ 85) στην Ελλάδα τη διοίκηση της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης την ασκούν ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων.

Ο διευθυντής του σχολείου είναι ένας δάσκαλος/καθηγητής όπου κατέχει ισχυρή θέση στην ιεραρχική δομή του σχολείου. Στις αρμοδιότητές του συγκαταλέγεται η οργάνωση, ο προγραμματισμός, η διεύθυνση και ο έλεγχος των εργαζομένων που σχηματίζουν το δυναμικό της σχολικής μονάδας.

Συμπληρωματικά, σύμφωνα με τον Ανδρέου (1999: 94-95) ο διευθυντής μαζί με τον υποδιευθυντή αποτελούν τα μονομελή όργανα της σχολικής μονάδας. Η νομοθεσία ορίζει ότι τα διοικητικά και τα εποπτικά του καθήκοντα είναι τα εξής:

- α) Έχει την άμεση επίβλεψη του σχολείου.
- β) Είναι υπεύθυνος για την εποπτεία των εκπαιδευτικών του σχολείου.
- γ) Μεριμνά για την ομαλή λειτουργία του σχολείου.
- δ) Διατηρεί το αρχείο και τα υπηρεσιακά έγγραφα του σχολείου.
- ε) Αναλαμβάνει τις εγγραφές και τις μετεγγραφές των μαθητών.
- στ) Οφείλει να κρατά ενήμερους τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας για τυχόν αλλαγές στη νομοθεσία και για τις νέες αποφάσεις και εγκυκλίους τις οποίες πρέπει να γνωρίζουν.
- ζ) Συμμετέχει στα όργανα που ορίζει η νομοθεσία.
- η) Είναι πρόεδρος του Συλλόγου Διδασκόντων.
- θ) Σύμφωνα με τον ν. 2525/97 συμμετέχει στη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Είναι γεγονός ότι οι αρμοδιότητες ενός διευθυντή μιας σχολικής μονάδας ποικίλουν, ενώ η προσοχή του επικεντρώνεται κυρίως σε ζητήματα που αφορούν:

- τη φροντίδα για τις κτηριακές εγκαταστάσεις του σχολείου, τις υποδομές και την ασφάλεια των μαθητών και του εκπαιδευτικού προσωπικού,
- την υλοποίηση όλων των γραφειοκρατικών διαδικασιών όπου ορίζονται από το κανονιστικό πλαίσιο του σχολείου,
- την εξασφάλιση της κατάλληλης ατμόσφαιρας πειθαρχίας και τη δημιουργία ενός οράματος για ένα αποτελεσματικό σχολείο, ενώ ασχολείται με την οργάνωση ενός συλλογικού προγραμματισμού αξιολογώντας τους εκάστοτε στόχους που τίθενται,
- τη μέριμνα για τη δημιουργία ενός υγιούς και συνεργατικού κλίματος ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό και στους μαθητές του σχολείου,
- τον καθορισμό υψηλών ακαδημαϊκών στόχων, την παρακολούθηση της μαθησιακής εξέλιξης των παιδιών, καθώς και την ενημέρωση των γονέων τους, και τέλος,
- τη διατήρηση καλών σχέσεων με τους εξωτερικούς φορείς που συνεργάζονται με μια σχολική μονάδα.

Συνεπώς, σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι ο ρόλος που κατέχει ένας διευθυντής μιας σχολικής μονάδας είναι διττός. Πιο συγκεκριμένα, στις αρμοδιότητές του συμπεριλαμβάνονται «οι (α) διοικητικές ενέργειες βραχυπρόθεσμου, μεσοπρόθεσμου και μακροπρόθεσμου χαρακτήρα, που αφορούν τον σχεδιασμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, τη λήψη αποφάσεων και τον καθημερινό έλεγχο του σχολικού οργανισμού και (β) την επικοινωνία με το προσωπικό, με σκοπό να μπορεί να συνεργάζεται απρόσκοπτα μαζί τους, να τους υποκινεί και να τους υποστηρίζει για τη μεγιστοποίηση των προσπαθειών τους (Αλεξόπουλος & Μπαμπάλης, 2021: 35-36).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι στην εποχή της παγκοσμιοποίησης όπου η πληροφορία διαχέεται γρήγορα και με ποικίλους τρόπους, ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας δεν μπορεί να είναι διεκπαιρωτικός όπως θεωρούνταν ότι είναι τα παλαιότερα χρόνια. Η Στραβάκου (2002: 27) επισημαίνει ότι ο ρόλος του σύγχρονου διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι πολυσύνθετος, καθώς αναλαμβάνει τόσο την οργάνωση και τη διοίκηση του σχολείου, όσο και τον κατάλληλο συντονισμό μιας ομάδας ανθρώπων που αποτελούν το δυναμικό της σχολικής μονάδας την οποία

διοικεί. Ωστόσο, στο πλαίσιο αυτό, ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να λαμβάνει υπόψη το διαφορετικό υπόβαθρο και τα ποικίλα γνωρίσματα που διαμορφώνουν το κάθε μέλος της ομάδας του, προκειμένου να διαφυλάξει την καλή λειτουργία της σχολικής μονάδας και τη συνεχή αναβάθμισή της.

Χρησιμοποιώντας, ωστόσο, την έννοια «ρόλος» είναι σημαντικό να γίνει μια αποσαφήνιση αυτού του όρου, μιας και αποτυπώνεται με διαφορετικό τρόπο από τους ερευνητές.

Σύμφωνα με τον Λαϊνά (2004) ο ρόλος ορίζεται ως «το πρότυπο / οι μορφές συμπεριφορές που αντιστοιχούν σε μία προσδιορισμένη θέση ή αξίωμα και οι οποίες αναμένεται να ασκηθούν από τον κάτοχο της θέσης ή τον φορέα του αξιώματος».

Ο ρόλος σύμφωνα με τον Σαΐτη (2007: 124) αποτελεί «ένα σύνολο καθηκόντων και δικαιωμάτων, τα οποία προκύπτουν από τη θέση που κατέχει το άτομο μέσα σε μια κοινωνική οργάνωση».

Ο Θεοφιλίδης (2012: 57), ωστόσο, επισημαίνει ότι η έννοια του ρόλου τον καθιστά απρόσωπο. Πιο συγκεκριμένα, αιτιολογεί την άποψή του, λέγοντας ότι «όλα τα άτομα που ασκούν τον ίδιο ρόλο, ορίζεται και προσδοκάται να εκτελούν τα ίδια καθήκοντα και αποκτά νόημα και υπόσταση σε σχέση και σε αντιδιαστολή με άλλους ρόλους που υπάρχουν μέσα στον οργανισμό».

Συνθέτοντας όλα τα παραπάνω, ο ρόλος μπορεί να οριστεί ως ένα σύνολο καθηκόντων και δικαιωμάτων, κανονιστικών ρυθμίσεων όπου ορίζουν τα δικαιώματα και τα καθήκοντα ενός διευθυντή, αλλά και προσδοκιών από τις ομάδες (κοινωνικές και πολιτικές) όπως τα ανώτερα στελέχη (ηγετικά και διοικητικά), αλλά και οι υφιστάμενοι-εκπαιδευτικοί, οι μαθητές της σχολικής μονάδας και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου (Kahn et al., 1964).

Συνεπώς, οι ρόλοι που αναλαμβάνει να διεκπαιρώσει ένας διευθυντής σχολικής μονάδας είναι πολλαπλοί και διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, τους διοικητικούς και ηγετικούς ρόλους. Οι ρόλοι αυτοί του διευθυντή σχετίζονται με την προσπάθειά του να πετύχει τους γενικούς στόχους της εκπαίδευσης, της βαθμίδας την οποία υπηρετεί και των στόχων που τίθενται στη σχολική του μονάδα (Καλογιάννης, 2020: 241).

Στόχος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι να κατορθώνει μέσα από τη λήψη των σωστών αποφάσεων και την πραγματοποίηση των κατάλληλων ενεργειών την

ομαλή και αποδοτική λειτουργία του σχολείου. Για την επίτευξη όμως των εκπαιδευτικών στόχων που τίθενται, οφείλει να συμβάλει συντονίζοντας κι ελέγχοντας το εκπαιδευτικό προσωπικό (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005: 124).

Ακόμη, ο Γουρναρόπουλος (2007: 77) αναφέρει ότι ο ρόλος του διευθυντή ως ηγέτης της σχολικής μονάδας είναι πολυσχιδής. Ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να είναι αυτός που καθοδηγεί το εκπαιδευτικό προσωπικό προς τη σωστή κατεύθυνση δίνοντάς τους τις κατάλληλες οδηγίες. Επιπλέον, οφείλει να εμπνέει και να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς, να στοχεύει στην αρμονική συνεργασία, να συμβάλει στη συνεχή βελτίωσή τους και να λειτουργεί ο ίδιος ως πρότυπο.

Εκτός από την εμπύχωση των εκπαιδευτικών, ο διευθυντής οφείλει να εμπνέει εκτός από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς αλλά και τους μαθητές της σχολικής μονάδας προκειμένου να συνεισφέρουν όλοι στην ανάπτυξη και στην εξέλιξη της σχολικής μονάδας (Στραβάκου, 2003: 27-28).

Η Μπρίνια (2008: 159) επισημαίνει ότι η αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας εξαρτάται άμεσα από τα ηγετικά της στελέχη, τα οποία δεν θεωρούνται ικανά και επιτυχημένα μόνο όταν διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις και ικανότητες, αλλά είναι πολύ σημαντικό να είναι ηγέτες.

Στο ίδιο πλαίσιο, ο Σαΐτης (2007: 142) τονίζει ότι «ένας σωστός διευθυντής-ηγέτης σχολείου είναι αυτός που κερδίζει την εθελοντική συνεργασία και προθυμία των συναδέλφων του στην υλοποίηση των στόχων του σχολείου».

Ακόμη, η αποδοτικότητα του διευθυντή επηρεάζεται από την κατανόηση που δείχνει ο ίδιος στις διαφορετικές αντιλήψεις που εκφράζονται από τα μέλη της σχολικής μονάδας. Στο πλαίσιο αυτό, ο διευθυντής-ηγέτης οφείλει να αξιοποιήσει τις γνώσεις και τις αντίστοιχες εμπειρίες που διαθέτει, προκειμένου να κατευθύνει τα μέλη του σχολείου στη λήψη των σωστών αποφάσεων για την αντιμετώπιση μιας κρίσης (Καμπουρίδης, 2002: 145).

Συνεπώς, ένας διευθυντής οφείλει να λειτουργεί σαν ηγέτης προκειμένου να κατορθώσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ενός σύγχρονου σχολείου. Ένας διευθυντής-ηγέτης θα μπορέσει να δείξει το σωστό δρόμο και να καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, ενώ ταυτόχρονα με η συμπεριφορά του οφείλει να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για όλα μέλη του σχολείου, δεδομένου ότι οι

άνθρωποι συχνά τείνουν να μιμούνται τους ηγέτες και όχι απλά να τους ακολουθούν (Goleman, 1999: 270).

4.2 Ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση κρίσεων

Είναι γεγονός ότι όλες οι σχολικές μονάδες κατά καιρούς καλούνται να αντιμετωπίσουν διαφόρων ειδών κρίσεις που είναι πιθανό να επηρεάσουν όλα τα μέλη τους.

Την ευθύνη για την οργάνωση μιας σχολικής μονάδας, αλλά και για την αποτελεσματική αντιμετώπιση μιας κρίσης έχει ο διευθυντής του σχολείου.

Επομένως, ένας διευθυντής για να θεωρηθεί αποτελεσματικός οφείλει να φροντίσει για την προετοιμασία της σχολικής μονάδας πριν από την εμφάνιση της κρίσης, να μεριμνήσει για την κατάλληλη αντιμετώπιση της κρίσης, αλλά και για την ανάκαμψη από αυτήν (Whitehead et al., 2012: 349).

Πράγματι, ο διευθυντής είναι αυτός που αναλαμβάνει το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης για την αντιμετώπιση ενός κρίσιμου περιστατικού. Η αποτελεσματική διαχείριση εξαρτάται άμεσα από το πόσο ισχυρή θα είναι η ηγεσία που θα κληθεί να αντιμετωπίσει μια κρίση (Ulmer et al., 2013: 139).

Ο Boinet al (2005) επισημαίνει ότι ένας ηγέτης οφείλει να εμπλακεί σε όλα τα στάδια που σχετίζονται με τη διαχείριση μιας κρίσης. Πιο συγκεκριμένα, πρέπει να εμπλακεί στις παρακάτω διαδικασίες:

- ✓ την αντίληψη της κατάστασης (sense making), που σχετίζεται με την εκτίμηση του περιστατικού ώστε να ληφθούν οι σωστές αποφάσεις,
- ✓ τη λήψη αποφάσεων (decision making),
- ✓ τη λογική τεκμηρίωση (meaning making),
- ✓ τον τερματισμό (terminating) και
- ✓ τις γνώσεις που κερδίζει ένας ηγέτης από τη διαδικασία αντιμετώπισης της κρίσης (learning).

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι οι παράγοντες που καθιστούν έναν διευθυντή-ηγέτη ικανό να διαχειριστεί μια κρίση σχετίζονται όχι μόνο με την κατάλληλη προετοιμασία

του και τις απαραίτητες γνώσεις, αλλά και με τις δεξιότητες που έχει και μπορεί να αξιοποιήσει κατά την περίοδο που η σχολική του μονάδα βρίσκεται σε κατάσταση κρίσης (Reid, 2000: 145-146).

Στο ίδιο πλαίσιο, οι Laws & Prideaux (2013: 87) επισημαίνουν ότι η διορατικότητα ορισμένων διευθυντών που συχνά δρουν για την προετοιμασία της σχολικής μονάδας πριν ξεσπάσει η κρίση, είναι δυνατό να συμβάλει αποτελεσματικά στην αποφυγή των αρνητικών συνεπειών της. Συνεπώς, στοιχεία όπως η διορατικότητα, η βούληση και προνοητικότητα καθιστούν ένα διευθυντή αποτελεσματικό κατά το σχεδιασμό της διαχείρισης μιας κρίσης.

Ένας ηγέτης θεωρείται αποτελεσματικός κατά τη διαχείριση ενός κρίσιμου περιστατικού όταν μπορεί να λειτουργήσει υπό συνθήκες μεγάλης πίεσης, να βρίσκει και να εφαρμόζει τους κατάλληλους τρόπους για να αντιμετωπιστεί η κρίση, να παραμένει ψύχραιμος και αισιόδοξος, να ακολουθεί επικοινωνιακές πρακτικές, να διαθέτει ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση και να γνωρίζει σε βάθος τις παρεμβάσεις που υλοποιούνται, αλλά και τις συνέπειες αυτών (Pusila & Stojanovski, 2012: 10-11).

Ομοίως, ένας διευθυντής-ηγέτης καθίσταται ικανός και αποτελεσματικός ώστε να διαχειριστεί μια κρίση, όταν σύμφωνα με τον Jaques (2012: 368), δύναται:

- να φροντίζει για την ανάπτυξη μιας κουλτούρας σχετικά με τη διαχείριση κρίσιμων περιστατικών,
- να καθιερώνει και να εφαρμόζει πρότυπα και διαδικασίες,
- να καθορίζει τις προτεραιότητες και να αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς,
- να αναγνωρίζει τους κινδύνους και τις επιπτώσεις τους,
- να ενθαρρύνει την ανοιχτή επικοινωνία,
- να φροντίζει για την ανάπτυξη της συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη του σχολείου,
- να είναι πρόθυμος να συνεργαστεί με τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, και τέλος,
- να συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός υγιούς κλίματος μάθησης και συνεργασίας.

Έχει αναφερθεί ξανά ότι η προετοιμασία μιας σχολικής μονάδας αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιτυχημένη αντιμετώπιση μιας κρίσης. Στο πλαίσιο αυτό, το 60%

από τη διαχείριση ενός κρίσιμου περιστατικού βασίζεται στην κατάλληλη προετοιμασία του προσωπικού και των μελών του σχολείου. Κατά το στάδιο της προετοιμασίας ένας ικανός διευθυντής-ηγέτης είναι αυτός που θα θέσει τις σωστές βάσεις για τη δημιουργία του κατάλληλου σχεδίου και την εξασφάλιση των απαραίτητων πόρων (Scudder, 2012: 12).

Γίνεται κατανοητό ότι η πρόληψη είναι αυτή που θα καθορίσει την αποτελεσματική διαχείριση μιας κρίσης. Μάλιστα, οι πιο επιτυχημένοι διευθυντές θεωρούνται όσοι δρουν προληπτικά, φρόντιζοντας για τη δημιουργία του κατάλληλου «Σχεδίου Διαχείρισης Κρίσεων» και εξασφαλίζοντας την ομαλή συνεργασία και επικοινωνία ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, αλλά και τους γονείς των μαθητών (Hachiya, 2014: 14).

Επιπροσθέτως, όσον αφορά την κατάλληλη προετοιμασία μιας σχολικής μονάδας, ιδιαίτερα βοηθητική μπορεί να είναι η μελέτη υποθετικών σεναρίων. Μέσα από αυτή τη διαδικασία τόσο ο διευθυντής, όσο και το εκπαιδευτικό προσωπικό θα μπορέσουν να εξετάσουν το ποσοστό της επιτυχούς ανταπόκρισης σε μια κρίση την οποία είναι ικανοί να πετύχουν. Μάλιστα, ένας διευθυντής θα μπορέσει να διερευνήσει κατά πόσο η σχολική μονάδα στην οποία είναι ηγέτης, είναι ικανή να διασφαλίσει μερικές από τις απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διαχείριση ενός κρίσιμου περιστατικού. Οι προϋποθέσεις αυτές αφορούν τις κατάλληλες συνθήκες ασφαλείας, τόσο για τους μαθητές, όσο και για το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, αλλά και την ύπαρξη των απαραίτητων πόρων που μπορεί να χρειαστούν κατά τη διαχείριση μιας κρίσης. Ακόμη, η κατανομή των ρόλων, η εξασφάλιση εναλλακτικών λύσεων για τη διαχείριση ενός κρίσιμου γεγονότος, η αρμονική συνεργασία με τις υπηρεσίες εκτός σχολείου, αλλά και η διασφάλιση της σωστής επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών και τα Μ.Μ.Ε., καθιστούν μια σχολική μονάδα κατάλληλα προετοιμασμένη για την αντιμετώπιση μιας κρίσης και τον διευθυντή-ηγέτη της ικανό να τη διαχειριστεί (Roth & Fernandez, 2018: 179).

Ακόμη, η συμμετοχή του διευθυντή στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων κρίνεται απαραίτητη, ενώ είναι πολύ σημαντικό να συμμετέχει ενεργά στον προγραμματισμό και στην υλοποίηση των δράσεων έχοντας το ρόλο του συντονιστή. Είναι απαραίτητο να συμπαραστέκεται στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και να φροντίσει για την ασφάλεια

όλων των μελών της σχολικής μονάδας και να ενημερώνεται για την εξέλιξη του συμβάνοντα που προκάλεσε την κρίση (Kowalski, 2010: 120).

Σύμφωνα με την Μπρίνια (2008: 230) ένας αποτελεσματικός διαχειριστής μιας κρίσης είναι σημαντικό να διαθέτει μερικά από αυτά τα χαρακτηριστικά:

1. Να είναι ικανός manager, δηλαδή να διαθέτει:
 - Γνώσεις,
 - Δεξιότητες,
 - Προσωπικότητα και
 - Ηγετικά προσόντα.
2. Να μπορεί να διαχειριστεί μια κρίση, να προσαρμόζεται στις υπάρχουσες συνθήκες και να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις τους, όπως:
 - Να διαχειρίζεται αποτελεσματικά μια έκτακτη ανάγκη.
 - Να αναγνωρίζει τους κινδύνους που εγκυμονεί μια κρίση.
 - Να μπορεί να δράσει σε περιορισμένο χρόνο.
 - Να λαμβάνει σωστές αποφάσεις υπό συνθήκες πίεσης.
 - Να μην χάνει την ψυχραιμία του.
 - Να μπορεί να αναγνωρίζει τις θετικές προεκτάσεις ενός κρίσιμου περιστατικού.
 - Να διαχειρίζεται τα προβλήματα εν τη γεννέσει τους πριν λάβουν μεγαλύτερη έκταση.

Στο ίδιο πλαίσιο αναφέρονται και οι O' Brien και Robertson (2009: 39), όπου θεωρούν ότι ένας διευθυντής για να είναι αποτελεσματικός κατά τη διαχείριση μιας κρίσης πρέπει να είναι διορατικός και αποφασιστικός. Ακόμη, είναι πολύ σημαντικό ο διευθυντής να μπορεί να είναι ευέλικτος και να προσαρμόζεται γρήγορα στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται έπειτα από την εμφάνιση μιας κρίσης. Τέλος, ένας διευθυντής για να αντιμετωπίσει επιτυχημένα μια κρίση είναι απαραίτητο να διατηρεί την ψυχραιμία του και να αισθάνεται σιγουριά για τον εαυτό του και τις ικανότητες που διαθέτει.

Ωστόσο, η αποτελεσματική διαχείριση μιας κρίσης δεν είναι το μοναδικό ζητούμενο για έναν διευθυντή-ηγέτη. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ο διευθυντής να δράσει αποτελεσματικά και κατά τη φάση της ανάκαμψης από ένα κρίσιμο γεγονός. Πιο συγκεκριμένα και σύμφωνα με τους Smith & Riley (2010: 60), ο διευθυντής μπορεί να επωφεληθεί από μια κρίση που ξεσπά στη σχολική του μονάδα, εάν κατορθώσει να

αντιμετωπίσει αντίστοιχες καταστάσεις χρησιμοποιώντας την εμπειρία που αποκόμισε. Πράγματι, μια κρίση είναι δυνατό να αντιμετωπιστεί πιο αποτελεσματικά, εάν έχουν μελετηθεί οι προηγούμενες αντίστοιχες κρίσεις και έχουν εντοπιστεί πιθανά λάθη. Έτσι, ο διευθυντής θα μπορεί να αναστοχαστεί και να οργανώσει ορισμένες δράσεις για την αντιμετώπιση μελλοντικών κρίσιμων περιστατικών. Τα ερωτήματα που θα πρέπει να θέσει είναι τα εξής:

- Από τι προκλήθηκε αυτή η κρίση;
- Θα μπορούσε να προληφθεί αυτό το περιστατικό και με ποιον τρόπο;
- Υπήρχε ανταπόκριση από την αντίστοιχη Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων;
- Θα μπορούσε να γίνει κάτι καλύτερο για τη διαχείριση της κρίσης;
- Προτάσεις για αναθεώρηση και βελτίωση του σχεδίου;

Γίνεται κατανοητό ότι κατά την εμφάνιση μιας κρίσης, αλλά και κατά το διάστημα όπου γίνεται η προσπάθεια για την αντιμετώπισή της, είναι πολύ σημαντικό για τα μέλη της σχολικής μονάδας να αισθάνονται ασφαλή. Μάλιστα, κατά το στάδιο της αντιμετώπισης της κρίσης αυξάνονται οι προσδοκίες που έχουν από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, καθώς επιθυμούν την άμεση αντιμετώπιση του γεγονότος αποφεύγοντας τις εκτεταμένες συνέπειες (Ashby & Miles, 2002: 26-27).

Σύμφωνα με τον Τοκάκη (2012: 51), ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματικός κατά τη διαχείριση μιας κρίσης όταν δείχνει το ανάλογο ενδιαφέρον και βρίσκεται στο πλευρό των μαθητών και των υπόλοιπων μελών του σχολείου. Στα θετικά του στοιχεία συμπεριλαμβάνεται η ικανότητά του να ενθαρρύνει τα μέλη της σχολικής μονάδας και να φροντίζει ώστε να μην χάνουν την ελπίδα τους για την ομαλή έκβαση του κρίσιμου περιστατικού.

Εν κατακλείδι, η αποτελεσματικότητα ενός ηγέτη κρίνεται από την αποφασιστικότητά του και τη δυνατότητα να λαμβάνει σωστές αποφάσεις κατά τη διαχείριση μιας κρίσης. Ακόμη, είναι πολύ σημαντικό να συμβάλει στη διατήρηση της ομαδικότητας, αλλά και να διαθέτει τις απαραίτητες δεξιότητες επικοινωνίας, προκειμένου να μπορέσει να συνεργαστεί με όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας. Τέλος, η αυτοπεποίθηση, η συναισθηματική ισορροπία, η προθυμία και η αποφασιστικότητά του είναι μερικά ακόμη από τα χαρακτηριστικά που καθορίζουν έναν διευθυντή-ηγέτη κατάλληλο για τη διαχείριση μιας κρίσης στη σχολική μονάδα.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

5. Μεθοδολογία της έρευνας

5.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύεται η διαδικασία εκπόνησης της έρευνας, καταγράφονται τα μέσα συλλογής δεδομένων, αναφέρεται το μέγεθος του δείγματος και η τεχνική με την οποία αναλύθηκαν οι συνεντεύξεις. Ο πληθυσμός της έρευνας είναι διευθυντές/ντρίες και υποδιευθύντριες σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα συμμετείχαν 10 διευθυντές/υποδιευθυντές οι οποίοι υπηρετούν σε σχολεία του νομού Αττικής και του νομού Αιτωλοακαρνανίας. Οι συμμετέχοντες προέρχονταν από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και συμμετείχαν οικειοθελώς στην έρευνα.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα, καθώς και ο ρόλος που διαδραματίζει ο διευθυντής/ηγέτης.

Πιο συγκεκριμένα η έρευνα στοχεύει στο να διερευνήσει:

- Τις κρίσεις που είναι δυνατό να συμβούν σε μια κοινότητα.
- Τα μέτρα που λαμβάνουν οι διευθυντές για την πρόληψη των κρίσεων.
- Τις αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα.
- Τον ρόλο του διευθυντή/ηγέτη στη διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα.
- Τα μέτρα που λαμβάνουν οι διευθυντές για τη διαχείριση κρίσεων στο σχολείο.
- Τα εμπόδια που προκύπτουν κατά την αντιμετώπιση κρίσιμων περιστατικών.

5.2 Επιλογή της ερευνητικής μεθόδου

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επελέγη η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση και η χρήση του ερευνητικού εργαλείου της συνέντευξης διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Αττικής. Η επιλογή αυτή θεωρήθηκε η καταλληλότερη, μιας και μπορεί να συμβάλει στη διερεύνηση θεμάτων που σχετίζονται με την ηγεσία και είναι δυνατό να διερευνηθούν καλύτερα οι απόψεις των διευθυντών αναφορικά με τη διαχείριση κρίσιμων

περιστατικών (Conger, 1998: 113). Ακόμη, η ποιοτική μέθοδος έρευνας θεωρείται κατάλληλη για την μελέτη συγκεκριμένων θεμάτων, και πιο συγκεκριμένα, σε μικρό αριθμό ατόμων (Klenke, 2008: 33).

Η ποιοτική προσέγγιση θεωρήθηκε η κατάλληλη επιλογή για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, με σκοπό να διερευνηθούν οι απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων, οι εμπειρίες που έχουν συλλέξει, αλλά και οι ανησυχίες που έχουν αναφορικά με το ζήτημα της διαχείρισης κρίσεων στις σχολικές μονάδες.

Εξάλλου, μια ποιοτική έρευνα στοχεύει κυρίως στην ανάδειξη των ευρημάτων και στην εξαγωγή αποτελεσμάτων που αφορούν μια ορισμένη κατάσταση (Corbin & Strauss, 1990: 17).

Στο ίδιο πλαίσιο, η Παρασκευοπούλου – Κόλλια (2008) επισημαίνει την σπουδαιότητα της ποιοτικής έρευνας για ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση. Πράγματι, δεδομένου ότι τα ζητήματα αυτά είναι προτιμότερο να μελετούνται σε βάθος, η πιο αποτελεσματική προσέγγισή τους είναι ένας ποιοτικός τρόπος έρευνας, μιας και έτσι θα διασφαλιστεί η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση ανάμεσα στον ερευνητή και όσους συμμετέχουν στην έρευνα.

Αναφορικά με την ποιοτική έρευνα, οι Anfara, Brown και Mangione (2002: 29) θεωρούν ότι *«ρόλο-κλειδί στην ποιοτική έρευνα διαδραματίζει το πώς λογοδοτούμε για τους εαυτούς μας, πώς αποκαλύπτουμε τον κρυφό κόσμο της ερευνητικής διαδικασίας, με τέτοιο τρόπο ώστε να δείχνουμε το χέρι και να ανοίγουμε το μυαλό του ερευνητή στον αναγνώστη/στριά μας»*.

Ο λόγος, ο διάλογος και η επιχειρηματολογία αποτελούν τα βασικά εργαλεία για μια ποιοτική έρευνα (Πουρκός & Δεφέρμος, 2010: 186).

Ως ερευνητικό εργαλείο για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η συνέντευξη με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Η συνέντευξη αποτελεί μια συζήτηση ανάμεσα σε δύο άτομα, με στόχο να εξασφαλίσει ο ερευνητής τις πληροφορίες που χρειάζεται σχετικά με την έρευνα που διεξάγει (Aroga & Mahankale, 2012: 79).

Με τον όρο «συνέντευξη» αναφερόμαστε σε μια πολύ γνωστή μέθοδο συλλογής και παραγωγής ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων που χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο σε έρευνες του ψυχολογικού, του κοινωνικού και του εκπαιδευτικού τομέα. Ωστόσο, η επιλογή της συνέντευξης ως ερευνητικό εργαλείο χρειάζεται οργανωμένο σχεδιασμό

και προετοιμασία. Ακόμη, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι μέσω μιας συνέντευξης είναι δυνατό να αναπτυχθεί μια διαδραστική σχέση ανάμεσα στον ερευνητή και στον συνεντευξιζόμενο, και κατ'έπекταση να αποτυπωθούν οι εμπειρίες, οι απόψεις και οι προβληματισμοί όσων συμμετέχουν στην έρευνα και να μελετηθούν με βάση το αντίστοιχο θεωρητικό πλαίσιο (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 91).

Επιπλέον, η συνέντευξη αποτελεί το μέσο για να αναδειχθούν οι σκέψεις, οι γνώσεις και οι απόψεις των ερωτώμενων αναφορικά με το ζήτημα που μελετά ο ερευνητής. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διαδικασία της συνέντευξης δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να αναπτύξει μια συζήτηση και να ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να μοιραστούν τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες τους μέσα σε ένα φιλικό και ευχάριστο κλίμα (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008).

Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης διακρίνεται σε διάφορες κατηγορίες ανάλογα με τον τρόπο που επιλέγει ο εκάστοτε ερευνητής να την οργανώσει και να την τυποποιήσει. Έτσι, μπορούμε να ορίσουμε την ημιδομημένη και τη μη δομημένη ποιοτική συνέντευξη, όπου οι ερευνητές στοχεύουν στη συγκέντρωση όσο το δυνατόν μεγαλύτερου ερευνητικού υλικού, δίνοντας την ευκαιρία στους ερωτώμενους να αναπτύξουν τις σκέψεις και τις εμπειρίες τους σχετικά με το ζητούμενο που ερευνάται (Robson, 2007).

Όσον αφορά την ημιδομημένη συνέντευξη εις βάθος, περιλαμβάνει προκαθορισμένες ερωτήσεις και είναι ένας καλός οδηγός που χρησιμοποιείται συχνά από νέους ποιοτικούς ερευνητές. Πιο συγκεκριμένα, η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελεί ένα βοηθητικό εργαλείο για τον ερευνητή, καθώς αυτός μπορεί να τροποποιήσει με ευκολία το περιεχόμενο των ερωτήσεων ανάλογα με το άτομο το οποίο συνομιλεί, αλλά και να διεισδύσει σε θέματα όπου το επιτρέπει ο ομιλών και οι εμπειρίες του. Ακόμη, πρόκειται για ένα ευέλικτο εργαλείο, δεδομένου ότι ο ερευνητής μπορεί να εισάγει ή να αφαιρέσει κάποιες ερωτήσεις, και φυσικά, να αλλάξει τη σειρά των ερωτήσεων που θέτει στον ερωτώμενο, ανάλογα με τη ροή της συζήτησής τους (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 92).

Ένας άλλος τύπος συνέντευξης είναι η μη δομημένη συνέντευξη, η οποία δεν περιλαμβάνει προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά γενικότερες θεματικές στις οποίες τοποθετούνται ελεύθερα οι συμμετέχοντες. Ένα από τα θετικά στοιχεία αυτής της μεθόδου είναι το γεγονός ότι κατά την ανάπτυξη των απόψεων των συμμετεχόντων

είναι πιθανό να προκύψουν και νέες θεματικές, οι οποίες δεν είχαν οριστεί ωρύτερα από τον ερευνητή, και να συμπεριληφθούν και αυτές στην έρευνα (ibid: 92).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης και στον οδηγό αυτής περιλαμβάνονται προκαθορισμένες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ενώ όπου χρειάστηκε προστέθηκαν και διευκρινιστικές ερωτήσεις, με κύριο στόχο να γίνει αντιληπτό το ζητούμενο της ερώτησης και να συλλεχθούν όσο το δυνατόν περισσότερα δεδομένα για τη διεξαγωγή της έρευνας. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης χωρίζονται σε 6 άξονες και επιδιώκουν στην ανάδειξη των απαραίτητων απαντήσεων με στόχο τη συλλογή δεδομένων και την κάλυψη των ερευνητικών ερωτημάτων.

1 ^{ος} Άξονας	Ακαδημαϊκή κατάρτιση, εμπειρία, επαγγελματική πορεία.
2 ^{ος} Άξονας	Τα είδη κρίσεων που έχουν αντιμετωπίσει οι συμμετέχοντες.
3 ^{ος} Άξονας	Ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση κρίσεων.
4 ^{ος} Άξονας	Τα μέτρα στήριξης που λαμβάνονται για την αντιμετώπιση των κρίσεων.
5 ^{ος} Άξονας	Εμπόδια που έχουν προκύψει κατά την αντιμετώπιση των κρίσεων.
6 ^{ος} Άξονας	Η κατάρτιση των συμμετεχόντων αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων.

5.3 Προφίλ συμμετεχόντων/συμμετεχουσών διευθυντών

Στην έρευνα συμμετείχαν διευθυντές και υποδιευθυντές και των δύο φύλων ανεξάρτητα από τα χρόνια υπηρεσίας τους και τα έτη διευθυντικής θητείας. Οι 9 από τους 10 συμμετέχοντες είναι γυναίκες, ενώ συμμετέχει ένας άντρας διευθυντής, δεδομένου ότι δεν υπήρχε μεγάλη προθυμία από τους άντρες διευθυντές για συμμετοχή στην έρευνα. Ακόμη, οι 7 από τους 10 συμμετέχοντες υπηρετούν σε σχολεία του νομού Αττικής, ενώ οι υπόλοιποι 3 σε σχολεία του νομού Αιτωλοακαρνανίας. Επίσης, οι 4 από τους 10 ερωτώμενους εργάζονται σε ιδιωτικό σχολείο του νομού Αττικής, ενώ οι υπόλοιποι 6 εργάζονται στο δημόσιο σχολείο. Οι διευθυντές του δείγματός μας ήταν πρόθυμοι να συμμετέχουν στην έρευνα και ενημερώθηκαν από την ερευνήτρια για τον τρόπο διεξαγωγής της συνέντευξης, ενώ συμφώνησαν και με την καταγραφή της. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης, ή και τηλεφωνικά, ενώ δόθηκαν οι

απαραίτητες οδηγίες σχετικά με τον σκοπό της έρευνας και τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων.

Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικότερα τα ατομικά προφίλ των συμμετεχόντων/ουσών. Κωδικοποιούμε με το γράμμα Δ, που σημαίνει διευθυντής.

Δ1: Πρόκειται για γυναίκα 55 ετών, η οποία υπηρετεί συνολικά 33 χρόνια στην εκπαίδευση και τα τελευταία 5 χρόνια εργάζεται ως διευθύντρια σε Γενικό Λύκειο της Αττικής, ενώ υπηρετούσε και 5 χρόνια ως υποδιευθύντρια στο ίδιο σχολείο. Έχει βασικό τίτλο σπουδών από το τμήμα Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών, ενώ διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στη Συμβουλευτική Εφήβων.

Δ2: Πρόκειται για άντρα 55 ετών, ο οποίος υπηρετεί συνολικά 21 χρόνια στην εκπαίδευση και τα τελευταία 11 χρόνια εργάζεται ως διευθυντής σε δημόσιο δημοτικό σχολείο της Αιτωλοακαρνανίας. Πέραν από τον βασικό τίτλο σπουδών διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και ένα ακόμη μεταπτυχιακό από το Πολυτεχνείο Πατρών με ειδικότητα μηχανικού περιβάλλοντος.

Δ3: Πρόκειται για γυναίκα 49 ετών, η οποία υπηρετεί συνολικά 24 χρόνια στην εκπαίδευση και εργάζεται ως υποδιευθύντρια τον τελευταίο χρόνο σε δημόσιο γυμνάσιο της Αιτωλοακαρνανίας. Ο βασικός της τίτλος σπουδών είναι από την αγγλική φιλολογία, ενώ κατέχει έναν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών Αγγλικής και ένα ακόμη μεταπτυχιακό στη Δημόσια Ιστορία.

Δ4: Πρόκειται για γυναίκα 30 ετών, η οποία υπηρετεί συνολικά 8 χρόνια στην εκπαίδευση και τον τελευταίο 1,5 χρόνο εργάζεται ως υποδιευθύντρια σε ιδιωτικό δημοτικό σχολείο της Αττικής. Έχει βασικό τίτλο σπουδών από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών και διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στη Διοίκηση Πανεπιστημίου και ένα δεύτερο μεταπτυχιακό στη Διοίκηση και Φιλοσοφία.

Δ5: Πρόκειται για γυναίκα 57 ετών, η οποία υπηρετεί συνολικά 35 χρόνια στην εκπαίδευση και εργάζεται τον τελευταίο χρόνο ως διευθύντρια σε δημόσιο δημοτικό σχολείο της Αττικής, ενώ υπηρετούσε και 10 χρόνια ως υποδιευθύντρια στην ίδια σχολική μονάδα. Πέραν από τον βασικό τίτλο σπουδών διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στη Γενική Αγωγή από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών.

Δ6: Πρόκειται για γυναίκα 46 ετών, η οποία υπηρετεί συνολικά 26 χρόνια στην εκπαίδευση και εργάζεται τα τελευταία 2,5 χρόνια ως υποδιευθύντρια σε δημόσιο

πειραματικό δημοτικό σχολείο του νομού Αιτωλοακαρνανίας. Εκτός από τον βασικό τίτλο σπουδών διαθέτει πτυχίο από το ΦΠΨ Ιωαννίνων, μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στη Διαπολιτισμική Αγωγή και έχει φοιτήσει στο Παλιο Διδασκαλείο, όπου ήταν μια διετής εκπαίδευση για δασκάλους.

Δ7: Πρόκειται για γυναίκα 55 ετών, η οποία εργάζεται τα τελευταία 3 χρόνια ως διευθύντρια σε δημόσιο γυμνάσιο της Αττικής, ενώ από τα 31 χρόνια συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση, τα 21 αφορούν τη δημόσια εκπαίδευση και τα υπόλοιπα 10 εργαζόταν σε ιδιωτικά φροντιστήρια. Εκτός από το πτυχίο της Φιλολογίας διαθέτει μεταπτυχιακό και διδακτορικό τίτλο σπουδών στα Παιδαγωγικά και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Δ8: Πρόκειται για γυναίκα 48 ετών, η οποία υπηρετεί 26 χρόνια συνολικά στην εκπαίδευση και εργάζεται τα τελευταία 12 χρόνια ως υποδιευθύντρια σε ιδιωτικό δημοτικό σχολείο της Αττικής. Πέραν από το πτυχίο του Παιδαγωγικού Τμήματος διαθέτει και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην ελληνική γλώσσα και λογοτεχνία.

Δ9: Πρόκειται για γυναίκα 49 ετών, η οποία υπηρετεί 25 χρόνια συνολικά στην εκπαίδευση και εργάζεται τα τελευταία 2 χρόνια ως διευθύντρια σε ιδιωτικό δημοτικό σχολείο της Αττικής. Εκτός από το πτυχίο του Παιδαγωγικού Τμήματος διαθέτει και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στη λογοτεχνία.

Δ10: Πρόκειται για γυναίκα 52 ετών, η οποία υπηρετεί 21 χρόνια συνολικά στην εκπαίδευση και εργάζεται τον τελευταίο 1,5 χρόνο ως διευθύντρια σε ιδιωτικό δημόσιο σχολείο της Αττικής, ενώ υπηρετούσε για 12 χρόνια ως υποδιευθύντρια στην ίδια σχολική μονάδα. Πέραν από τον βασικό τίτλο σπουδών διαθέτει πτυχίο και από το Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, και συγκεκριμένα από το τμήμα Τοπογράφων Μηχανικών και εργαζόταν σε τεχνική εταιρία.

5.4 Τρόπος συλλογής ερευνητικού υλικού

Η μεθοδολογία της έρευνας αποτελεί τη βασική αρχή για την έναρξη της έρευνας. Στην προκειμένη περίπτωση επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογία δεδομένου ότι μέσω αυτής δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να διερευνήσει εις βάθος την ιδιαιτερότητα του φαινομένου κατανοώντας όλες τις διαστάσεις του. Ακόμη, ως κύριο μέλημα του

ερευνητή είναι να αφηγηθεί τις εμπειρίες, τις γνώσεις και τις σκέψεις των συμμετεχόντων σχετικά με το υπό έρευνα ζήτημα. Επιπροσθέτως, κατά τη συλλογή του ερευνητικού υλικού, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να συγκεντρώσει αρκετά πλούσιο υλικό πετυχαίνοντας έτσι έναν από τους βασικούς στόχους που αφορά την ανάδειξη της πολυπλοκότητας και των πολλών διαστάσεων του υπό έρευνα θέματος (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 38).

Στο ίδιο πλαίσιο ο Dewey (1934) αναφέρει ότι μια ποιοτική έρευνα ομοιάζει με την εργασία ενός καλλιτέχνη και το αιτιολογεί κάνοντας έναν παραλληλισμό στον τρόπο με τον οποίο εργάζονται, καταγράφουν και αναλύουν τα δεδομένα τους.

Για την παρούσα εργασία η ερευνήτρια χρησιμοποίησε το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης με σκοπό τη συλλογή του ερευνητικού υλικού. Αυτός ο τρόπος συλλογής υλικού δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να αναπτύξει μια φυσική κουβέντα με τον ερωτώμενο και να επιτευχθεί έτσι βαθύτερη επικοινωνία. Κατά συνέπεια, μειώνονται οι αναστολές και η επιφυλακτικότητα που μπορεί να διατηρούσε ο συμμετέχων στην αρχή της συζήτησης (Λυδάκη, 2001: 202).

Αναφορικά με τους συμμετέχοντες, η ερευνήτρια τους γνώριζε τόσο μέσω του επαγγελματικού, όσο και μέσω του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο δρα και εργάζεται. Πρόκειται για άτομα τα οποία έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και δέχθηκαν με προθυμία να συμμετέχουν στη διαδικασία συλλογής δεδομένων. Ωστόσο, δεν υπήρξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον από άντρες διευθυντές/υποδιευθυντές για συμμετοχή στην έρευνα, εκτός από έναν, και για το λόγο αυτό δεν θα δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στη μεταβλητή του φύλου.

Στη συνέχεια, η ερευνήτρια προκειμένου να διεξάγει τις συνεντεύξεις δημιούργησε έναν οδηγό ερωτήσεων βασισμένο στους θεματικούς άξονες που είχαν οριστεί για την έρευνα, με κύριο μέλημα να μην αποκλίνει από τους σκοπούς και τους στόχους που είχαν τεθεί. Ωστόσο, το γεγονός αυτό δεν περιορίσε τη συζήτηση που προέκυψε, δεδομένου ότι η ημιδομημένη συνέντευξη που επιλέχθηκε δίνει τη δυνατότητα για την παροχή διευκρινιστικών ερωτήσεων και τη δημιουργία μιας συζήτησης όπου παρέχεται η απαραίτητη ευελιξία στον ερωτώμενο ώστε να παραθέσει τις εμπειρίες του.

Έπειτα, πριν από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, η ερευνήτρια επικοινωνήσε με όλους τους συμμετέχοντες, προκειμένου να τους ενημερώσει αναλυτικά για τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, αλλά και για τα δικαιώματα που έχουν ως συμμετέχοντες

στην παρούσα έρευνα. Σε αυτό το πλαίσιο η Κέδρακα (2008: 3) αναφέρει ότι οι ερευνητές είναι σημαντικό να δώσουν έμφαση στον τρόπο προσέγγισης των συμμετεχόντων, ενώ οφείλουν να είναι διαφωτιστικοί σχετικά όχι μόνο με τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, αλλά και τον τρόπο καταγραφής της συνέντευξης. Με τον τρόπο αυτό, μειώνεται η ανησυχία των συμμετεχόντων και η διαδικασία είναι δυνατό να κυλήσει ομαλά και να προσφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Έπειτα από την πρώτη προσέγγιση, η ερευνήτρια πραγματοποίησε τις συνεντεύξεις σε χρόνο όπου όρισαν οι συμμετέχοντες. Ορισμένες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης και στο χώρο του σχολείου, δεδομένου ότι υπήρξε ο διαθέσιμος χώρος και χρόνος από τους συμμετέχοντες. Ωστόσο, οι υπόλοιπες διεξήχθησαν τηλεφωνικά ή μέσω Skype προκειμένου να διευκολυνθούν οι συμμετέχοντες που ζουν και εργάζονται στην επαρχία. Οι επιλογές αυτές στόχευαν στο να αισθανθούν άνετα οι υποψήφιοι και να εξασφαλιστεί η ήρεμη διεξαγωγή της συνεντεύξεις. Κατά την ενημέρωση των υποψηφίων, έγινε υπενθύμιση των θεματικών αξόνων της μελέτης, της πιθανής διάρκειας της συνέντευξης (20' - 30'), καθώς και του τρόπου καταγραφής της συζήτησης μέσω ηχογράφησης, όπου αυτή θα ξεκινούσαμε όταν οι συμμετέχοντες αισθανόντουσαν έτοιμοι. Έπειτα από τη συγκατάθεση των συμμετεχόντων για τον τρόπο καταγραφής της συνέντευξης, η ερευνήτρια τους ενημέρωσε ότι η συνομιλία τους θα ηχογραφηθεί με το κινητό της τηλέφωνο. Όλα αυτά βοήθησαν ώστε να νιώσουν ασφαλείς οι υποψήφιοι, να αναπτυχθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και να καλλιεργηθεί έντονα το ενδιαφέρον των ερωτώμενων για τη συμμετοχή τους στην έρευνα.

Κατά την ημέρα καταγραφής των συνεντεύξεων, η ερευνήτρια ξεκίνησε με μια συζήτηση αναφορικά με την επικαιρότητα, προκειμένου να νιώσουν άνετα οι συμμετέχοντες και να μπορέσουν στη συνέχεια να εκφράσουν τις δικές τους σκέψεις και εμπειρίες πάνω στο υπό μελέτη ζήτημα. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια προσπάθησε να δημιουργήσει ένα φιλικό κλίμα και να ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις και τις εμπειρίες τους, χωρίς να κρίνει τη στάση τους απέναντι στις κρίσεις και στον τρόπο διαχείρισής τους.

5.5 Οδηγός συνέντευξης

Η ερευνήτρια έχοντας ως στόχο να σχεδιάσει τον οδηγό της συνέντευξης που θα αποτελεί και το ερευνητικό εργαλείο της μελέτης της, ακολούθησε τις συστάσεις των Ίσαρη και Πουρκός (2015), σύμφωνα με τις οποίες μια συνέντευξη μπορεί να περιλαμβάνει ερωτήσεις ανοιχτού ή κλειστού τύπου αλλά και δευτερεύουσες ή πιο στοχευμένες.

Στο πλαίσιο αυτό, οι Mason (2009: 103-106), Robson (2007: 325-326), Ιωσηφίδης (2008: 116) προτρέπουν τους ερευνητές να εστιάσουν την προσοχή τους σε θέματα που σχετίζονται άμεσα με τα ερωτήματα της μελέτης τους και να δίνεται η δυνατότητα στον συμμετέχοντα να διεισδύσει σε βάθος με τις απαντήσεις του. Ακόμη, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο καταγραφής των ερωτήσεων με σκοπό να είναι άμεσα κατανοητές και να σχετίζονται με την εμπειρία των ερωτώμενων. Ωστόσο, οι ερευνητές πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί ώστε να μην κατευθύνουν τον ερωτώμενο ώστε να απαντήσει με συγκεκριμένο τρόπο που θα εξυπηρετεί τους σκοπούς της έρευνας, αλλά και να συμβάλλουν συνεχώς για την καλή επικοινωνία κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Στη συνέχεια, η ερευνήτρια συνέταξε τον οδηγό της συνέντευξης με τέτοιο τρόπο ώστε οι θεματικοί άξονες να ανταποκρίνονται άμεσα στα ερευνητικά ερωτήματα και στο γενικότερο σκοπό της μελέτης.

Παρακάτω παραθέτονται αναλυτικά οι έξι θεματικοί άξονες βάσει των οποίων δομήθηκαν οι ερωτήσεις της συνέντευξης:

A) Στον πρώτο θεματικό άξονα καταγράφονται τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή κατάρτιση, την εμπειρία και την επαγγελματική τους πορεία. (Ερωτήματα 1-2-3).

B) Στον δεύτερο θεματικό άξονα διερευνώνται τα είδη των κρίσεων που έχουν κληθεί να αντιμετωπίσουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων. (Ερωτήματα 4-5-6-7-8).

Γ) Στον τρίτο θεματικό άξονα διερευνάται ο ρόλο που έχει ο διευθυντής κατά τη διαχείριση μιας κρίσης. (Ερωτήματα 9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19).

Δ) Στον τέταρτο θεματικό άξονα μελετώνται τα μέτρα στήριξης που λαμβάνονται για την αντιμετώπιση μιας κρίσης. (Ερωτήματα 20-21-22-23-24).

Ε) Στον πέμπτο θεματικό άξονα διερευνώνται τα εμπόδια που προκύπτουν κατά την αντιμετώπιση κρίσιμων περιστατικών. (Ερωτήματα 25-26-27-28-29-30).

ΣΤ) Στον έκτο, και τελευταίο θεματικό τομέα, διερευνάται η κατάρτιση των διευθυντών αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων. (Ερωτήματα 31-32-33).

5.6 Διαδικασία συλλογής υλικού

Στην παρούσα έρευνα, όπως προαναφέρθηκε, η ερευνήτρια προσέγγισε τους συμμετέχοντες από το εργασιακό και κοινωνικό της περίγυρο που έδειχναν το ανάλογο ενδιαφέρον και ήταν πρόθυμοι να συμμετέχουν. Η ερευνήτρια είχε την ευκαιρία να συνομιλήσει με διευθύντριες και υποδιευθύντριες του ιδιωτικού δημοτικού σχολείου της Αττικής, στο οποίο εργαζόταν κατά την περίοδο αυτή, αλλά και με διευθυντές δημοσίων σχολείων, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που γνώριζε και ενδιαφέρονταν να συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίστηκε η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, όπου σύμφωνα με την Κέδρακα (2008) είναι ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για την διεξαγωγή μιας ποιοτικής μελέτης, ενώ ο αριθμός των 10 συμμετεχόντων θεωρήθηκε ικανοποιητικός από την ερευνήτρια.

Στη συνέχεια, και έπειτα από την πρώτη επαφή με τους συμμετέχοντες και την υλοποίηση των συνεντεύξεων, ακολούθησε η ανάλυση των δεδομένων όπου αποτέλεσμα μια χρονοβόρα διαδικασία για την ερευνήτρια. Σύμφωνα με τον Τσιώλη (2015: 5), ο ερευνητής οφείλει να επικεντρώνεται στη σχέση που θα αναπτύξει με τον συνεντευξιαζόμενο, προκειμένου να μην είναι επιφανειακή η προσέγγισή του, αλλά να δρα με τέτοιο τρόπο ώστε να παρέχει την ανάλογη ευελιξία στους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις σκέψεις και τις εμπειρίες τους.

Στο ίδιο πλαίσιο οφείλει να κινηθεί ο ερευνητής και κατά το στάδιο επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων, μια διαδικασία αρκετά απαιτητική και χασομική, καθώς πρέπει να διαχειριστεί ένας μεγάλος όγκος δεδομένων. Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι κατά το διάστημα που ένας ερευνητής ξεκινά να επεξεργάζεται τα δεδομένα του, δεν έχει τη δυνατότητα να έχει πρόσβαση στο σύνολο του υλικού και δεν γνωρίζει πότε θα ολοκληρωθεί η διαδικασία παραγωγής δεδομένων (Τσιώλης, 2015: 5).

Στην παρούσα έρευνα, η διαδικασία συλλογής δεδομένων μέσω των συνεντεύξεων σε διευθυντές και υποδιευθυντές σχολικών μονάδων ήταν μια διαδικασία που ξεκίνησε τον Ιούνιο του 2022 και ολοκληρώθηκε τον Ιούλιο του ίδιου έτους, δεδομένου ότι η ερευνήτρια είχε άμεση πρόσβαση στα ενδιαφερόμενα πρόσωπα και δεν δημιουργήθηκε κάποιο πρόβλημα κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Έπειτα από τη διαδικασία των συνεντεύξεων, ακολουθεί η επεξεργασία των δεδομένων αυτών με τη γραπτή καταγραφή όσων ειπώθηκαν και εν συνεχεία με την ανάλυσή τους από την ερευνήτρια.

5.7 Περιορισμοί της έρευνας

Σε γενικές γραμμές η έρευνα διεξήχθη ομαλά και χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα. Ωστόσο, οι πιο σημαντικοί περιορισμοί που εντοπίζονται στην παρούσα έρευνα σχετίζονται με το μικρό μέγεθος του δείγματος, κάτι το οποίο οφείλεται στη σύνθετη διαδικασία του ερευνητικού εργαλείου που επιλέχθηκε. Ακόμη ένας περιορισμός της παρούσας έρευνας αφορά το φύλο των συμμετεχόντων, δεδομένου ότι δεν υπήρξε συμμετοχή αρκετών αντρών διότι δεν έδειξαν το ανάλογο ενδιαφέρον για συμμετοχή στην έρευνα σε σχέση με τις γυναίκες που συμμετείχαν.

Επίσης, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά τον μήνα λήξης του σχολικού έτους, όπου αποτελεί μια περίοδο ιδιαίτερα δύσκολη για τους διευθυντές. Συνεπώς, η κούρασή τους ήταν κατανοητή από την ερευνήτρια και για το λόγο αυτό ο χρόνος διεξαγωγής των συνεντεύξεων δεν ξεπέρασε τη μία ώρα. Ενδεχομένως να προέκυπταν περισσότερα στοιχεία για το υπό μελέτη ζήτημα εάν οι συνεντεύξεις διεξάγονταν σε διαφορετική χρονική περίοδο.

Τέλος, ένας ακόμη περιορισμός της έρευνας σχετίζεται με την ειλικρίνεια των απόψεων των συμμετεχόντων. Πράγματι, πρόκειται για έναν παράγοντα που είναι δύσκολο να ελεγχθεί και είναι δυνατό να περιορίσει την αποτελεσματικότητα των δεδομένων που θα προκύψουν από την επεξεργασία των συνεντεύξεων.

5.8 Μεθοδος ανάλυσης υλικού

5.8.1 Εννοιολογική προσέγγιση της θεματικής ανάλυσης

Στις ποιοτικές έρευνες χρησιμοποιείται συνήθως μια εύχρηστη μέθοδος, η θεματική ανάλυση. Η μέθοδος αυτή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη καθώς προσφέρει μερικές χρήσιμες δεξιότητες κατά την προσέγγιση μιας ποιοτικής ανάλυσης (Clarke, Braun & Hayfield, 2015).

Σύμφωνα με τον Τσιώλη (2018: 98), ο ερευνητής που χρησιμοποιεί τη θεματική ανάλυση δεν φέρνει στο προσκήνιο κάποια δεδομένα τα οποία ανέμεναν να εμφανιστούν, αλλά έχει το προνόμιο να δράσει κατάλληλα και μέσα από την ανάλογη διαδικασία να συγκροτήσει τα αντίστοιχα θέματα.

Επίσης, οι Braun & Clarke (2012) χαρακτηρίζουν τη θεματική ανάλυση ως μια *ευέλικτη μέθοδος ανάλυσης*, δεδομένου ότι είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί από πολλούς ερευνητές ανεξάρτητα από το θεωρητικό υπόβαθρό τους.

Η ερευνήτρια της παρούσας έρευνας για την ανάλυση των δεδομένων της επέλεξε τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, μιας και της δόθηκε η ευκαιρία να εντοπίσει διάφορα μοτίβα νοήματος στα δεδομένα που συνέλεξε μέσω των συνεντεύξεων. Μάλιστα, η προαναφερθείσα μέθοδος ανάλυσης βοηθά τον εκάστοτε ερευνητή να εστιάσει στα δεδομένα που ανταποκρίνονται και απαντούν άμεσα στα ερευνητικά ερωτήματα που έχει θέσει, κάνοντάς τα να έχουν τον ρόλο του καθοδηγητή (Braun & Clarke, 2012: 57).

Έτσι και στην προκειμένη περίπτωση, τα ερευνητικά ερωτήματα που έθεσε η ερευνήτρια λειτούργησαν ως οδηγός για την επεξεργασία και την ανάδειξη νέων δεδομένων.

Η θεματική ανάλυση αποτελείται από 5 διαφορετικά στάδια:

- 1) Απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων.
- 2) Επιλογή των κατάλληλων αποσπασμάτων που συνδέονται με τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα.
- 3) Διαδικασία κωδικοποίησης.
- 4) Ορισμός των θεμάτων μέσω των κωδικών που προέκυψαν.

5) Ανάδειξη των αποτελεσμάτων.

5.8.2 Περιγραφή των σταδίων της θεματικής ανάλυσης

Κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας η ερευνήτρια διεξήγαγε τις συνεντεύξεις και τις κατέγραψε με τη μορφή ηχογράφησης από το κινητό της τηλέφωνο. Στη συνέχεια, μεταφέρθηκε όλο το υλικό των συνεντεύξεων στον ηλεκτρονικό υπολογιστή σε μορφή κειμένου word. Κατά τη διάρκεια μετεγγραφής των συζητήσεων, η ερευνήτρια προσπάθησε να αποτυπώσει και τις εκφράσεις, τους μορφασμούς και τις παύσεις των ερωτώμενων κατά τη διάρκεια της συζήτησής τους, καθώς θα βοηθούσαν αρκετά στην επεξεργασία των δεδομένων.

Κατά τη δεύτερη φάση, η ερευνήτρια χρειάστηκε να ακούσει αρκετές φορές τις συνεντεύξεις και να ακολουθήσει τους ανάλογους κανόνες, δεδομένου ότι η διαδικασία της αποδελτίωσης είναι αρκετά σύνθετη και χρονοβόρα (Miller & Brewer, 2003: 169).

Μετά από την ολοκλήρωση της διαδικασίας καταγραφής των δεδομένων, προέκυψε μια πληθώρα δεδομένων, κάτι αναμενόμενο για μια ποιοτική έρευνα. Στη συνέχεια, οι πληροφορίες οργανώθηκαν σε συγκεκριμένους άξονες με σκοπό τη διεξαγωγή των συμπερασμάτων.

Κατά το επόμενο στάδιο, η ερευνήτρια επεδίωξε την κωδικοποίηση. Στη φάση αυτή, έγινε μια προσπάθεια για την απόδοση εννοιολογικών προσδιορισμών για κάθε απόσπασμα του κειμένου όπου επεξεργάστηκε. Για την ποιοτική έρευνα η διαδικασία αυτή της κωδικοποίησης θεωρείται πολύ βοηθητική, διότι τα νοήματα που προκύπτουν συνδέονται μεταξύ τους και δημιουργούν έννοιες που ανταποκρίνονται στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί (Miles & Huberman, 1994).

Στη συνέχεια, η ερευνήτρια επεδίωξε να συνδυάσει μερικούς από τους κωδικούς που δημιούργησε προκειμένου να κατανοήσει, να διαλέξει, να περιγράψει, να συνθέσει και να δώσει νόημα στο ερευνητικό υλικό που συνέλεξε (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 115).

Έπειτα, οι κωδικοί που έχει ορίσει η ερευνήτρια συνδέονται μεταξύ τους και τα αντίστοιχα θέματα σχηματίζουν έναν «θεματικό χάρτη», όπου αναδεικνύονται οι

σχέσεις των θεμάτων μεταξύ τους, καθώς και οι ιδιότητές τους (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 115).

Στο τελικό στάδιο, η ερευνήτρια συγκέντρωσε τα αποτελέσματα και προχώρησε στην ανάλυσή τους.

6. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

6.1. Αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης των συνεντεύξεων των διευθυντών/υποδιευθυντών

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας πραγματοποιήθηκε στους 10 συνολικά διευθυντές και υποδιευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κατά την επεξεργασία των δεδομένων, η ερευνήτρια μελέτησε σε βάθος τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων, κωδικοποίησε τις απαντήσεις τους με σκοπό να προκύψουν οι θεματικές ενότητες που ανταποκρίνονται στους άξονες των ερευνητικών ερωτημάτων που έχει θέσει. Στη συνέχεια, επέλεξε συγκεκριμένα αποσπάσματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων, έχοντας ως κύριο στόχο την ανάδειξη όμοιων αλλά και διαφορετικών απόψεων και εμπειριών των συμμετεχόντων στην έρευνα. Συνεπώς προέκυψαν 5 θεματικοί άξονες σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί εξ' αρχής από την ερευνήτρια.

Α' Θεματικός Άξονας: Τα είδη των κρίσεων που έχουν αντιμετωπίσει οι διευθυντές στις σχολικές μονάδες.

1. Ποιες είναι οι περιοχές εργασίας των διευθυντών/υποδιευθυντών πανελλαδικά.
2. Τι θεωρούν οι διευθυντές/υποδιευθυντές ως κρίση;
3. Ποια είδη κρίσεων έχουν κληθεί να αντιμετωπίσουν.
4. Πόσο συχνή είναι η εμφάνιση μιας κρίσης και πόσο αποτελεσματική η αντιμετώπισή της.
5. Τα συναισθήματα που προκαλούνται σε διευθυντές και μαθητές κατά την εκδήλωση μιας κρίσης.

Β' Θεματικός Άξονας: Ο ρόλος του διευθυντή κατά τη διαχείριση των κρίσεων.

6. Δράσεις που πραγματοποιούνται για την πρόληψη των κρίσεων.
7. Ύπαρξη «Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων» και «Σχεδίου Διαχείρισης Κρίσεων».
8. Διεξαγωγή ασκήσεων ετοιμότητας και στόχοι που θέτονται κατά την παρέμβαση.

Γ' Θεματικός Άξονας: Μέτρα στήριξης που λαμβάνονται για την αντιμετώπιση των κρίσεων.

9. Πόροι και μέσα που έχουν οι διευθυντές στη διάθεσή τους για την αντιμετώπιση μιας κρίσης.
10. Ύπαρξη βοηθητικού προσωπικού.
11. Υφίσταται επικοινωνία με τους γονείς;
12. Βήματα που ακολουθούνται κατά την ανάκαμψη από μια κρίση.
13. Αλλάζει η στάση των διευθυντών έπειτα από μια κρίση;

Δ' Θεματικός Άξονας: Εμπόδια κατά την αντιμετώπιση των κρίσεων:

14. Τι είδους εμπόδια έχουν αντιμετωπίσει οι διευθυντές/υποδιευθυντές κατά την αντιμετώπιση μιας κρίσης.
15. Συμβολή των γονέων και της κοινότητας στην αντιμετώπιση μιας κρίσης.

Ε' Θεματικός Άξονας: Η κατάρτιση των διευθυντών/υποδιευθυντών αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων:

16. Η κατάρτιση που έχουν λάβει οι διευθυντές/υποδιευθυντές αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων.
17. Στοιχεία της κατάρτισης που θεωρούνται σημαντικά για την επιτυχημένη διαχείριση κρίσεων.
18. Πιστεύετε ότι χρειάζεται να μάθετε κάτι επιπλέον σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων;

6.2. Α' Θεματικός άξονας: Τα είδη των κρίσεων που έχουν αντιμετωπίσει οι διευθυντές στις σχολικές μονάδες.

6.2.1 Οι περιοχές εργασίας των διευθυντών/υποδιευθυντών πανελλαδικά.

Από τους 10 διευθυντές και υποδιευθυντές που συμμετείχαν, οι 7 εργάζονταν στην Αθήνα και οι υπόλοιποι 3 στην Αιτωλοακαρνανία κατά το διάστημα διεξαγωγής των συνεντεύξεων. Επίσης, οι 4 από τους 10 διευθυντές/υποδιευθυντές που συμμετείχαν εργάζονται σε ιδιωτικό δημοτικό σχολείο της Αθήνας, ενώ οι υπόλοιποι εργάζονται σε δημόσιες σχολικές μονάδες.

6.2.2 Τι θεωρούν οι διευθυντές/υποδιευθυντές ως κρίση.

Κατά την έναρξη της συνέντευξης, οι διευθυντές και υποδιευθυντές ερωτήθηκαν για τα είδη των κρίσεων που γνωρίζουν. Οι περισσότεροι αναφέρθηκαν στην κρίση ως ένα γεγονός που είναι ικανό να διαταράξει την ομαλή λειτουργία του σχολείου, να χρειαστεί ιδιαίτερους μηχανισμούς για να επιλυθεί, καθώς επισημαίνουν τις σχέσεις τόσο ανάμεσα σε μαθητές, όσο και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς.

«Θεωρώ ότι μια κρίση είναι κυρίως η διατάραξη των σχέσεων μεταξύ των μαθητών.»

Δ1

«Είναι οτιδήποτε διαταράσσει αρνητικά το κλίμα μιας σχολικής μονάδας και απαιτεί μια σειρά από έκτακτες ενέργειες για να αντιμετωπιστεί.» Δ2

«Μια προβληματική κατάσταση στην οποία πρέπει να ενεργοποιηθούν κάποιοι ιδιαίτεροι μηχανισμοί προκειμένου να βρεθεί μια λύση στο πρόβλημα.» Δ4

«Κρίση θεωρώ τις σχέσεις ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς που συχνά έρχονται σε ρήξη. Αυτό ήταν και το πιο δύσκολο είδος κρίσης που κλήθηκα να αντιμετωπίσω στο

σχολείο. Είναι λοιπόν κάτι που διαταράσσει την ομαλή λειτουργία του σχολείου σε μεγάλο βαθμό.» Δ5

«Ως κρίση θα μπορούσε να είναι η πανδημία, οι σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, οι σχέσεις του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς, οι σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές, ή και οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Είναι, λοιπόν, κάτι αναπάντεχο που διαταράσσει τη λειτουργία του σχολείου και μπορεί να έχει διάρκεια.» Δ6

«Οτιδήποτε μπορεί να διαταράζει την ομαλή λειτουργία του σχολείου.» Δ3

«Κρίση είναι ένα γεγονός που σε βγάζει έξω από τα πλαίσια της καθημερινότητας.» Δ8

«Κρίση θα μπορούσε να θεωρηθεί οποιοδήποτε περιστατικό σχετικά έντονο στην καθημερινότητα του σχολείου και ίσως εκεί θα έπρεπε να ρίζουμε το περισσότερο βάρος, γιατί αυτό είναι που συμβαίνει στο μεγαλύτερο ποσοστό. Κρίση βεβαίως ήταν και η πανδημία στην οποία έπρεπε να προσαρμοστούμε στα νέα δεδομένα να ανταποκριθούμε στα αιτήματα των γονέων οι οποίοι βρέθηκαν και εκείνη σε μια μεγάλη ανασφάλει εκείνη την περίοδο και είχαμε αρκετά αιτήματα και παράπονα για το πως διαχειριζόμαστε την κατάσταση. Εκείνη την εποχή είχαμε πιο έντονες συζητήσεις με τους γονείς και ζητούμενα από ότι τώρα που λειτουργούμε κανονικά δια ζώσης. Αυτή τη σχολική χρονιά το 21-22 που επιστρέψαμε και λειτουργήσαμε όλη τη χρονιά οι γονείς ήταν πολύ πιο χαρούμενοι, πιο ευχαριστημένοι. Από εκεί και πέρα άλλες κρίσεις μπορούν να θεωρηθούν κάποιο δύσκολο περιστατικό που θα μπορούσε κάποιος να το χαρακτηρίσει περιστατικό σχολικού εκφοβισμού ή και όχι, γιατί ο σχολικός εκφοβισμός έχει και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και τα τελευταία χρόνια είναι εύκολο να λέμε σχολικός εκφοβισμός δεν είναι όμως όλα τα περιστατικά έτσι. Παρ όλα αυτά σίγουρα μέσα στη σχολική ζωή ξεχωρίζουν κάποια περιστατικά που είναι πολύ πιο δύσκολα και μπορείς να τα ονομάσεις κρίσεις.» Δ10

«Στο Γυμνάσιο που είμαι διευθύντρια αυτό που ταλανίζει κυρίως το σχολείο είναι τα προβλήματα που δημιουργούνται ανάμεσα σε μαθητές. Κυρίως τα παιδιά που ήρθαν φέτος στο Γυμνάσιο, είχαν προβλήματα εγκλιματισμού και συμπεριφοράς, γιατί προερχόμενοι από τον Covid- 19 δεν είχαν καταλάβει πού βρίσκονται, τι κανονισμοί υπάρχουν και πώς πρέπει να συμπεριφέρονται μεταξύ τους. Επίσης υπάρχει μια έξαρση επιθετικότητας, η οποία αντιμετωπίστηκε με τη βοήθεια του Συμβούλου Σχολικής Ζωής και με τη βοήθεια των γονέων.» Δ7

«Κρίση θεωρώ οποιαδήποτε κατάσταση που δημιουργείται με αντικρουόμενες θέσεις.» Δ9

6.2.3 Ποια είδη κρίσεων έχουν κληθεί να αντιμετωπίσουν.

Στη συνέχεια, οι διευθυντές κλήθηκαν να απαντήσουν για το ποια είδη κρίσεων έχουν κληθεί να αντιμετωπίσουν. Οι περισσότεροι αναφέρθηκαν στις κρίσεις ανάμεσα σε μαθητές, ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, ή και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς. Επίσης, αρκετοί επεσήμαναν την υγειονομική κρίση του Covid-19, ενώ μία διευθύντρια αναφέρθηκε και στη δυσκολία που αντιμετώπισε κατά την οργάνωση και τον συντονισμό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά το διάστημα της πανδημίας.

«Κυρίως την πανδημία.» Δ1

«Μια υγειονομική κρίση, τον Covid-19, που διήρκησε δύο έτη και υπήρχαν αρκετές αλλαγές λόγω αυτής της κρίσης που έπρεπε να επιληφθούμε. Μια κρίση που υπάγεται στις φυσικές καταστροφές, αλλά όχι σε μεγάλη ένταση, δηλαδή ένα σεισμό και πώς έπρεπε με ασφάλεια τα παιδιά να αποχωρήσουν από το κτίριο για το χρονικό διάστημα που διήρκησε. Κάποια περιστατικά συστηματικής βίας προς παιδιά, τα οποία διήρκησαν κάποιο χρονικό διάστημα και έπρεπε να γίνει πάλι μια ολοκληρωμένη προσπάθεια προκειμένου αυτά να αντιμετωπιστούν.» Δ4

«Κυρίως τη διατάραξη των σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς.» Δ6

«Τελευταία αντιμετωπίσαμε την πανδημία του Covid-19, και φυσικά όλες τις κρίσεις που αντιμετωπίζουμε σε καθημερινό επίπεδο μέσα στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.» Δ9

«Μπορεί να είναι το χτύπημα ενός παιδιού, μια διαμάχη ανάμεσα σε μαθητές, κάποιοι γονείς που δεν συνεργάζονται αρμονικά, η πανδημία, ένας συνάδελφος ο οποίος μπορεί να αντιμετωπίζει προβλήματα, ή και ορισμένες διαφωνίες ανάμεσα σε συναδέλφους, ή η απουσία ενός συναδέλφου από το σχολείο. Επίσης κρίση μπορεί να είναι και η απώλεια ενός γονέα και το πώς πρέπει να το διαχειριστούμε, ή και το να θέλουν οι γονείς να διώξουν έναν εκπαιδευτικό από το σχολείο.» Δ2

«Τις φυσικές καταστροφές, τις κρίσεις ανάμεσα σε μαθητές, ανάμεσα σε μαθητές και καθηγητές, ανάμεσα σε καθηγητές και γονείς, κρίσεις που έχουν να κάνουν με την ψυχολογική κατάσταση των μαθητών, όπως κρίσεις πανικού λόγω Πανελληνίων εξετάσεων.» Δ3

«Την υγειονομική κρίση και τις κρίσεις ανάμεσα σε συναδέλφους, αλλά και αυτές ανάμεσα σε γονείς και συναδέλφους. Επίσης κτιριακά προβλήματα, όπως πλημμύρα στις τουαλέτες κ.λπ. Ακόμη, λόγω του Covid-19 απουσίαζαν πολύ συχνά συνάδελφοι, οπότε έπρεπε να αναπληρωθεί η διδακτική ώρα όσων απουσίαζαν.» Δ5

«Κρίσεις δημιουργούνται και ανάμεσα στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς, αλλά στο Γυμνάσιο λύνονται πιο εύκολα. Βέβαια κρίση δημιουργείται όταν υπάρχει διαμάχη ανάμεσα στο Σύλλογο Διδασκόντων. Ωστόσο, στο δικό μας σχολείο δεν ισχύει κάτι τέτοιο, μιας και οι συνάδελφοι έχουν οργανική θέση στο σχολείο και εργάζονται για πολλά χρόνια μαζί, ώστε να υπάρχει κατανόηση και στήριξη.» Δ7

«Όσον αφορά τα φυσικά φαινόμενα έχουμε κληθεί να αντιμετωπίσουμε την πανδημία. Ευτυχώς όχι κάτι άλλο. (π.χ σεισμό). Επίσης έχουμε κληθεί να αντιμετωπίσουμε κρίσεις παιδιών που αρνούνται να έρθουν στο σχολείο και παιδιά που έχουν τσακωθεί έντονα.»

Δ8

«Χρειάστηκε και αντιμετωπίσω ως υποδιευθύντρια τότε, την όλη οργάνωση και συντονισμό των διαδικτυακών μαθημάτων, γιατί είχα και μία καλύτερη σχέση με τους υπολογιστές και έτσι έπρεπε να το οργανώσουμε όλο αυτό και από πλευράς ηλεκτρονικής διαχείρισης αλλά και περιεχομένου για το τι θα κάνουμε στα μαθήματα, γιατί δεν είναι το ίδιο το πώς θα απασχολήσεις τα παιδιά διαζώσης και σε μία σχολική αίθουσα με το να είανι εξ αποστάσεως. Σαφώς τα μεγαλύτερα παιδιά είχαν και την τάση να αποφεύγουν να παρακολουθούν τα μαθήματα. Και γενικά πώς θα κυλούσε η σχολική ζωή εξ αποστάσεως. Δεν ήταν τόσο απλό και όσο μικρότερη η τάξη του δημοτικού τόσο πιο δύσκολο.» Δ10

Στον παρακάτω πίνακα ομαδοποιούνται οι απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες αναφορικά με τα είδη των κρίσεων που έχουν κληθεί να αντιμετωπίσουν στη σχολική τους μονάδα. Οι περισσότεροι από αυτούς (6/10) αναφέρθηκαν στην πανδημία του Covid-19, ενώ η αμέσως επόμενη πιο συχνή απάντηση (5/10) αφορούσε τις συγκρούσεις ανάμεσα σε μαθητές. Έπειτα, 3/10 συμμετέχοντες εστίασαν στις συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, ενώ 2/10 αναφέρθηκαν σε συγκρούσεις που έχουν αντιμετωπίσει ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς και σε φυσικές καταστροφές. Στο τέλος του πίνακα καταγράφονται οι απαντήσεις που δόθηκαν μόνο από έναν συμμετέχοντα. Συνεπώς 1/10 διευθυντές ανέφερε ότι έχει αντιμετωπίσει ως κρίση την απουσία εκπαιδευτικών από το σχολείο, τον θάνατο γονέα και, τέλος, την οργάνωση και τον συντονισμό των διαδικτυακών μαθημάτων κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19.

Πίνακας 1: Ποια είδη κρίσεων έχουν κληθεί να αντιμετωπίσουν οι διευθυντές/υποδιευθυντές της έρευνας.

Κρίσεις που έχουν κληθεί να αντιμετωπίσουν οι διευθυντές/υποδιευθυντές	Συμμετέχοντες/ουσες που έδωσαν τη συγκεκριμένη απάντηση	Σχετική συχνότητα (f1)
Η πανδημία του Covid-19	Δ1, Δ2, Δ4, Δ5, Δ8, Δ9	6/10
Συγκρούσεις ανάμεσα σε μαθητές	Δ2, Δ3, Δ4, Δ7, Δ9	5/10
Συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς	Δ2, Δ6, Δ7	3/10
Συγκρούσεις ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς	Δ3, Δ7	2/10
Φυσικές καταστροφές	Δ3, Δ4	2/10
Απουσία εκπαιδευτικών από το σχολείο	Δ5	1/10
Θάνατος γονέα	Δ2	1/10
Οργάνωση και συντονισμός διαδικτυακών μαθημάτων	Δ10	1/10

6.2.4 Πόσο συχνή είναι η εμφάνιση μιας κρίσης και πόσο αποτελεσματική η αντιμετώπισή της.

«Τα τελευταία χρόνια, λόγω της πανδημίας, αρκετά συχνά.» Δ1

«Σε εβδομαδιαία βάση υπάρχουν τέτοια περιστατικά.» Δ9

«Όχι κάθε μέρα. Σοβαρά γεγονότα με τις σχέσεις των παιδιών και όσον αφορά τη συνεργασία με τους γονείς τα περιστατικά είναι 1 ή και 2 το χρόνο.» Δ8

«Αρκετά συχνά.» Δ4

«Διαρκώς αντιμετωπίζεις κρίσεις, ειδικά σε ένα μεγάλο σχολείο.» Δ2

«Μια με δύο φορές την εβδομάδα.» Δ3

«Είναι πολύ συχνό φαινόμενο, σχεδόν καθημερινό. Μπορεί να είναι και κάθε φορά κάποιο διαφορετικό είδος κρίσης.» Δ5

«Όχι πάρα πολύ συχνά, διότι στο πειραματικό σχολείο όπου είμαι υποδιευθύντρια ήταν πολύ καλές οι συνθήκες...» Δ6

«Σχεδόν στο καθημερινό πρόγραμμα και τα παιδιά έρχονται από μόνα τους στο γραφείο για να λυθεί το θέμα.» Δ7

«Αν το ορίσουμε έτσι, ότι ενώ υπάρχει καθημερινότητα με συγκεκριμένες ρουτίνες, είναι σπάνιο να υπάρξει μέρα που δεν υπήρξε κάτι που να σε βγάλει από αυτή τη ρουτίνα και να ανατρέψει το πρόγραμμα και την καθημερινότητα, τότε ναι. Καθημερινά.» Δ10

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αναφέρει ότι οι κρίσεις που προκύπτουν στη σχολική τους μονάδα και χρήζουν αντιμετώπισης, παρουσιάζονται σε εβδομαδιαία βάση.

Στη συνέχεια, οι διευθυντές αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της αντιμετώπισης μιας κρίσης ανέφεραν:

«Στα πλαίσια που έχουμε εμείς να διαχειριστούμε ήταν αρκετά αποτελεσματική.» Δ1

«Όλες οι κρίσεις αντιμετωπίστηκαν αποτελεσματικά, εφόσον δεν υπήρξε συνέχεια.» Δ2

«Απ'ό,τι φαίνεται είναι αποτελεσματική.» Δ7

«Αρκετά αποτελεσματική, διότι ορίζονται υπεύθυνοι που επιμορφώνονται τακτικά, ώστε να αντιμετωπιστούν όλα τα είδη των κρίσεων.» Δ3

«Θεωρώ ότι χρειάστηκε χρόνος, δηλαδή δεν μπορούσε το αποτέλεσμα να δοθεί μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα. Αρχικά, λοιπόν, δεν υπήρχε αποτελεσματικότητα όταν ενημερωθήκαμε για το περιστατικό, αλλά μέχρι να συντάξουμε ένα σχέδιο δράσης, να τεθούν σε λειτουργία όλοι αυτοί οι μηχανισμοί κ.λπ. πέρασε κάποιος χρόνος. Όμως, στο τέλος της διαδικασίας, ήταν αρκετά αποτελεσματική. Δεν επαναλήφθηκε δηλαδή κάποιο τέτοιο περιστατικό.» Δ4

«Δεν ήταν πάντα πολύ αποτελεσματική γιατί πολλές φορές είναι αδύνατο, όπως στην περίπτωση έλλειψης προσωπικού.» Δ5

«Μπορώ να πω ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η όλη ιστορία με την πανδημία, γιατί μη ξεχνάμε ότι και που επιστρέψαμε, είχαμε όλο αυτό το φόρτο με τις ιχνηλατίσεις, τις επικοινωνίες, να ενημερώσουμε τους γονείς των μαθητών κάθε τμήματος όταν υπήρχε ένα κρούσμα. Υπήρχε όλο αυτό το φορτίο. Νομίζω το διαχειριστήκαμε πάρα πολύ καλά, θα μπορούσα να πω και εξαιρετικά. Κάποιες άλλες κρίσεις πλημμύρες, χιόνια και όλα αυτά, με των ποσειδώνα που ενημερώνουμε τους γονείς και εκεί είναι οργανωμένο το σύστημα στο σχολείο για να αντιμετωπίζει και να ενημερώνει έγκαιρα τους γονείς, παλαιότερα μπαίναμε στη διαδικασία να παίρνουμε τηλέφωνο των κάθε γονέα, τώρα έχουμε προχωρήσει τα συστήματα μπορεί να φεύγει αυτόματα και ένα sms στον κάθε γονέα. Τώρα για τις κρίσεις στην καθημερινότητα στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών από τις μικρές έως τις μεγάλες εκεί θα δώσει κανείς την απάντηση από ικανοποιητικά έως πού καλά, ποτέ δεν μπορείς α έχεις τόσο μεγάλη αυτοπεποίθηση ότι τα αντιμετωπίζεις όλα τέλεια.» Δ10

«Δεν ήταν αποτελεσματική και δεν υπήρξε αντιμετώπιση της κρίσης. Υπήρξε μια έκρηξη θυμού από μια εκπαιδευτικό προς μια άλλη αναφορικά με το πρόγραμμα. Βέβαια, η εκπαιδευτικός που ήταν το «θύμα» χειρίστηκε την κατάσταση πολύ διακριτικά και σιγά σιγά το ζήτημα άρχισε να φθίνει. Ωστόσο, δεν υπήρξε αντιμετώπιση ούτε από το Διευθυντή, ούτε από τους άλλους συναδέλφους. Σε άλλες περιπτώσεις όπου η διαμάχη αφορά τους μαθητές, τότε η προσπάθεια γίνεται σε επίπεδο τάξης και έπειτα καλούμε τους γονείς στο σχολείο για να συζητηθεί και να λυθεί το ζήτημα. Ωστόσο, στο πειραματικό σχολείο είχαμε κάποια προγράμματα κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης και προσπαθούσαμε από την Α' Δημοτικού να βάλουμε τα παιδιά σε διαδικασία να μπορούν να διαχειρίζονται τα προβλήματα μόνα τους και να αναπτύσσουν κάποιες κοινωνικές δεξιότητες. Σε βάθος χρόνου αυτή η μέθοδος λειτουργούσε.» Δ6

«Ήταν αποτελεσματικές. Όσον αφορά την πανδημία πήγαν πολύ καλά τα πράγματα. Στην αρχή δεν γνωρίζαμε πώς πρέπει να κάνουμε κάποια πράγματα, ωστόσο με την τηλεκπαίδευση και με την ενημέρωση των γονέων πήγε καλά. Οι άλλες κρίσεις όπως προαναφέραμε με τις συγκρούσεις των παιδιών και τις σχέσεις με τους γονείς είδαμε ότι είχαν αποτελέσματα. Ήθελε δουλειά αλλά φτάσαμε στον επιθυμητό στόχο.» Δ8

«Κάποιες περιπτώσεις αντιμετωπίζονται στο 100% και κάποιες άλλες διαρκούν περισσότερο.» Δ9

Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της αντιμετώπισης των κρίσεων, οι συμμετέχοντες φαίνονται ικανοποιημένοι σε αρκετά μεγάλο βαθμό, αν και τονίζουν ότι χρειάστηκε χρόνος μέχρι να δοθούν οι κατάλληλες λύσεις.

6.2.5 Τα συναισθήματα που προκαλούνται σε διευθυντές/υποδιευθυντές και μαθητές κατά την εκδήλωση μιας κρίσης.

Οι διευθυντές/υποδιευθυντές σχετικά με τα δικά τους συναισθήματα ανέφεραν τα παρακάτω:

«Αγωνία για το εάν θα μπορέσουμε να πετύχουμε τη διευθέτηση και άγχος.» Δ1

«Άγχος. Υπάρχει ψυχραιμία επειδή υπάρχει εμπειρία, σε αυτό μπορώ να πω ότι βοηθάει η εμπειρία, δεν είναι μόνο θέμα προσωπικότητας είναι θέμα εμπειρίας έχοντας αντιμετωπίσει όλα αυτά τα χρόνια διάφορα στη σχολική ζωή και πολλές καταστάσεις, γιατί είναι ένα επάγγελμα ανθρωποκεντρικό. Συνεγάζεσαι με πάρα πολλούς ανθρώπους και μέσα στο εργασιακό περιβάλλον γιατί είμαστε ένα μεγάλο σχολείο, αλλά και με τους γονείς, με πάρα πολλούς ανθρώπους τέλος πάντων. Οπότε υπάρχει το άγχος και βεβαίως θα προτιμούσες να μην είχε συμβεί αλλά αντιμετωπίζεται με σχετική ψυχραιμία πλέον μετά από τόσα χρόνια.» Δ10

«Εμένα με πιάνει ένας πανικός και άγχος, ειδικά όταν έχω να αντιμετωπίσω παραπάνω από μια κρίσεις. Σίγουρα χρειάζεται να υπάρχει καλή συνεργασία με τους υπόλοιπους συναδέλφους.» Δ5

«Το πιο σημαντικό απ' όλα είναι να μπορέσει ο διευθυντής να διατηρήσει την ψυχραιμία του. Ωστόσο, μερικές φορές νιώθω και αγανάκτηση όταν κάποιιοι γονείς δεν

αναγνωρίζουν το ρόλο και τις υποχρεώσεις του. Οπότε απαιτείται αρκετή υπομονή και να μπορέσει ο διευθυντής να διατηρήσει την ευγένειά του.» Δ2

«Ένα πρώτο συναίσθημα είναι η αγωνία του να μάθεις τι έχει συμβεί, για να βρεις όλες τις πληροφορίες και να σχηματίσεις μια εικόνα για το τι έχει συμβεί. Από εκεί και πέρα πρέπει με ψυχραιμία να δεις το μέγεθος της αναλογίας στο σχολείο, στον εκπαιδευτικό και γενικά να δεις τις διαστάσεις του και κατά πόσο πρόκειται για μια πραγματική κρίση ή πλασματική.» Δ9

«Στην αρχή της καριέρας μου ως διευθύντρια αυτό με επηρέαζε αρκετά ψυχολογικά, δηλαδή με τάραζε και πολλές φορές μου δημιουργούσε και ένα ενοχικό συναίσθημα με την έννοια ότι δεν είχα προλάβει την κατάσταση. Με το πέρασμα των χρόνων και την αντιμετώπιση διάφορων καταστάσεων, αυτό που έχω στο μυαλό μου είναι η ψύχραιμη αντιμετώπιση και ο χρόνος που πρέπει να δοθεί ώστε να μιλήσω με όλους τους εμπλεκόμενους. Αυτό που αποφορτίζει την κατάσταση πάρα πολύ είναι η ταυτόχρονη παρουσία του μαθητή, του εκπαιδευτικού και του γονιού. Εκεί κανένας δεν μπορεί να αποκρύψει την αλήθεια. Αυτό που αισθάνομαι ότι λύνεται μια κρίση είναι ικανοποίηση.» Δ7

«Στην αρχή ένιωθα αγωνία, αλλά αποκτώντας εμπειρία έμαθα να είμαι ψύχραιμη για να μπορώ να καθοδηγώ τους συναδέλφους.» Δ3

«Σίγουρα μια κρίση προκαλεί έντονο άγχος για να μπορέσεις να ανταπεξέλθεις και να βρεις μια λύση σε αυτό και αγωνία για το πώς αυτό θα εξελιχθεί, γιατί πολλές φορές υπάρχουν και κάποια σημάδια που προμηνύουν μια κρίση και υπάρχει και μια κορύφωση της κρίσης. Οπότε φοβάσαι μήπως δεν είσαι στην κορύφωση και είσαι ένα στάδιο πριν, το οποίο θα χειροτερέψει. Οπότε τα συναισθήματα είναι άγχος και αγωνία για το αν τελικά θα μπορέσει να βρεθεί η κατάλληλη λύση.» Δ4

«Όσον αφορά την κρίση που είχε προκύψει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είχα αισθανθεί οργή, παρόλο που δεν ήμουν άμεσα εμπλεκόμενη. Επίσης, ένιωθα ότι υπήρξε αδικία προς κάποια συνάδελφο και θα ήθελα να ήταν πιο ενεργός ο ρόλος του Διευθυντή.» Δ6

«Στην αρχή όταν είναι κάτι πρωτόγνωρο όπως στην πανδημία ήμασταν στο άγνωστο, αλλά σιγά σιγά σε συνεργασία με τους συναδέλφους και με τη διεύθυνση πήγανε καλά. Τα συναισθήματα λοιπόν ήταν άγχος και αγωνία.» Δ8

Οι διευθυντές/υποδιευθυντές σχετικά με τα συναισθήματα των μαθητών κατά την εκδήλωση μιας κρίσης, ανέφεραν τα παρακάτω:

«Εξαρτάται από την ιδιοσυγκρασία του παιδιού, αλλά και από το τι αντιμετωπίζει στο σπίτι το παιδί. Είναι κάποια πράγματα που δεν μπορούμε να τα επηρεάσουμε εμείς, εκτός από το τι συμβαίνει στο σχολείο. Αυτό που μπορούμε να κάνουμε είναι να διατηρήσουμε την ψυχραιμία στο χώρο του σχολείου, αλλά γνωρίζουμε ότι το παιδί επηρεάζεται και από την οικογένειά του.» Δ2

«Αγχώνονται πολύ. Δεν το δείχνουν όλοι, μπορεί να εξωτερικεύεται με ένα διαφορετικό τρόπο όπως με μία ανεπιθύμητη συμπεριφορά αλλά στην πραγματικότητα από πίσω κρύβεται το άγχος, ο φόβος, η αγωνία.» Δ10

«Τα παιδιά δεν αντιδρούν έντονα γιατί προσπαθούμε να το χειριστούμε εμείς, ώστε να μην διαισθανθούν ότι το σχολείο αντιμετωπίζει κάποια κρίση. Εκτός αν έχουν επηρεαστεί από τους γονείς σε περίπτωση που συζητιέται στο σπίτι μια ενδεχόμενη αντιπάθεια του γονέα προς τον εκπαιδευτικό το οποίο μεταφέρεται και ως συμπεριφορά στο παιδί.» Δ5

«Ανησυχία και άγχος.» Δ1

«Αν υπάρχουν κακές σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές, συνήθως οι πιο αδύναμοι συναισθηματικά μαθητές βιώνουν άγχος. Ωστόσο, οι υπόλοιποι που είναι πιο δυναμικοί βιώνουν την κρίση ως αδικία και προσπαθούν να παρουσιάσουν τους εαυτούς τους σαν θύματα και δεν καταλαβαίνουν ότι έχουν μερίδιο ευθύνης.» Δ6

«Τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται τις κρίσεις στις πραγματικές τους διαστάσεις, λειτουργούν κάτω από το φόβο της επίπληξης και της τιμωρίας από το σπίτι. Δεν αντιλαμβάνονται τις διαστάσεις που μπορεί να πάρει μια κρίση. Φοβούνται κυρίως την επίπληξη στο σπίτι.» Δ9

«Συνήθως νιώθουν κι εκείνοι πολύ μεγάλη αγωνία, στεναχώρια και ανασφάλεια. Οπότε είναι πάρα πολύ σημαντικό να τους κάνουμε να νιώσουν ασφαλείς στο χώρο.» Δ4

«Το ίδιο με εμάς. Είχαν άγχος, αγωνία και φόβος για το τι θα αντιμετωπίσουν.» Δ8

«Στην αρχή πανικοβάλλονται, αλλά όταν βλέπουν ότι υπάρχει κάποιος που μπορεί να τους καθοδηγήσει ηρεμούν.» Δ3

«Όταν μαλώνουν κάποιοι μαθητές, δεν έρχονται μόνο οι ίδιοι στο γραφείο, αλλά και παιδιά που ενοχλούνται από αυτούς. Τα παιδιά, λοιπόν, που συμμετέχουν σε ένα καβγά είναι ταραγμένα, συχνά λένε ψέματα και φοβούνται την ενημέρωση γονέων. Ωστόσο, και τα υπόλοιπα παιδιά δείχνουν να διαταράσσονται και να ανησυχούν.» Δ7

Στον παρακάτω πίνακα ομαδοποιούνται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τα συναισθήματα που τους προκαλούνται κατά την εκδήλωση μιας κρίσης. Η απάντηση που δόθηκε από τους περισσότερους ερωτηθέντες (7/10) αναφέρεται στο άγχος και στην αγωνία που νιώθουν όταν ξεσπά μια κρίση και καλούνται να την αντιμετωπίσουν. Οι υπόλοιπες απαντήσεις που αναγράφονται στον πίνακα έχουν απαντηθεί μεμονωμένα από 1 μόνο συμμετέχοντα κάθε φορά και αφορούν τα εξής συναισθήματα: πανικός, οργή, ενοχή και αγανάκτηση.

Πίνακας 2: Τα συναισθήματα που προκαλούνται σε διευθυντές/υποδιευθυντές κατά την εκδήλωση μιας κρίσης.

Συναισθήματα διευθυντών/υποδιευθυντών κατά την εκδήλωση μιας κρίσης	Συμμετέχοντες/ουσες που έδωσαν τη συγκεκριμένη απάντηση	Σχετική συχνότητα (f1)
Άγχος, αγωνία	Δ1, Δ3, Δ4, Δ5, Δ8, Δ9, Δ10	7/10
Πανικός	Δ5	1/10
Οργή	Δ6	1/10
Ενοχή	Δ7	1/10
Αγανάκτηση	Δ2	1/10

Στον πίνακα 3 καταγράφονται τα συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές κατά την εκδήλωση μιας κρίσης. Αρχικά, οι μισοί από τους συμμετέχοντες (5/10) ανέφεραν ότι οι μαθητές βιώνουν ανησυχία, άγχος και ανασφάλεια τη στιγμή που εκδηλώνεται μια κρίση στη σχολική τους μονάδα. Στη συνέχεια, οι απαντήσεις που αναγράφονται δόθηκαν από 1 μόνο συμμετέχοντα κάθε φορά και αφορούν τα εξής συναισθήματα: πανικός, στεναχώρια, αδικία και ταραχή.

Πίνακας 3: Τα συναισθήματα που προκαλούνται στους μαθητές κατά την εκδήλωση μιας κρίσης.

Συναισθήματα μαθητών κατά την εκδήλωση μιας κρίσης	Συμμετέχοντες/ουσες που έδωσαν τη συγκεκριμένη απάντηση	Σχετική συχνότητα (f1)
Ανησυχία, άγχος, ανασφάλεια	Δ1, Δ4, Δ6, Δ8, Δ10	5/10
Πανικός	Δ3	1/10
Στεναχώρια	Δ4	1/10

Αδικία	Δ6	1/10
Ταραχή	Δ7	1/10

6.3 Β' Θεματικός Άξονας: Ο ρόλος του διευθυντή κατά τη διαχείριση των κρίσεων.

6.3.1 Δράσεις που πραγματοποιούνται για την πρόληψη των κρίσεων.

«Συνεργαζόμαστε με φορείς, κυρίως με το Δήμο, και κάνουμε παρεμβάσεις στην αισθητική του χώρου. Λειτουργήσε πολύ ο θεσμός του Συμβούλου Σχολικής Ζωής με παρεμβάσεις στα τμήματα και με επικοινωνία με τους γονείς.» Δ1

«Όταν έχουμε να αντιμετωπίσουμε φυσικά φαινόμενα, όπως χιόνια, πλημμύρες, διαθέτουμε το σχέδιο Ποσειδώνας στο οποίο κλείνουμε το σχολείο και υπάρχει ομάδα διαχείρισης της κρίσης και ο κάθε συνάδελφος έχει τα καθήκοντά του.» Δ8

«Υπάρχουν ομάδες για την πρόληψη της κρίσης, όπως οι εφημερεύοντες, υπεύθυνοι οι οποίοι ασχολούνται με τον προγραμματισμό, ώστε να μην μείνουμε πίσω στο ακαδημαϊκό κομμάτι, και γενικά υπάρχουν δυνατότητες πρόληψης κρίσεων. Ωστόσο υπάρχουν κρίσεις που δεν μπορούν να προληφθούν, όπως μια συζήτηση των παιδιών με τους γονείς, όπου δεν μπορεί να ελεγχθεί και να ειπωθούν ψευδείς πληροφορίες, όπου μόνο εκ των υστέρων μπορείς να επέμβεις.» Δ9

«Καταρχάς κάθε αρχή σχολικής χρονιάς γίνεται ένα πλάνο για το ποιες κρίσεις μπορεί να αντιμετωπίσουμε και με βάση τις παρούσες συνθήκες, γιατί αυτές αλλάζουν, για παράδειγμα η υγειονομική κρίση δεν ήταν σε αυτά που είχαμε προβλέψει, αλλά αναγκαστήκαμε να το αντιμετωπίσουμε. Οπότε κάθε αρχή χρονιάς γίνεται ένα πλάνο για το ποιες είναι οι κρίσεις που μπορεί να εκδηλωθούν σε ένα σχολικό περιβάλλον. Γίνεται μια ανασκόπηση των προηγούμενων ετών για να δούμε τι έχουμε αντιμετωπίσει ήδη και πόσο αποτελεσματικά τα έχουμε αντιμετωπίσει και ορίζονται κάποιοι υπεύθυνοι ανά

ομάδες, οι οποίοι θα μπορέσουν να συντονίσουν τη σωστή στιγμή για να διαχειριστούν μια κρίση. Για παράδειγμα, σε μια κρίση bullying υπεύθυνοι είναι ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής και η ομάδα είναι οι ψυχολόγοι που συνεργάζονται προκειμένου να αντιμετωπίσουν ένα περιστατικό. Σε μια κρίση που έχει να κάνει με σεισμούς, υπεύθυνος μπαίνει κάποιος εκπαιδευτικός, ο οποίος έχει παρακολουθήσει σεμινάρια ή έχει κάνει κάποια μετεκπαίδευση στο κομμάτι αυτό και μπορεί να διαχειριστεί εκείνη τη στιγμή το περιστατικό.» Δ4

«Στο πειραματικό σχολείο είχα αναλάβει ένα πρόγραμμα ψυχικής υγείας, όπου από την Α' Δημοτικού μαθαίναμε στα παιδιά πώς θα μπορέσουν να μάθουν να διαχειρίζονται τις κρίσεις. Φέτος, ανέλαβα μια Δ' Δημοτικού με πολλά ζητήματα και σε συνεννόηση με τη συντονίστρια κάναμε κάποιες παρεμβάσεις συναισθηματικής αγωγής στα πλαίσια του Εργαστηρίου Δεξιότητων, όπως το να μάθουν τα παιδιά τις έννοιες της ισότητας, της διαφορετικότητας, τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να διαχειριστούν μια κατάσταση όπου ένας άλλος μαθητής τους ενοχλεί, και γενικότερα το πώς θα αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις ώστε να μη φτάσουν στο σημείο της κρίσης.» Δ6

«Ανάλογα με τις κρίσεις υπάρχουν συχνές επιμορφώσεις είτε από φορείς, είτε με ενδοσχολικές επιμορφώσεις, κάνουμε παιδαγωγικές συνεδριάσεις μια με δύο φορές την εβδομάδα, υπάρχει συνεδρίαση του διευθυντή και του υποδιευθυντή με τους υπεύθυνους των τμημάτων όπου αναφέρουν τα προβλήματα και αναζητούνται οι λύσεις. Επίσης καλούμε ψυχολόγους στο σχολείο.» Δ3

«Ανάλογα με το είδος της κρίσης, κάνουμε αντίστοιχες παρεμβάσεις. Για παράδειγμα, κατά την περίοδο της πανδημίας βάλουμε χωρίσματα ανάμεσα στα θρανία, φροντίσαμε να έχουμε αντισηπτικά και να τηρούνται όλα τα μέτρα προστασίας.» Δ2

«Φέτος κάναμε μια διαδικτυακή επιμόρφωση για μαθητές και γονείς σχετικά με τις πρώτες βοήθειες και είχε πολύ μεγάλη συμμετοχή. Επίσης, έχουμε σχολική νοσηλεύτρια, οπότε νιώθουμε ασφάλεια και ενημερωνόμαστε για ό,τι χρειαστεί.» Δ7

Στον παρακάτω πίνακα αναφέρονται οι δράσεις που πραγματοποιούν οι συμμετέχοντες με σκοπό την πρόληψη των κρίσεων. Οι απαντήσεις των διευθυντών/υποδιευθυντών ποικίλουν και 2/10 ανέφεραν τις επιμορφώσεις ως μέσο πρόληψης, ενώ ο ίδιος αριθμός συμμετεχόντων επεσήμανε τις παρεμβάσεις στα πλαίσια της τάξης, καθώς και το πλάνο και τον καθορισμό υπευθύνων. Ακόμη, οι απαντήσεις που δόθηκαν από μεμονωμένους συμμετέχοντες (1/10) σχετίζονται με τις δράσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά την περίοδο της πανδημίας, τις παιδαγωγικές συναντήσεις που διοργανώνονται, καθώς και τα σχέδια δράσης που στοχεύουν στην αντιμετώπιση φυσικών φαινομένων.

Πίνακας 4: Δράσεις που πραγματοποιούν οι διευθυντές/υποδιευθυντές για την πρόληψη των κρίσεων.

Δράσεις των διευθυντών/υποδιευθυντών για την πρόληψη των κρίσεων	Συμμετέχοντες/ουσες που έδωσαν τη συγκεκριμένη απάντηση	Σχετική συχνότητα (f1)
Δράσεις αναφορικά με την πανδημία	Δ2	1/10
Επιμορφώσεις	Δ3, Δ7	2/10
Παιδαγωγικές συναντήσεις	Δ3	1/10
Πλάνο και καθορισμός υπευθύνων	Δ4, Δ9	2/10
Παρεμβάσεις στα πλαίσια της τάξης	Δ1, Δ6	2/10
Σχέδιο δράσης για αντιμετώπιση φυσικών φαινομένων	Δ8	1/10

6.3.2 Ύπαρξη «Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων» και «Σχεδίου Διαχείρισης Κρίσεων»

Οι διευθυντές/υποδιευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα αναφορικά με την ύπαρξη «Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων» στη σχολική τους μονάδα, τον σκοπό και τον ρόλο έδωσαν τις εξής απαντήσεις:

«Κυρίως υπάρχουν δύο Συμβουλευσι Σχολικής Ζωής που αποτελούν, σε συνεργασία με τη διεύθυνση, την Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων. Ο σκοπός της είναι κυρίως η πρόληψη της διαχείρισης κρίσεων.» Δ1

«Ναι, υπάρχει και ο σκοπός της είναι προληπτικός.» Δ9

«Βεβαίως. Υπάρχουν πολλές ομάδες διαχείρισης κρίσεων. Άλλωστε είναι και ζητούμενο από το υπουργείο να υπάρχουν στο σχολείο αυτές οι ομάδες. Έχουμε για κάθε είδους κρίση και διαφορετική ομάδα με εκπαιδευτικούς. Τα μέλη είναι εκπαιδευτικοί. Ο ρόλος τους είναι η πρόληψη, η αντιμετώπιση, οι πρώτες βοήθειες και διάφορα άλλα, ανάλογα.» Δ10

«Ναι υπάρχει ομάδα που απαρτίζεται από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ανάλογα με το πού μπορούν να συνεισφέρουν αναλαμβάνουν να επιτελέσουν κάποια καθήκοντα. Στην ομάδα αυτή, συμμετέχουν και κάποια άτομα του διοικητικού προσωπικού του σχολείου και του τεχνικού προσωπικού, γιατί οι κρίσεις που σχετίζονται με μια πυρκαγιά, δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν από έναν εκπαιδευτικό που δεν γνωρίζει, αλλά ένας τεχνικός που εργάζεται στο σχολείο και γνωρίζει μπορεί να το καταφέρει αυτό. Ανάλογα με την κρίση, ο σκοπός είναι να υπάρχει πρόβλεψη του τι θα συμβεί εάν η κρίση αυτή υπάρξει. Ποια θα είναι τα βήματα αντιμετώπισης, τι έχει αναλάβει ο καθένας να κάνει και να γίνει και ένας απολογισμός στο τέλος και μια ανασκόπηση.» Δ4

«Ναι, υπάρχει. Ο σκοπός είναι, επειδή είμαστε ένα μεγάλο σχολείο, να είμαστε συντονισμένοι. Η εντολή που θα δοθεί να είναι ξεκάθαρη σε όλους και να ενεργοποιηθεί ο μηχανισμός όσο πιο γρήγορα γίνεται και να ενημερωθούν οι γονείς.» Δ8

«Ναι, υπάρχει. Βλέπουμε τι πήγε καλά και τι όχι για να δούμε τι αλλαγές μπορούμε να κάνουμε. Επίσης γίνεται ανατροφοδότηση για να βελτιωθούμε.» Δ3

«Έχουμε δύο Συμβούλους Σχολικής Ζωής που ασχολούνται με τις κρίσεις που παρουσιάζονται στα τμήματα που έχει αναλάβει ο καθένας. Επίσης, στη συνέλευση των τμημάτων συζητούνται πάντα τα θέματα συμπεριφοράς, μια ώρα κάθε μήνα με τον υπεύθυνο καθηγητή τους. Ο σκοπός της είναι να λειτουργεί συμβουλευτικά, να βλέπουν εάν υπάρχει ανάγκη και να ζητούν βοήθεια από το ΚΕΔΑΣΥ και τους ψυχολόγους και να καλούν τους ειδικούς σε περίπτωση που χρειάζονται βοήθεια.» Δ7

«Όχι, δεν υπάρχει ομάδα διαχείρισης κρίσεων.» Δ6

«Όχι δεν υπάρχει. Κάποτε γράφαμε στα πρακτικά ότι υπήρχαν ομάδες για τη διαχείριση συγκεκριμένων καταστάσεων, όπως τις επιθετικές συμπεριφορές των μαθητών. Ωστόσο, ήταν θεωρητικό, καθώς πάντα ο διευθυντής αναλάμβανε να επιλύσει ένα ζήτημα, εφόσον ο εκπαιδευτικός βρίσκεται συνεχώς στην τάξη του.» Δ5

«Όχι, δεν υπάρχει, αλλά υπάρχουν άνθρωποι αρμόδιοι σε κάθε τομέα, όπως η νοσοκόμα που θα περιθάλψει ένα παιδί, ή κάποιος που έχει επιμορφωθεί για το σχολικό εκφοβισμό θα αναλάβει ένα αντίστοιχο περιστατικό.» Δ2

Από τους 10 συμμετέχοντες, οι 7 ανέφεραν ότι στη σχολική τους μονάδα υφίσταται «Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων» και εκείνοι είναι μέλος της γνωρίζοντας τους σκοπούς και τους στόχους της.

Όσον αφορά την ύπαρξη «Σχεδίου Διαχείρισης Κρίσεων» και το βαθμό προετοιμασίας των διευθυντών/υποδιευθυντών ως προς την εφαρμογή του, οι συμμετέχοντες απάντησαν ως εξής:

«Ναι. Βεβαίως. Νιώθω προετοιμασμένη σε ένα μεγάλο σημείο. Φυσικά οι φυσικές καταστροφές είναι κάτι στο οποίο μπροστά όλοι νιώθουμε ανύσχηροι, αλλά έχουμε από θέμα εξάρτησης του κτιρίου, κάθε καλοκαίρι ελέγχουμε τα πάντα και ξεκινάμε να δούμε αν είμαστε για όλα έτοιμοι. Οι έξοδοι κινδύνου να είναι εξασφαλισμένοι, να έχουν σε όλες τις τάξεις ταμπέλες για το ποιό είναι οι έξοδοι κινδύνου, οι πυροσβεστήρες, τα άτομα που να παρέχουν τις πρώτες βοήθειες. Εμείς έχουμε και περισσότερη βοήθεια, γιατί έχουμε και ιατρείο και νοσοκόμα στο σχολείο, γιατί και αυτά είναι θέματα. Μπορεί να συμβεί κάτι σε ένα παιδί, σε ένα συνάδερφο και αυτές είναι κρίσεις μέσα στην καθημερινότητα.» Δ10

«Ναι, υπάρχει αλλά δεν νιώθω πολύ έτοιμη να το εφαρμόσω, γιατί είναι σε ένα επίπεδο θεωρητικό.» Δ1

«Υπάρχει σχέδιο διαχείρισης πυρκαγιών και σεισμού, αλλά και συγκεκριμένο πρωτόκολλο σε περίπτωση που υπάρξει περιστατικό σχολικού εκφοβισμού. Νιώθω πολύ έτοιμος να το εφαρμόσω.» Δ2

«Ναι, υπάρχει και νιώθω έτοιμη να το εφαρμόσω.» Δ9

«Έχουμε ένα σχέδιο που κάθε χρόνο ανανεώνεται διότι υπάρχουν και καινούργιοι συνάδελφοι και ο καθένας έχει το ρόλο του. Νιώθω αρκετά προετοιμασμένη, καθώς είμαι ενημερωμένη.» Δ8

«Ναι, το οποίο το καταθέτουμε στη Δευτεροβάθμια στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Πλέον νιώθω αρκετά προετοιμασμένη να το εφαρμόσω.» Δ3

«Ναι υπάρχει και κατατίθεται κάθε χρόνο στην Πρωτοβάθμια. Βέβαια, είναι αρκετά συνοπτικό, δηλαδή θα μπορούσε να είχε πιο πολλές πληροφορίες. Επίσης, αυτό το σχέδιο θα μπορούσε να μοιράζεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς για να γνωρίζουν, κάτι το οποίο δεν έχει γίνει μέχρι στιγμής. Εγώ επειδή έχω συμμετάσχει στη σύνταξή του, μου είναι γνωστό. Ωστόσο, δεν νιώθω σε όλα προετοιμασμένη. Σε περιστατικά που έχω αντιμετωπίσει ήδη, όπως το bullying, πιστεύω πως είμαι έτοιμη να το αντιμετωπίσω. Σε κρίσεις που δεν έχω κληθεί να αντιμετωπίσω, επειδή η θεωρία από την πράξη διαφέρει, σίγουρα δεν νιώθω αρκετά έτοιμη να τις αντιμετωπίσω.» Δ4

«Ναι σε ό,τι αφορά τους σεισμούς και επικαιροποιείται κάθε χρόνο. Σχετικά με τους σεισμούς αναρτούμε σε ορατά σημεία τις οδηγίες, κάνουμε τις τρεις ασκήσεις, οπότε θεωρητικά είμαστε εντάξει.» Δ7

«Όχι. Απλά επειδή είχα μια προβληματική τάξη φέτος, φτιάξαμε ένα πλάνο για το πώς θα μπορέσουμε να τη διαχειριστούμε. Δεν υπάρχει, όμως, σχέδιο για όλη τη σχολική μονάδα.» Δ6

«Όχι, δεν υπάρχει Σχέδιο Διαχείρισης Κρίσεων.» Δ5

Από τους 10 διευθυντές/υποδιευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 8 απάντησαν θετικά στην ύπαρξη «Σχεδίου Διαχείρισης Κρίσεων» για τη σχολική τους μονάδα, ενώ οι 7 από αυτούς συμμετείχαν και στη διαδικασία σύστασής του.

6.3.3 Διεξαγωγή ασκήσεων ετοιμότητας στη σχολική μονάδα και στόχοι που θέτονται κατά την παρέμβαση.

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν για τη διεξαγωγή ασκήσεων ετοιμότητας που πραγματοποιούνται στη σχολική τους μονάδα, αλλά και για τους στόχους που θέτουν κατά τη διάρκεια μιας παρέμβασης. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι εξής:

«Ναι, τρεις φορές το χρόνο, κυρίως στην αντιμετώπιση του σεισμού. Σκοπός μας είναι να συνεργαστούν τα παιδιά και να ολοκληρωθεί η παρέμβαση πετυχαίνοντας το στόχο.»

Δ1

«Ναι, κυρίως για το σεισμό. Καταρχάς είναι τελείως διαφορετική η κρίση που έχει να κάνει με φυσική καταστροφή με την κρίση που έχει να κάνει με τα παιδιά ή με τους συναδέλφους, γιατί έχουμε και τέτοιους παράγοντες. Για τις φυσικές καταστροφές όπως είπαμε έχουμε οργανωμένες ομάδες, έχουμε σύστημα ενημέρωσης των γονέων. Αν πάμε σε θέματα διαχείρισης συναισθημάτων μαθητών, ο στόχος είναι να αποκατασταθούν οι σχέσεις τους κατά το δυνατόν. Μερικές φορές υπάρχει και απόλυτη επιτυχία, θα μπορούσε να πει κανείς, και βεβαίως ένας πολύ σημαντικός παράγοντας είναι η συνεργασία με τους γονείς. Πάντα υπάρχει επικοινωνία με τους γονείς για κάθε τι που αφορά τα παιδιά τους και ξεφεύγει από τα καθημερινά. Από εκεί και πέρα, όμως, ο βαθμός συνεργασίας ποικίλει από γονέα σε γονέα και η εμπειρία μας λέει ότι η καλύτερη συνεργασία με τους γονείς επιφέρει και τα καλύτερα αποτελέσματα με τα παιδιά και έτσι θα αποκατασταθούν και στον καλύτερο δυνατό βαθμό τα συναισθήματα των παιδιών ώστε να νιώσουν καλά τα παιδιά. Και με τους συναδέλφους υπάρχουν κρίσεις που πρέπει να αντιμετωπίσουμε, είτε γιατί συνέβη κάτι στην προσωπική τους ζωή που να επηρεάσει την επαγγελματική. Και δεν είναι μόνο ότι μπορεί να επηρεάσει την επαγγελματική, αλλά οι σχέσεις μας είναι ούτως η άλλως είναι και προσωπικές, δεν είναι μόνο ψυχρά επαγγελματικές. Οπότε και η φιλοσοφία του σχολείου είναι τέτοια, δηλαδή στηρίζουμε τους συναδέλφους και συναισθηματικά και στα προσωπικά τους προβλήματα. Εάν χρειαστεί να λείψουν, δεν υπάρχει περίπτωση να μην τους δώσουμε αυτή τη δυνατότητα, ακόμη κι αν δεν το ζητήσουν και να τους στηρίζουμε. Αυτό βέβαια χρειάζεται προγραμματισμό, ώστε να βρεθούν οι άνθρωποι που θα αναπληρώσουν, και βέβαια, καμιά φορά χρειάζεται και παρεμβάσεις σε σχέσεις μεταξύ συναδέλφων, όλα αυτά.» Δ10

«Διεξάγονται ασκήσεις ετοιμότητας για σεισμό, περίπου δύο με τρεις φορές το χρόνο. Γίνονται σε όσο το δυνατόν αντιπροσωπευτικές συνθήκες, δηλαδή γίνεται όλη η διαδικασία με το να χτυπήσει ένας συναγεμμός, τα παιδιά να μπουν κάτω από τα θρανία, να συνοδευτούν από τους εκπαιδευτικούς από συγκεκριμένες πόρτες με βάση ένα πλάνο που υπάρχει κολλημένο στο σχολείο στους εξωτερικούς χώρους. Αλλά πραγματοποιείται

μόνο αυτή η άσκηση. Πρώτος στόχος και σημαντικότερος είναι η ασφάλεια και νομίζω πως αυτό είναι και το πιο σημαντικό σε μια κρίση, να νιώσουν όλα τα εμπλεκόμενα μέλη ασφαλή, γιατί δεν πρόκειται για την ασφάλεια μόνο των μαθητών, αλλά και όλου του προσωπικού του σχολείου. Οπότε σημασία έχει να είναι όλοι ασφαλείς. Όταν έχει να κάνει με ψυχική ασφάλεια, οι στόχοι είναι πιο περίπλοκοι και έχουν να κάνουν με την ενδυνάμωση των προσώπων που εμπλέκονται, την ενδυνάμωση του αδύναμου και τη δυνατότητα να μπορέσεις σε αυτόν ο οποίος είναι πιο έντονος και ασκεί βία σε κάποιον άλλον, να του εμφυσήσεις την αίσθηση ότι αυτό πρέπει να το σταματήσει.» Δ4

«Ναι, διεξάγονται περισσότερο για σεισμό. Οι στόχοι είναι να αντιμετωπιστεί η κρίση και να νιώσουν τα παιδιά πάλι καλά και ασφαλή μέσα στο σχολείο, επειδή όπως είπαμε είχαν άγχος και φόβο.» Δ8

«Ναι κάνουμε μια φορά το μήνα περίπου άσκηση σεισμού. Επίσης, υπάρχει καθηγητής υπεύθυνος για το bullying και μας έχει φέρει ειδικούς για να μας ενημερώσουν. Στόχος μας είναι η ασφάλεια των μαθητών και τη διατήρηση της ψυχραιμίας.» Δ3

«Ναι κάνουμε ασκήσεις για σεισμό και μας έκαναν και ένα σεμινάριο από τον Ερυθρό Σταυρό για παροχή πρώτων βοηθειών. Στόχος μας είναι η ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών για το πώς πρέπει να αντιδράσουν σε μια κρίση.» Δ6

«Ναι, διεξάγονται ασκήσεις ετοιμότητας. Ο στόχος μας είναι η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί όταν χρειαστεί.» Δ9

«Ναι, διεξάγονται ασκήσεις ετοιμότητας. Στην περίπτωση ενός σεισμού, ο στόχος είναι να ακολουθηθεί σωστά το πρωτόκολλο και να κατανοήσουν όλοι οι μαθητές τι πρέπει να κάνουν σε μια τέτοια περίπτωση. Το πρώτο στάδιο αφορά τη θεωρητική εκπαίδευση και το δεύτερο αφορά την άσκηση που πραγματοποιείται με την αναπαράσταση ενός σεισμού.» Δ2

«Ναι, δύο φορές το χρόνο. Οι στόχοι είναι το πώς θα αντιμετωπίσουν τις καταστάσεις στην περίπτωση που προκύψει ένα φαινόμενο, όπως μια πυρκαγιά ή ένας σεισμός.» Δ5

«Κάνουμε τρεις φορές το χρόνο άσκηση σεισμού, αφού έχει γίνει ενημέρωση από συνάδελφο Γεωλόγο. Αυτό που μας ενδιαφέρει πρωτίστως είναι η ασφάλεια και η σωματική ακεραιότητα των παιδιών. Εν συνεχεία, μας ενδιαφέρει η διασφάλιση ήρεμου κλίματος για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας και για τους μαθητές και για τους εκπαιδευτικούς.» Δ7

Από το παραπάνω ερώτημα προέκυψε ότι όλοι οι ερωτηθέντες διεξάγουν ασκήσεις ετοιμότητας στις σχολικές τους μονάδες, κυρίως για την αντιμετώπιση του σεισμού.

6.4 Γ' Θεματικός Άξονας: Μέτρα στήριξης που λαμβάνονται για την αντιμετώπιση των κρίσεων.

6.4.1 Πόροι και μέσα που έχουν οι διευθυντές/υποδιευθυντές στη διάθεσή τους για την αντιμετώπιση μιας κρίσης.

Στο σημείο αυτό οι διευθυντές/υποδιευθυντές ερωτήθηκαν για τα μέσα και για τους πόρους που έχουν στη διάθεσή τους για την αντιμετώπιση των κρίσεων. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι εξής:

«Δεν υπάρχει κάποια βοήθεια.» Δ1

«Δεν υπάρχει κάποια ειδική στήριξη, εκτός από τη βοήθεια που ζητήσαμε από την Πυροσβεστική για να ενημερώσει τα μέλη του σχολείου για τα έκτακτα περιστατικά.» Δ6

«Μόνο τις επιχορηγήσεις από το Υπουργείο Παιδείας που δεν αφορούν τόσο τα έξοδα που προκύπτουν από μια κρίση.» Δ2

«Αναφορικά με τα προβλήματα των μαθητών έχουμε πολύ καλή συνεργασία με το Δήμο μας, όπου σε περίπτωση που δυσκολευόμαστε στην επίλυση ενός προβλήματος, τότε συνεργαζόμαστε με την κοινωνική υπηρεσία του Δήμου η οποία αναλαμβάνει και κάποιες επιμορφωτικές δράσεις για τους γονείς. Επίσης, συνεργαζόμαστε με το ΚΕΔΑΣΥ σε ένα πιο αποστασιοποιημένο επίπεδο γιατί αναλαμβάνει και άλλους Δήμους. Σε ό,τι αφορά άλλες κρίσεις, όπως σεισμό κλπ, δεν υπάρχει ιδιαίτερη στήριξη, παρόλο που είχαμε ζητήσει τη βοήθεια της πυροσβεστικής για ενημέρωση των μελών του σχολείου.» Δ7

«Η βοήθεια που μας παρέχεται από την πολιτεία γίνεται μέσω επιμορφώσεων, σεμιναρίων και επισκέψεων από ειδικούς.» Δ3

«Όσον αφορά το οικονομικό κομμάτι έχουμε τη σχολική επιτροπή του Δήμου που αναλαμβάνει κάποια λειτουργικά έξοδα του σχολείου. Μερικές φορές βοηθάει οικονομικά και ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, ενώ πιο σπάνια βοηθά ένας γονέας μεμονωμένα.» Δ5

«Μπορούμε να κάνουμε έναν προϋπολογισμό που θα περιλαμβάνει κάποια χρήματα τα οποία θα ξοδευτούν για να βοηθηθεί ο χώρος του σχολείου σε περιπτώσεις κρίσης, ειδικά όταν πρόκειται για φυσικές καταστροφές ή με υγειονομικές κρίσης, για παράδειγμα την περίοδο του Covid-19 δόθηκε ένα ποσό ώστε να παρέχουμε αντισηπτικά στις τάξεις. Επίσης, πολύ σημαντικό είναι να τοποθετούνται στο σχολείο κάποια υλικά, όπως πινακίδες και σχέδια με οδηγίες και σίγουρα είναι πολύ σημαντική η στήριξη της κεντρικής διεύθυνσης του σχολείου, η οποία είναι ανοιχτή να ακούσει αυτό που μπορεί να προβλέψουμε εμείς ως κρίση, ώστε να μπορέσει να μας βοηθήσει από την πλευρά της.» Δ4

«Το σχολείο αναλαμβάνει εξ ολοκλήρου να καλύψει τα μέτρα που χρειάζονται για να αντιμετωπιστούν οι κρίσεις.» Δ9

«Από την πολιτεία δεν έχουμε κάτι. Ως ιδιωτικό σχολείο η γενική διεύθυνση μας δίνει άνεση με τα τηλέφωνα, απεριόριστη επικοινωνία με τους συναδέλφους και με τους γονείς για να τα αντιμετωπίσουμε. Επίσης έχουμε ιατροφαρμακευτικό υλικό.» Δ8

«Για θέματα υγείας έχουμε το ιατρείο μας και εξειδικευμένο προσωπικό, αλλά κυρίως, στις κρίσεις της καθημερινότητας, οι πόροι μας είναι οι συνεργάτες μας. Το ανθρώπινο δυναμικό, όπου έχουμε έτσι εκπαιδευτεί και μεγαλώσει μέσα στο σχολείο που να βοηθάμε ο ένας τον άλλον και να προσπαθούμε όλοι μαζί να αντιμετωπίζουμε τις κρίσεις.» Δ10

Στον πίνακα 5 καταγράφονται οι διαθέσιμοι πόροι και τα μέσα που έχουν οι συμμετέχοντες για την αντιμετώπιση των κρίσεων στις σχολικές τους μονάδες. Οι 3/10 συμμετέχοντες ανέφεραν τα επιμορφωτικά σεμινάρια και τις επισκέψεις από ειδικούς ως μια σημαντική βοήθεια για την αντιμετώπιση μιας κρίσης. Η επόμενη απάντηση που δόθηκε από 2/10 διευθυντές/υποδιευθυντές αφορά το ιατροφαρμακευτικό υλικό και την ύπαρξη εξειδικευμένου προσωπικού στη σχολική μονάδα. Έπειτα, οι απαντήσεις που δόθηκαν από μεμονωμένους συμμετέχοντες (1/10) σχετίζονται με τις επιχορηγήσεις που λαμβάνουν από το Υπουργείο Παιδείας, τη χρηματοδότηση για έκτακτες ανάγκες, την οικονομική στήριξη από τη σχολική επιτροπή του Δήμου ή τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου, καθώς και την ύπαρξη επικοινωνίας με τους συναδέλφους και τους γονείς. Τέλος, 1/10 συμμετέχοντες τόνισε το γεγονός ότι δεν έχει λάβει καμία σημαντική στήριξη αναφορικά με την αντιμετώπιση των κρίσεων.

Πίνακας 5: Πόροι και μέσα που έχουν οι διευθυντές/υποδιευθυντές στη διάθεσή τους για την αντιμετώπιση μιας κρίσης.

Διαθέσιμοι πόροι και μέσα για την αντιμετώπιση των κρίσεων	Συμμετέχοντες/ουσες που έδωσαν τη συγκεκριμένη απάντηση	Σχετική συχνότητα (f1)
Επιχορηγήσεις από το Υπουργείο Παιδείας	Δ2	1/10
Επιμορφωτικά σεμινάρια/επισκέψεις από ειδικούς	Δ3, Δ6, Δ7	3/10

Χρηματοδότηση για έκτακτες ανάγκες	Δ4	1/10
Οικονομική στήριξη από τη σχολική επιτροπή του Δήμου	Δ5	1/10
Οικονομική στήριξη από τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων	Δ5	1/10
Ιατροφαρμακευτικό υλικό/εξειδικευμένο προσωπικό	Δ8, Δ10	2/10
Επικοινωνία με τους συναδέλφους και τους γονείς	Δ8	1/10
Δεν υπάρχει κάποια σημαντική στήριξη	Δ1	1/10

6.4.2 Ύπαρξη βοηθητικού προσωπικού στις σχολικές μονάδες.

Στη συνέχεια της συνέντευξης, οι διευθυντές/υποδιευθυντές κλήθηκαν να απαντήσουν για την ύπαρξη του βοηθητικού προσωπικού στη σχολική τους μονάδα που είναι δυνατόν να συμβάλει στην αντιμετώπιση ενός κρίσιμου περιστατικού. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι εξής:

«Υπάρχει Σχολική Ψυχολόγος που έρχεται μόνο μια φορά την εβδομάδα.» Δ5

«Μόνο η νοσηλεύτρια, η οποία αλλάζει κάθε χρόνο.» Δ7

«Έχουμε καθαρίστρια και νοσοκόμα.» Δ2

«Μόνο η καθαρίστρια. Πέρυσι στην περίοδο της καραντίνας είχαμε ψυχολόγο για μια φορά την εβδομάδα, όπου δεν μπορούσε να δουλέψει εξ αποστάσεως με τα παιδιά καθώς δεν εξασφαλιζόταν το απόρρητο.» Δ1

«Στο πειραματικό σχολείο είχαμε νοσηλεύτη διότι υπήρχε μαθητής με διαβήτη.» Δ6

«Έχουμε γραμματέα και καθαρίστριες. Επίσης μπορούμε να καλέσουμε την ψυχολόγο μέσω του Δήμου.» Δ3

«Ναι, υπάρχει νοσοκόμα και ψυχολόγος.» Δ10

«Ναι βεβαίως. Υπάρχει νοσοκόμα, η τεχνική υπηρεσία, οι καθαρίστριες και οι ψυχολόγοι.» Δ8

«Βοηθητικό προσωπικό δεν υφίσταται, αλλά υπάρχουν άνθρωποι που έχουν πολλαπλούς ρόλους, οπότε αξιοποιούνται και σε τέτοιες περιπτώσεις, αλλά δεν υπάρχει κάποιος που να ανήκει μόνο στο βοηθητικό προσωπικό.Υπάρχουν οι ψυχολόγοι του σχολείου, η νοσηλεύτρια, οι καθαρίστριες και το διοικητικό προσωπικό.» Δ4

«Υπάρχει νοσηλευτικό προσωπικό, ψυχολόγοι, διοικητικό προσωπικό που βοηθάει στη γραμματιακή υποστήριξη και στη στελέχωση σε χώρους ασφάλειας, παροχής υπηρεσιών, όπως η εστίαση, τα σχολικά λεωφορεία, οι οδηγοί, οι συνοδοί, οι καθαρίστριες κ.λπ.» Δ9

Στον πίνακα 6 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την ύπαρξη βοηθητικού προσωπικού στις σχολικές μονάδες. Οι 7/10 ανέφεραν την ύπαρξη νοσηλεύτη/τριας στη σχολική τους μονάδα, ενώ 6/10 διαθέτουν στήριξη από ψυχολόγο. Ακόμη 6/10 συμμετέχοντες συμπεριέλαβαν την καθαρίστρια στο βοηθητικό

προσωπικό, ενώ 4/10 διαθέτουν και γραμματιακή υποστήριξη στη σχολική τους μονάδα.

Πίνακας 6: Ύπαρξη βοηθητικού προσωπικού στις σχολικές μονάδες.

Βοηθητικό προσωπικό που υπάρχει στις σχολικές μονάδες	Συμμετέχοντες/ουσες που έδωσαν τη συγκεκριμένη απάντηση	Σχετική συχνότητα (f1)
Νοσηλεύτης/τρια	Δ2, Δ4 Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10	7/10
Ψυχολόγος	Δ3, Δ4, Δ5, Δ8, Δ9, Δ10	6/10
Καθαρίστρια	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ8, Δ9	6/10
Γραμματιακή υποστήριξη	Δ3, Δ4, Δ8, Δ9	4/10

6.4.3 Ύπαρξη επικοινωνίας με τους γονείς.

Οι συμμετέχοντες στην ερώτηση που σχετίζεται με την ύπαρξη επικοινωνίας με τους γονείς, απάντησαν ως εξής:

«Έχουμε επικοινωνία μέσω email και όταν χρειάζεται με προσωπική επαφή. Στην περίπτωση κρίσης υπάρχει και επικοινωνία μέσω ομάδας, στο σύνολο της τάξης.» Δ1

«Ναι και προσπαθούμε να είναι συχνή.» Δ3

«Υπάρχει καθημερινή επικοινωνία με email και ενημέρωση μέσω της ιστοσελίδας του σχολείου. Επίσης, οι υπεύθυνοι καθηγητές επικοινωνούν τηλεφωνικά με τους γονείς όταν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα.» Δ7

«Ναι, σίγουρα γίνονται τακτικά συζητήσεις από τους ψυχολόγους με τους γονείς και κατά μόνας για κρίσεις που έχουν να κάνουν με τις σχέσεις των παιδιών. Επίσης γίνονται ομαδικές συγκεντρώσεις όπου οι ψυχολόγοι μιλούν με τους γονείς και συζητούν διάφορα θέματα. Και κατά τη διάρκεια του Covid-19 πραγματοποιήθηκαν κάποιες ομιλίες των

ψυχολόγων προς τους γονείς και τους μαθητές, προκειμένου να τους εντάξουν ομαλά στη νέα πραγματικότητα.» Δ4

«Υπάρχει πάρα πολύ τακτική επικοινωνία.» Δ10

«Βέβαια, πολύ συχνή.» Δ8

«Εννοείται, είναι το πιο σημαντικό κομμάτι η επικοινωνία για την ομαλή συνεργασία.» Δ2

«Ναι, μια φορά το μήνα είτε δια ζώσης είτε τηλεφωνικά. Όταν όμως συνέβαινε κάποιο περιστατικό μπορεί να ήταν και συχνότερη η επικοινωνία.» Δ5

«Ναι υπάρχει, διότι δεν γίνεται να διαχειριστείς μια κρίση εάν δεν υπάρχει επικοινωνία με τους γονείς.» Δ6

«Βέβαια. Η επικοινωνία είναι προκαθορισμένη σε εβδομαδιαία βάση. Υπάρχει δηλαδή η δυνατότητα να επικοινωνούν οι εκπαιδευτικοί με τους γονείς και με τους μαθητές καθημερινά.» Δ9

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, για όλους τους συμμετέχοντες είναι ιδιαίτερα σημαντική η επικοινωνία με τους γονείς, τόσο υπό φυσιολογικές συνθήκες, όσο και υπό την πίεση μιας κρίσης και γι' αυτό το λόγο προσπαθούν να βρίσκονται σε συχνή επαφή.

6.4.4 Βήματα που ακολουθούνται κατά την ανάκαμψη από μια κρίση.

Οι διευθυντές/υποδιευθυντές για τα βήματα που ακολουθούν κατά την ανάκαμψη από κρίση απάντησαν ως εξής:

«Προσπαθούμε να δούμε τι έφταιξε και οδηγηθήκαμε στην κρίση μέσα από τη συνεδρίαση του Συλλόγου ώστε να μπορέσουμε να χαράξουμε μια πορεία για το τι θα κάνουμε σε ενδεχόμενη κρίση που μπορεί να προκύψει στο μέλλον. Κάποιες φορές, ωστόσο, όλα αυτά δεν είναι εφικτό να γίνουν γιατί δεν υπάρχει πάντα ο χρόνος και η θέληση για συζήτηση και ανατροφοδότηση.» Δ6

«Όταν μια κρίση λύνεται, προχωράμε παρακάτω. Η ανατροφοδότηση μπορεί να γίνει όταν μια κρίση δεν έχει λυθεί.» Δ2

«Στην ουσία κάνουμε έναν αστοχασμό και μια αποτίμηση της κρίσης και προσπαθούμε να δούμε πού υπήρξαν λάθη, και εάν υπήρξαν, και προσπαθούμε να δούμε τι μπορούμε να κάνουμε για να μην επαναληφθούν.» Δ9

«Ανάλογα με την κρίση. Αλλά σίγουρα χρειάζεται περισσότερος χρόνος να αφιερωθεί στα άτομα τα οποία ενεπλάκησαν σε μια κρίση, να ακούσεις τα συναισθήματά τους, να δεις πώς το βίωσαν, να δεις σε ποια φάση βρίσκονται αυτή τη στιγμή, να δεις δηλαδή εάν και εκείνοι έχουν επανέλθει στην κατάσταση προ της κρίσης, ή αν νιώθουν ότι αυτή η κρίση τους άφησε κάποια κατάλοιπα τα οποία νιώθουν ότι πρέπει να αντιμετωπίσουν. Οπότε νομίζω ότι σημασία έχει η συζήτηση και το να είσαι ανοιχτός να ακούς.» Δ4

«Κυρίως συζήτηση μεταξύ μας οι εκπαιδευτικοί, αλλά και με τους μαθητές για να δούμε τι έμεινε από την κρίση, και κυρίως με σκοπό να καταλάβουν ότι δεν είναι μόνοι τους. Επίσης, γίνεται συζήτηση με τους γονείς και είμαστε ανοιχτοί στην ενημέρωση. Επιδιώκουμε την ανατροφοδότηση μεταξύ μας και με τους μαθητές.» Δ3

«Κάνουμε συζητήσεις ανατροφοδότησης σε επίπεδο τάξης για το πώς ένιωσαν τα παιδιά και πώς το διαχειρίστηκαν.» Δ1

«Στα θέματα των ανθρώπινων σχέσεων, ανήλικων και ενήλικων, αυτό που χρειάζεται να γίνεται είναι να μην το αφήνεις, να υπάρξει ανατροφοδότηση και να το παρακολουθείς. Να έρχεσαι ξανά σε επικοινωνία με τα παιδιά, να τα καλείς και να τα ρωτάς πώς πάμε, εάν είναι όλα καλά. Αυτό χρειάζεται να γίνεται για αρκετό διάστημα, και αφού διασφαλίσεις ότι πήγαν όλα καλά, να συνεχίσεις να το παρακολουθείς ώστε να δώσεις αρκετό χρόνο μέχρι να θεωρήσεις ότι αυτό το θέμα έχει αποκατασταθεί.» Δ10

«Μπορεί να συνεδριάσει ο Σύλλογος Διδασκόντων για να τεθούν νέοι στόχοι και τρόποι αντιμετώπισης ανάλογων προβλημάτων. Επίσης, υπάρχει βοήθεια από το Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου.» Δ5

«Ζητάμε ανατροφοδότηση. Όσον αφορά τις σχέσεις των παιδιών υπάρχει πάντα παρακολούθηση στην καθημερινότητα είτε από τους εκπαιδευτικούς είτε από το τμήμα συμβουλευτικής που μας βοηθάει πολύ. Και βέβαια υπάρχει και η επικοινωνία με τους γονείς, ώστε να διαπιστώσουμε αν αυτό που βλέπουμε εμείς εδώ στο σχολείο το μεταφέρει το παιδί στο σπίτι.» Δ8

«Αυτό που κάνω είναι ο αναστοχασμός για να δω αν ακολουθήθηκαν σωστά τα βήματα και τι άλλο θα μπορούσε να γίνει. Στη συνέχεια αυτό το κομμάτι μεταφέρεται και σε έκτακτες συνεδριάσεις του Συλλόγου.» Δ7

Στον πίνακα 7 αποτυπώνονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τα βήματα που ακολουθούν κατά το στάδιο της ανάκαμψης από μια κρίση. Η πλειοψηφία των διευθυντών/υποδιευθυντών (6/10) επεσήμανε την ανατροφοδότηση και τον αναστοχασμό ως το βήμα που ακολουθούν για την ανάκαμψη από μια κρίση. Ακόμη 4/10 ανέφεραν τη συζήτηση που πραγματοποιούν με τους μαθητές τους έπειτα από μια κρίση, ενώ οι 3/10 διοργανώνουν συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων με σκοπό τον αναστοχασμό όσων συνέβησαν. Τέλος, 2/10 διευθυντές/υποδιευθυντές επιδιώκουν την επικοινωνία με τους γονείς, ενώ ένας συμμετέχοντες ανέφερε ότι δεν πραγματοποιεί καμία ενέργεια δεδομένου ότι η κρίση έχει πια ξεπεραστεί.

Πίνακας 7: Βήματα που ακολουθούνται κατά την ανάκαμψη από μια κρίση.

Βήματα που ακολουθούν οι διευθυντές/υποδιευθυντές κατά την ανάκαμψη από μια κρίση	Συμμετέχοντες/ουσες που έδωσαν τη συγκεκριμένη απάντηση	Σχετική συχνότητα (f1)
Συνεδρίαση Συλλόγου Διδασκόντων	Δ5, Δ6, Δ7	3/10
Συζήτηση με τους μαθητές	Δ1, Δ3, Δ4, Δ10	4/10
Επικοινωνία με τους γονείς	Δ3, Δ8	2/10
Αναστοχασμός/Ανατροφοδότηση	Δ1, Δ3, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9	6/10
Καμία ενέργεια	Δ2	1/10

6.4.5 Η αλλαγή της στάσης των διευθυντών/υποδιευθυντών έπειτα από μια κρίση.

Στη συνέχεια, οι διευθυντές/υποδιευθυντές αναφέρθηκαν στην αλλαγή που βιώνουν οι ίδιοι έπειτα από μια κρίση και οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι εξής:

«Αποκτώ περισσότερη εμπειρία και νιώθω πιο έτοιμη και πιο ασφαλής όσον αφορά τα εφόδια που έχω για να αντιμετωπίσω στο μέλλον αντίστοιχα προβλήματα.» Δ1

«Σίγουρα αποκτώ εμπειρία ώστε να ξέρω πως θα διαχειριστώ αντίστοιχα περιστατικά.» Δ5

«Προσπαθούμε πάντα να δούμε πού φταίξαμε, πού τα πήγαμε καλά, ώστε να αποφύγουμε παρόμοια λάθη ή και να εμπλουτίσουμε κάποιες διαδικασίες.» Δ9

«Πάντα μαθαίνεις από κάθε κρίση και κυρίως από τα λάθη που έχεις κάνει. Επίσης αποκτάς εμπειρία για να αντιμετωπίσεις παρόμοια περιστατικά στο μέλλον.» Δ2

«Σίγουρα αποκομίζω θετικά στοιχεία και όταν επαναλαμβάνονται τέτοιες καταστάσεις είμαι πιο σίγουρη και πιο έτοιμη γι' αυτό που πρέπει να κάνω. Οπότε αποκτώ σίγουρα μεγαλύτερη εμπειρία σχετικά με την αντιμετώπιση των κρίσεων.» Δ7

«Κυρίως εμπειρία για την αντιμετώπιση αντίστοιχων περιστατικών στο μέλλον.» Δ3

«Βέβαια, πάντα. Κάθε περιστατικό είναι διαφορετικό. Μπορεί να έχεις 1, 2, 3 πράγματα στο μυαλό σου για το τι πρέπει να κάνεις, αλλά επειδή τα παιδιά είναι ένα ζωντανό αντικείμενο (μιλάω για τις σχέσεις τους σε τέτοιες κρίσεις) πάντα κάθε φορά το αντιμετωπίζεις και διαφορετικά. Έχεις και τους γονείς όπου εξαρτάται πάντα και το πόσο συνεργάζονται και αυτοί. Και πάντα κάτι μαθαίνεις.» Δ8

«Αποκτώ σίγουρα εμπειρία.» Δ6

«Τα θετικά στοιχεία είναι η εμπειρία, τα λάθη που θα έχεις κάνει, αναπόφευκτα, και θα έχεις μάθει από αυτά. Αυτό είναι και το ζητούμενο, να μάθεις από τα λάθη. Επίσης η εμπειρία που γενικώς θα σε κάνει καλύτερο για να αντιμετωπίσεις την επόμενη κρίση που θα αντιμετωπίσεις.» Δ10

«Σίγουρα κατά τη διάρκεια της κρίσης δεν νιώθεις ότι όλο αυτό θα σε βοηθήσει, ίσα ίσα που σε ζορίζει, σε κάνει να νιώθεις άγχος και ανασφάλεια. Ωστόσο, μετά από μια κρίση, συνειδητοποιείς ότι κάτι το οποίο σου φαινόταν βουνό και πολύ δύσκολο στην αντιμετώπιση, τελικά μπορεί να αντιμετωπιστεί με συγκεκριμένες μεθόδους, νιώθεις πιο έτοιμος, πιο σίγουρος, πιο ασφαλής και έχεις μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για το μέλλον και γι' αυτό που θα σου προκύψει στη συνέχεια. Σίγουρα κερδίζεις πολλά θετικά στοιχεία, αλλά αφότου έχει γίνει αξιολόγηση για το πώς αντιμετωπίστηκε το θέμα και όντως έχει βγει ένα θετικό αποτέλεσμα από όλο αυτό.» Δ4

Στον πίνακα 8 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με το τι αποκομίζουν έπειτα από μια κρίση. Οι 7/10 επεσήμαναν το γεγονός ότι αποκτούν εμπειρία μέσα από μια κρίση που προκύπτει στη σχολική τους μονάδα, ενώ 3/10 τόνισαν ότι κερδίζουν μια ευκαιρία για αναστοχασμό και αυτοαξιολόγηση για τον τρόπο με τον οποίο αντιμετώπισαν την κρίση που προέκυψε.

Πίνακας 8: Η αλλαγή της στάσης των διευθυντών/υποδιευθυντών έπειτα από μια κρίση.

Τι αποκομίζουν οι διευθυντές/υποδιευθυντές έπειτα από μια κρίση	Συμμετέχοντες/ουσες που έδωσαν τη συγκεκριμένη απάντηση	Σχετική συχνότητα (f1)
Εμπειρία	Δ1, Δ2, Δ3, Δ5, Δ6, Δ7, Δ10	7/10
Αυτοαξιολόγηση/Αναστοχασμός	Δ2, Δ4, Δ9	3/10

6.5 Δ' Θεματικός Άξονας: Εμπόδια κατά την αντιμετώπιση των κρίσεων.

6.5.1 Τι είδους εμπόδια έχουν αντιμετωπίσει οι διευθυντές/υποδιευθυντές κατά την αντιμετώπιση μιας κρίσης.

Κατά τις ερωτήσεις αυτού του θεματικού άξονα οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αναφέρουν τα εμπόδια που έχουν αντιμετωπίσει κατά την προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν μια κρίση. Παρακάτω παρατίθενται οι απαντήσεις τους:

«Κυρίως την αδιαλαξία ορισμένων γονέων, την ασάφεια κάποιων νόμων και την πολλή γραφειοκρατία.» Δ5

«Κάποιες φορές εμπόδιο μπορεί να θεωρηθεί η στάση που κρατάει κάποιος εκπαιδευτικός που εμπλέκεται στην κρίση, διότι θίγεται προσωπικά και επιτίθεται στον γονιό. Όσον αφορά τους γονείς, είναι σημαντικό να μπορέσεις να τους καθησυχάσεις και

να τους πείσεις ότι σκοπός μας είναι το όφελος του μαθητή. Αν το καταφέρεις αυτό, τότε ο γονιός συνεργάζεται και δεν βρίσκεται απέναντί σου.» Δ7

«Ναι, κυρίως στο θέμα της συνεννόησης με τους γονείς.» Δ1

«Μπορεί να είναι η μη καλή συνεργασία με τους γονείς, αλλά και αυτό που ορίζει η πολιτεία για τα δημοτικά σχολεία όπου δεν σου επιτρέπει να πάρεις τις πρωτοβουλίες που θα ήθελες, αλλά κυρίως, είναι η αντίσταση παιδιών και γονέων στο να μοιραστούμε τις ευθύνες μας και να αποκαταστήσουμε τη σχέση μας γιατί η διαδικασία κανονικά προϋποθέτει και την ανάληψη ευθυνών για κάθε κρίση και περιστατικό, έτσι ώστε να φτάσεις στη λύση και να προχωρήσεις παρακάτω.» Δ10

«Παρόλο που εμείς επιδιώκουμε τη συνεργασία με τους γονείς, υπάρχουν κάποιοι γονείς που δεν μπορούν να δεχτούν κάποια πράγματα. Παρά του ότι έχουμε στοιχεία, επιχειρήματα, γεγονότα και έρχονται πάντα στο σχολείο να τα συζητήσουμε είναι γι' αυτούς δύσκολο.» Δ8

«Νομίζω πως δεν έχω αντιμετωπίσει κάποιο εμπόδιο, εκτός από την περίπτωση ενός γονέα ο οποίος δεν συνεργάζεται. Ωστόσο, εάν προσεγγίσεις τον γονιό και καταλάβει ότι πρόκειται για το καλό του παιδιού του, στη συνέχεια θα είναι με το μέρος σου.» Δ6

«Τα εμπόδια εξαρτώνται από το είδος της κρίσης. Ως εμπόδιο είναι και η συμπεριφορά ορισμένων ανθρώπων που βρίσκονται στα όριά τους εξαιτίας της κρίσης. Επίσης μεγάλο εμπόδιο είναι και ο εγωισμός ορισμένων ανθρώπων.» Δ2

«Υπάρχουν εμπόδια που προέρχονται από εξωγενείς παράγοντες που δεν μπορείς να προβλέψεις, υπάρχουν φυσικά εμπόδια και εμπόδια που δεν μπορείς να τα ελέγξεις, όπως μια φυσική καταστροφή.» Δ9

«Τα εμπόδια είναι ότι δεν έχουν όλοι οι άνθρωποι την ίδια αντίληψη για το πώς πρέπει να αντιμετωπιστεί μια κρίση και σε πράγματα τα οποία είναι καθορισμένα, αυτό είναι κάτι πιο εύκολο. Το εμπόδιο έρχεται όταν μια κρίση είναι απρόβλεπτη, δεν έχεις φτιάξει κάποιο πλάνο και πρέπει να δράσεις άμεσα, οπότε αυτό είναι πολύ πιο δύσκολο, να σκεφτείς δηλαδή και να δράσεις ταυτόχρονα. Εκεί μπορεί να υπάρχει διαφορετική αντίληψη μεταξύ των μελών της ομάδας που διαχειρίζεται μια κρίση. Συνεπώς, οι διαπροσωπικές σχέσεις θα μπορούσαν να αποτελέσουν εμπόδιο στη διαχείριση των κρίσεων.» Δ4

«Κάποιοι γονείς δεν καταλάβαιναν τα μέτρα που έπρεπε να ληφθούν, δεν ήταν ενημερωμένοι και ήταν αρνητικοί.» Δ3

Ο πίνακας 9 αποτυπώνει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τα εμπόδια που έχουν αντιμετωπίσει κατά την αντιμετώπιση μιας κρίσης. Οι 6/10 διευθυντές/υποδιευθυντές ανέφεραν την αδυναμία συνεργασίας με τους γονείς ως ένα σημαντικό εμπόδιο που δυσκολεύει τις διαδικασίες για την αντιμετώπιση μιας κρίσης. Ακόμη, 2/10 αναφέρθηκαν στην ασάφεια των νόμων και στη γραφειοκρατία ως εμπόδια στις δράσεις που πρέπει να πραγματοποιηθούν για να αντιμετωπιστεί μια κρίση. Επιπλέον, οι απαντήσεις που δόθηκαν κάθε φορά μεμονωμένα από τους συμμετέχοντες (1/10) σχετίζονται με τα εξής εμπόδια: την αμυντική στάση των εκπαιδευτικών, την αντίσταση που προβάλλουν οι μαθητές, τον εγωισμό που διακατέχει τους ανθρώπους, τα φυσικά εμπόδια και τις καταστροφές που προκύπτουν, καθώς και τις διαφορετικές αντιλήψεις που έχουν οι άνθρωποι και τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους.

Πίνακας 9: Τι είδους εμπόδια έχουν αντιμετωπίσει οι διευθυντές/υποδιευθυντές κατά την αντιμετώπιση μιας κρίσης.

Τα εμπόδια που έχουν αντιμετωπίσει οι διευθυντές/υποδιευθυντές κατά την αντιμετώπιση μιας κρίσης	Συμμετέχοντες/ουσες που έδωσαν τη συγκεκριμένη απάντηση	Σχετική συχνότητα (f1)
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------	-------------------------------

Αδυναμία συνεργασίας με τους γονείς	Δ1, Δ3, Δ5, Δ6, Δ8, Δ10	6/10
Ασάφεια των νόμων/γραφειοκρατία	Δ5, Δ10	2/10
Αμυντική στάση εκπαιδευτικού	Δ7	1/10
Αντίσταση των μαθητών	Δ10	1/10
Ο εγωισμός των ανθρώπων	Δ2	1/10
Φυσικά εμπόδια/Φυσικές καταστροφές	Δ9	1/10
Διαφορετικές αντιλήψεις των ανθρώπων/Διαπροσωπικές σχέσεις	Δ4	1/10

6.5.2 Συμβολή των γονέων και της κοινότητας στην αντιμετώπιση μιας κρίσης.

Έπειτα, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τη συμβολή τόσο των γονέων, όσο και της κοινότητας κατά τη διάρκεια αντιμετώπισης ενός κρίσιμου περιστατικού. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι εξής:

«Ό,τι έχουμε πετύχει και έχουμε φτάσει στον στόχο μας είναι γιατί οι γονείς συνέβαλαν σε αυτό. Αυτό επιτυγχάνεται γιατί έχουμε στοιχεία για τα περιστατικά και για το τι έχουν κάνει και βέβαια πάντα τους λέμε τι κάνουμε εμείς εδώ στο σχολείο, πώς έχουμε χειριστεί την κατάσταση εμείς εδώ στο σχολείο. Μιλάνε με τα παιδιά τους, αυτό που τους ζητάμε και εμείς. Να μιλάνε με τα παιδιά τους, να τους εξηγήσουν ό,τι τους έχουμε πει να μεταφέρουν στο σπίτι και να το συζητήσουν. Επίσης οι συμβουλές που τους δίνει και το τμήμα της συμβουλευτικής και οι ψυχολόγοι για να τις ακολουθήσουν.» Δ8

«Θεωρώ πως ένα κοινωνικό σύνολο συσπειρώνεται και δρα οργανωμένα για την αντιμετώπιση μιας κρίσης, οπότε πιστεύω πως βοήθησαν αρκετά. Η βοήθεια που λάβαμε από τους γονείς ήταν το να προσπαθούν κι εκείνοι από τη δική τους πλευρά να κινηθούν με βάση τις οδηγίες που δίνουμε εμείς, θεωρώντας ότι με αυτές θα καταλήξουμε στο επιθυμητό αποτέλεσμα με τους μαθητές που εμπλέκονται στα περιστατικά, ή στην περίπτωση του Covid-19. Έτσι, ακολουθούν κι εκείνοι και βοηθούν από τη δική τους πλευρά και στηρίζουν πολλές φορές τις πρακτικές του σχολείου. Η βοήθεια αυτή ήταν αρκετά σημαντική όσον αφορά το ψυχολογικό κομμάτι γιατί όταν έχεις κοντά σου ανθρώπους που στηρίζουν το έργο σου και την προσπάθειά σου, νιώθεις κι εσύ πιο σίγουρος για να το πραγματοποιήσεις. Νομίζω ότι από την κοινότητα θα μπορούσε να υπάρξει μεγαλύτερη στήριξη στα σχολεία. Θεωρώ ότι κάτι το οποίο θα βοηθούσε πολύ και δεν έγινε, σχετίζεται με τα μέτρα κατά του Covid-19 και την ανακοίνωση των μέτρων. Θα μπορούσαν τα μέτρα να ανακοινώνονται νωρίτερα από τη μέρα εφαρμογής τους, ώστε να έχεις περισσότερο χρόνο να οργανώσεις τη δράση σου.» Δ4

«Σε γενικές γραμμές, έχουμε λάβει βοήθεια από τους γονείς και την κοινότητα. Ωστόσο, υπήρχαν περιπτώσεις γονέων που δεν αποδέχονταν το πρόβλημα και δεν συνεργάζονταν. Κυρίως αδιαφορούσαν. Κάποιοι ήταν πολύ συνεργάσιμοι, δεκτικοί στο να συζητήσουν και να πραγματοποιηθούν διάφορες δράσεις και η βοήθειά τους ήταν πολύ σημαντική. Ωστόσο, από την πολιτεία περίμενα να επανδρωθεί το σχολείο με ειδικούς, δηλαδή κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους, διότι τώρα επικρατεί ένα κλίμα ανασφάλειας.» Δ1

«Οι γονείς βοήθησαν κυρίως κάνοντας διάλογο με τα παιδιά στο σπίτι και αυτό είναι πολύ αποτελεσματικό, καθώς τα παιδιά γυρίζουν αλλαγμένα στο σχολείο και η βοήθεια αυτή ήταν πολύ σημαντική για εμάς.» Δ7

«Σε κάποιες περιπτώσεις ναι και σε άλλες όχι, αλλά σε γενικές γραμμές δεν έχουμε λάβει ιδιαίτερη βοήθεια.» Δ2

«Σε γενικές γραμμές, βοήθησαν. Σε διαφορετικό βαθμό σε κάθε περίπτωση. Οι γονείς βοήθησαν στο να γίνουμε όλοι μαζί μια ομάδα και να κινηθούμε με το ίδιο σκεπτικό και την ίδια γραμμή απέναντι στο παιδί προς τη λύση του ζητήματος. Όταν οι γονείς ευθυγραμμίζονται με το σχολείο στον τρόπο που επιλέγεται για να λυθεί το πρόβλημα, τότε δεν υπάρχει περίπτωση να μη λυθεί και να μην αποκατασταθεί και η βοήθειά τους ήταν πάρα πολύ σημαντική. Ωστόσο, έχει χρειαστεί στο παρελθόν, σε μια περίπτωση παιδιού όπου δεν μπορούσαμε να δώσουμε λύση συνεργαζόμενοι με την οικογένεια, καθώς η οικογένεια δεν μπορούσε να αποδεχτεί κάποια πράγματα. Έτσι, χρειάστηκε να καλέσουμε την τότε σχολική σύμβουλο στο σχολείο και μας βοήθησε πολύ και δόθηκε λύση.» Δ10

«Βοήθησαν, αλλά όχι στο βαθμό που θα θέλαμε. Είναι μεμονωμένα αυτά τα περιστατικά. Για παράδειγμα χρειαστήκαμε τη βοήθεια ενός γονέα που ήταν πυροσβέστης και ήρθε στο σχολείο, αλλά άλλοι γονείς δεν έχουν προσφέρει την εμπειρία και τις γνώσεις τους. Θα θέλαμε να μοιραστούν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους ανάλογα με το επάγγελμά τους, όπως μια μητέρα που ήταν ψυχολόγος.» Δ3

«Σε μερικές περιπτώσεις βοήθησε ο Σύλλογος Γονέων με χρηματική και προσωπική υποστήριξη μέσα από συζητήσεις. Πάντα περιμένεις βοήθεια. Θα ήθελα περισσότερη βοήθεια με το να μιλήσουν στα παιδιά για τα προβλήματα που προκύπτουν.» Δ5

«Η κοινότητα δεν έχει βοηθήσει πολύ, αλλά οι γονείς εάν καταλάβουν ότι το κίνητρό σου είναι για το καλό του παιδιού, τότε έρχονται με το μέρος σου.» Δ6

«Βοήθησαν κατανοώντας και τηρώντας τη διαδικασία που έπρεπε να ακολουθηθεί. Υπήρχαν, ωστόσο, γονείς που δεν βοήθησαν, είτε από κόπωση, είτε από αδυναμία αντίληψης του μεγέθους της κρίσης. Κάποιους πρέπει να τους πείσεις για να ακολουθήσουν τις διαδικασίες. Περιμένουμε κυρίως να ακολουθούν τις συμβουλές του σχολείου.» Δ9

Στον πίνακα 10 καταγράφονται οι σκέψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη συμβολή των γονέων και της κοινότητας κατά την προσπάθεια αντιμετώπισης μιας κρίσης. Οι μισοί από τους συμμετέχοντες (5/10) αναφέρθηκαν στη συνεργασία που υπήρξε ανάμεσα στους γονείς και τη σχολική μονάδα με κοινό στόχο την αντιμετώπιση της κρίσης, ενώ 2/10 επεσήμαναν τις συζητήσεις που πραγματοποιούνται με τα παιδιά έχοντας ως βασικό άξονα το περιστατικό που συνέβη. Ακόμη, 1/10 αναφέρθηκε στη βοήθεια που προσέφεραν οι γονείς οργανώνοντας ομιλίες στο σχολείο ανάλογα με το επάγγελμά τους, με σκοπό να συνδράμουν με τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους. Τέλος, η απάντηση που δόθηκε από 1/10 αφορά τη χρηματική και προσωπική υποστήριξη που έλαβε από το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου με βασικό στόχο την ενίσχυση της προσπάθειας που πραγματοποιείται για την αντιμετώπιση της κρίσης.

Πίνακας 10: Συμβολή των γονέων και της κοινότητας στην αντιμετώπιση μιας κρίσης.

Τρόποι με τους οποίους συμβάλλουν οι γονείς και η κοινότητα στην αντιμετώπιση μιας κρίσης	Συμμετέχοντες/ουσες που έδωσαν τη συγκεκριμένη απάντηση	Σχετική συχνότητα (f1)
Συζήτηση με τα παιδιά σχετικά με το περιστατικό	Δ7, Δ8	2/10
Συνεργασία με το σχολείο	Δ1, Δ4, Δ6, Δ9, Δ10	5/10
Ομιλίες γονέων στο σχολείο ανάλογα με το επάγγελμά τους	Δ3	1/10
Χρηματική και προσωπική υποστήριξη από το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου	Δ5	1/10

Ωστόσο, οι διευθυντές/υποδιευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα αναφέρθηκαν και σε περιπτώσεις που η συμβολή των γονέων και της κοινότητας δεν ήταν τόσο έντονη

κατά την αντιμετώπιση μιας κρίσης, ενώ αρκετοί είναι εκείνοι που θα ήθελαν να έχουν λάβει μεγαλύτερη βοήθεια και ενδιαφέρον. Ενδεικτικά αναφέρονται παρακάτω, στον πίνακα 11, μερικές προτάσεις των συμμετεχόντων για το είδος της βοήθειας που θα ήθελαν να προσφέρουν οι γονείς και η κοινότητα στην αντιμετώπιση ενός κρίσιμου γεγονότος. Οι 2/10 συμμετέχοντες ανέφεραν ότι θα επιθυμούσαν να συζητούν περισσότερο οι γονείς με τα παιδιά τους στο σπίτι σχετικά με τα περιστατικά που προκύπτουν στο σχολείο. Ακόμη, οι απαντήσεις που δόθηκαν κάθε φορά μεμονωμένα από τους συμμετέχοντες (1/10) αφορούν τη μεγαλύτερη στήριξη που θα ήθελαν να υπάρχει από την κοινότητα κατά την περίοδο της πανδημίας του Covid-19, την επάνδρωση των σχολικών μονάδων με ειδικούς (κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους), τη μεγαλύτερη έμφαση που θα ήθελαν να δώσουν οι γόνεις στις συμβουλές του σχολείου, καθώς και τη συμβολή των γονέων ανάλογα με το επάγγελμά τους, δεδομένου ότι με τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους θα μπορούσαν να συμβάλουν στην αντιμετώπιση μιας κρίσης.

Πίνακας 11: Προτάσεις των διευθυντών/υποδιευθυντών για παροχή βοήθειας από τους γονείς και την κοινότητα στην αντιμετώπιση μιας κρίσης.

Προτάσεις των διευθυντών/υποδιευθυντών για παροχή βοήθειας από τους γονείς και την κοινότητα στην αντιμετώπιση μιας κρίσης.	Συμμετέχοντες/ουσες που έδωσαν τη συγκεκριμένη απάντηση	Σχετική συχνότητα (f1)
Περισσότερη συζήτηση με τα παιδιά τους στο σπίτι	Δ5, Δ8	2/10
Μεγαλύτερη στήριξη από την κοινότητα κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19	Δ4	1/10
Επάνδρωση των σχολείων με ειδικούς (κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους)	Δ1	1/10

Συμβολή των γονέων στο σχολείο ανάλογα με το επάγγελμά τους	Δ3	1/10
Μεγαλύτερη έμφαση των γονέων στις συμβουλές του σχολείου	Δ9	1/10

6.6. Ε' Θεματικός Άξονας: Η κατάρτιση των διευθυντών/υποδιευθυντών αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων.

6.6.1 Η κατάρτιση που έχουν λάβει οι διευθυντές/υποδιευθυντές αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων.

Κατά τον τελευταίο θεματικό άξονα της συνέντευξης, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που σχετίζονται με την κατάρτιση που έχουν λάβει σχετικά με τη διαχείριση κρίσιμων περιστατικών που καλούνται να αντιμετωπίσουν στη σχολική τους μονάδα. Οι απαντήσεις που έλαβε η ερευνήτρια ήταν οι εξής:

«Δεν έχω λάβει κατάρτιση αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων.» Δ5

«Δεν μας έχουν κάνει κάποιο σεμινάριο πριν αναλάβουμε τη διεύθυνση.» Δ2

«Μας κάνουν επιμορφώσεις και από την Περιφέρεια, αλλά και από μόνη μου συμμετέχω σε σεμινάρια για τη διοίκηση σχολικών μονάδων που εμπεριέχουν και τις κρίσεις.» Δ7

«Έχω κάνει ένα σεμινάριο στο οποίο υπήρχε μια ενότητα σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων.» Δ6

«Ναι, αλλά με δική μου πρωτοβουλία.» Δ1

«Ναι έχω κάνει κάποια σεμινάρια, όπως ιατρικής φύσης, για σχολικό εκφοβισμό κ.λπ.»

Δ3

«Δεν έχω λάβει συγκεκριμένη κατάρτιση για τη διαχείριση κρίσεων, εάν εξαιρέσουμε τις εβδομαδιαίες συζητήσεις με τις ψυχολόγους του σχολείου. Επίσης, μέσω κάποιων σεμιναρίων, όχι κάποιου εξειδικευμένου μεταπτυχιακού.» Δ10

«Στα πλαίσια του μεταπτυχιακού μου έχω κάνει μαθήματα διαχείρισης κρίσεων, αλλά και εξειδικευμένα μαθήματα για την αντιμετώπιση ενός τραύματος ενός μαθητή. Δηλαδή έχω ασχοληθεί με εξειδικευμένα περιστατικά και το πώς αυτά θα μπορέσουν να αντιμετωπιστούν άμεσα.» Δ4

«Ναι μέσω σεμιναρίων.» Δ9

«Ναι έχω κάνει κάποια σεμινάρια.» Δ8

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι 8 από τους 10 συμμετέχοντες έχουν λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση μέσω σεμιναρίων ή μαθημάτων μεταπτυχιακού προγράμματος, αλλά κυρίως με δική τους πρωτοβουλία.

6.6.2 Στοιχεία της κατάρτισης που θεωρούνται σημαντικά για την επιτυχημένη διαχείριση κρίσεων.

Οι διευθυντές/υποδιευθυντές που έχουν λάβει κάποιου είδους κατάρτιση αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων αναφέρθηκαν και στα στοιχεία αυτής που θεωρούν πιο σημαντικά, ως εξής:

«Πιστεύω ότι η διαδικασία συμβουλευτικής που θα βοηθήσει τον διευθυντή ή τον υποδιευθυντή του σχολείου να δυναμώσει κάποια στοιχεία της προσωπικότητας που θα τον βοηθήσουν στη διαχείριση των κρίσεων.» Δ10

«Κυρίως το να μας δίνουν υλικό για πρακτική εφαρμογή.» Δ1

«Αυτό που με βοήθησε είναι το να σκέφτομαι μελλοντικά και να μπορώ να καταρτίσω ένα σχέδιο είτε γραπτό, είτε νοητό, το οποίο θα εφαρμόσω σε περίπτωση που συμβεί κάτι.» Δ4

«Το βιωματικό κομμάτι, δηλαδή το σημείο που μαθαίνουμε πώς θα αντιμετωπίσουμε πρακτικά μια κατάσταση, όχι τόσο το θεωρητικό.» Δ3

«Το να είναι πρακτικά, όπως για παράδειγμα για φυσικές καταστροφές, σεισμό κλπ και σου λένε τι πρέπει να κάνεις. Και για τις σχέσεις των παιδιών υπάρχουν κάποια βήματα, αλλά όπως προείπαμε κάθε φορά κάτι μαθαίνεις, αφού κάθε περιστατικό είναι διαφορετικό.» Δ8

«Όλα τα στοιχεία είναι σημαντικά, τόσο το θεωρητικό πλαίσιο, όσο και οι πρακτικές που προτείνονται.» Δ9

«Θεωρώ πολύ σημαντικό το θεωρητικό υπόβαθρο για έναν διευθυντή. Από εκεί και πέρα είναι σημαντικές οι μελέτες περίπτωσης, αλλά και οι συζητήσεις που πραγματοποιούνται σε αυτά τα σεμινάρια με τις εμπειρίες που μεταφέρει κάθε εκπαιδευτικός. Η εμπειρία λοιπόν που μοιράζεται βοηθάει πάρα πολύ.» Δ7

«Η επιμόρφωση σίγουρα βοηθάει, αλλά αντίστοιχα βοηθάει και η εμπειρία.» Δ6

Από το ερώτημα αυτό προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν κάποιου είδους κατάρτιση θεωρούν ότι τους βοήθησε τόσο το θεωρητικό, όσο και το πρακτικό μέρος της, καθιστώντας την σημαντική για τη μελλοντική αντιμετώπιση κρίσιμων περιστατικών στη σχολική τους μονάδα.

6.6.3 Πιστεύετε ότι χρειάζεται να μάθετε κάτι επιπλέον σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων;

Στο τέλος της συνέντευξης, οι διευθυντές/υποδιευθυντές ερωτήθηκαν για το εάν πιστεύουν ότι χρειάζεται να μάθουν κάτι παραπάνω αναφορικά με τη διαχείριση κρίσιμων περιστατικών και απάντησαν ως εξής:

«Ναι, πάντα υπάρχει κάτι να μάθεις επιπλέον, εφόσον οι κρίσεις εξελίσσονται.» Δ1

«Σίγουρα μπορείς να μάθεις πολλά παραπάνω, γιατί οι κρίσεις είναι πολλές και δε γίνεται να γνωρίζεις για όλες. Επίσης πιστεύω ότι οι κρίσεις που σχετίζονται με την επιθετικότητα αλλάζουν ανά εποχή και είναι σημαντικό να εκπαιδεύσαι συστηματικά σε αυτό το κομμάτι.» Δ4

«Ναι, πάντα είναι χρήσιμη η επιμόρφωση και κυρίως ό,τι σχετίζεται με πρακτικές μεθόδους και τρόπους αντιμετώπισης.» Δ5

«Πάντα μπορούμε να μάθουμε περισσότερα πράγματα, ποτέ δεν είναι αρκετά. Είμαστε συνέχεια σε διαδικασία επιμόρφωσης, αλλά για εμένα πιο σημαντική είναι και η εσωτερική επιμόρφωση, το πώς δηλαδή μαθαίνουμε ο ένας από τον άλλον στο σχολείο. Οπότε πάντα έχουμε όλοι να μαθαίνουμε καινούργια πράγματα, ανεξάρτητα από τα χρόνια εμπειρίας.» Δ10

«Φυσικά. Πιστεύω ότι θα έπρεπε οι παλαιότεροι διευθυντές σχολείων να αξιοποιούνται από το κράτος και να κάνουν σεμινάρια όπου θα μιλούν για την εμπειρία τους.» Δ2

«Ναι διότι είναι μια δυναμική κατάσταση που εξελίσσεται συνεχώς, οπότε χρειάζεται μια συνεχής επαγρύπνηση και επιμόρφωση.» Δ3

«Πάντα χρειάζεται, γιατί αλλάζει ο τρόπος κάθε φορά που μπορείς να αντιμετωπίσεις κάθε περιστατικό.» Δ8

«Επειδή οι κρίσεις αλλάζουν καθημερινά μορφή, είναι απαραίτητο να ενημερωνόμαστε και να επιμορφωνόμαστε για το τι μπορεί να προκύψει.» Δ9

«Πιστεύω ότι χρειάζεται συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε όλες τις βαθμίδες, αλλά και μια εναλλαγή των εκπαιδευτικών στις βαθμίδες. Πρέπει όλοι να αλλάζουν από το Γυμνάσιο στο Λύκειο και αντίστροφα, ώστε να βλέπουν οι συνάδελφοι και νέες μεθόδους και τις εναλλαγές των παιδιών.» Δ7

«Πάντα υπάρχουν επιπλέον πράγματα για να μάθεις, οπότε είναι πολύ σημαντική η επιμόρφωση.» Δ6

Όπως προκύπτει, όλοι οι συμμετέχοντες συμφωνούν για την αξία της συνεχούς επιμόρφωσης όπου μπορεί να τους βοηθήσει να ανταποκριθούν καλύτερα στο έργο τους κατά την αντιμετώπιση μιας κρίσης στη σχολική τους μονάδα.

7. Συζήτηση – συμπεράσματα/Προτάσεις

7.1 Συζήτηση-συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα έγινε μια προσπάθεια να καταγραφούν οι απόψεις και οι εμπειρίες των διευθυντών αναφορικά με τις κρίσεις, τη διαχείρισή τους, τα μέσα που αυτοί διαθέτουν, αλλά και τα εμπόδια που καλούνται να ξεπεράσουν. Ένας από τους βασικούς στόχους ήταν να καταγραφούν τα μέτρα που λαμβάνουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων τόσο για την πρόληψη, όσο και για την αντιμετώπιση των κρίσεων. Αξιοποιώντας την ποιοτική μέθοδο πραγματοποιήθηκαν 10 συνεντεύξεις σε διευθυντές και υποδιευθυντές σχολικών μονάδων. Οι 7 από τους 10 συμμετέχοντες εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ οι υπόλοιποι 3 στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πρόκειται για δασκάλους, μία φιλόλογο, μία καθηγήτρια αγγλικής φιλολογίας και μία καθηγήτρια κοινωνιολογίας. Κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, οι διευθυντές/υποδιευθυντές αναλύοντας τις απόψεις και τις εμπειρίες τους αναφέρθηκαν σε ζητήματα που σχετίζονται με:

- A) Τα είδη των κρίσεων που έχουν κληθεί να αντιμετωπίσουν στις σχολικές τους μονάδες.
- B) Τον ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής στη διαχείριση μιας κρίσης.
- Γ) Τα μέτρα στήριξης που λαμβάνονται για την αντιμετώπιση μιας κρίσης.
- Δ) Τα εμπόδια που έχουν προκύψει κατά την αντιμετώπιση κρίσιμων περιστατικών.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο σχετίζεται με τα είδη κρίσεων που έχουν κληθεί να αντιμετωπίσουν οι διευθυντές/υποδιευθυντές στις σχολικές τους μονάδες οι περισσότεροι αναφέρθηκαν στην κρίση της πανδημίας του Covid-19, στις συγκρούσεις που προκύπτουν ανάμεσα σε μαθητές, ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς και στις φυσικές καταστροφές.

Οι απόψεις αυτές έρχονται σε συμφωνία με τους Hooge & Pont (2020), όπου θεωρούν ότι η εκπαίδευση είναι ένας τομέας της ζωής του ανθρώπου που δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστος, προκαλώντας δυσάρεστες συνέπειες σε μαθητές, εκπαιδευτικούς

και γονείς. Όπως είναι γνωστό, όλες οι χώρες παγκοσμίως επηρεάστηκαν, ενώ όλα τα σχολεία χρειάστηκε να λειτουργήσουν εξ αποστάσεως. Έπειτα από έρευνα που διεξήχθη από τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών (United Nations, 2020) προέκυψε ότι το 94% του παγκόσμιου πληθυσμού των μαθητών επηρεάστηκε από το κλείσιμο των σχολείων όλων των βαθμίδων εξαιτίας του Covid-19.

Μία ακόμη διαπίστωση που βρήκε σε συμφωνία τους περισσότερους συμμετέχοντες σχετίζεται με τις κρίσεις που εκδηλώνονται κατά τη σύγκρουση ανάμεσα σε μαθητές. Οι μαθητές συχνά έρχονται σε ρήξη και παρουσιάζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές οδηγώντας έτσι το σχολείο σε μια κατάσταση κρίσης. Οι αποκλίνουσες αυτές συμπεριφορές είναι δυνατό να εμφανιστούν ως ανάμειξη σε λογομαχίες, ανάμειξη σε βιαιοπραγίες-επιθέσεις, να λένε συχνά ψέματα ή να κλέβουν αντικείμενα από συμμαθητές τους (Heward, 2000).

Άλλη μια κρίση που αντιμετωπίζουν συχνά οι διευθυντές/υποδιευθυντές των σχολείων σχετίζεται με τις συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, κάτι το οποίο επιβεβαιώνει και η Μαυρογεώργου (2021: 232-233), αναφέροντας ότι είναι πολύ συχνό φαινόμενο η εμφάνιση συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς κατά την προσπάθειά τους να οργανώσουν και να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις που έχει η λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι σχέσεις που διαμορφώνονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς επηρεάζονται άμεσα από διάφορους παράγοντες, είτε ατομικούς, κοινωνικούς, εσωτερικούς, ή εξωτερικούς που διαμορφώνουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών και ενισχύουν τις αντιπαραθέσεις ανάμεσά τους.

Επίσης, δύο από τους δέκα συμμετέχοντες διευθυντές/υποδιευθυντές ανέφεραν ότι έχουν κληθεί να αντιμετωπίσουν κάποιο είδος φυσικής καταστροφής. Σύμφωνα με τους Brock et.al. (2005: 16), στα είδη των κρίσεων που είναι δυνατόν να προκύψουν σε μια σχολική μονάδα, περιλαμβάνονται και οι φυσικές καταστροφές. Πρόκειται, δηλαδή, για σεισμούς, πλημμύρες, πυρκαγιές, τυφώνες, ανεμοστρόβιλους, χιονοστιβάδες/κατολισθήσεις, εκρήξεις ηφαιστείου, κεραυνοβολίες, κύματα-τσουνάμι. Όλα αυτά, είναι δυνατό να προκαλέσουν έντονη κρίση με ανυπολόγιστες ζημιές στη σχολική μονάδα και με κίνδυνο να επηρεαστούν οι ζωές των μαθητών.

Ακόμη, ένας διευθυντής αναφέρθηκε στο θάνατο ενός γονέα μιλώντας για τις κρίσεις που έχει κληθεί να αντιμετωπίσει. Η απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου, πολλώ δε μάλλον του γονέα, είναι αναμενόμενο να προκαλέσει τις έντονες αντιδράσεις των

μαθητών, και κατ'επέκταση να προκληθεί μια κρίση στη σχολική μονάδα. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και από τις Λουμάκου και Μπρουσκέλη (2010: 137) όπου αναφέρονται στις επιπτώσεις της απώλειας του ενός γονέα στα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, επισημαίνουν το άγχος, την παλινδρόμηση (πιπίλα, νυχτερινή ούρηση), αλλά και την προσκόλληση στον άλλο γονέα εξαιτίας του φόβου που τους έχει προκληθεί. Ακόμη, ο Kroen (2007: 36) προσθέτει στις αντιδράσεις των παιδιών, έπειτα από μια μεγάλη απώλεια, το έντονο και παρατεταμένο κλάμα, καθώς και τις διαταραχές που εμφανίζουν κατά τη διατροφή και την ρουτίνα του ύπνου τους. Όλα αυτά, είναι δυνατό να αποτελέσουν αφορμή για τη δημιουργία κρίσης στη σχολική μονάδα και να χρειάζονται ιδιαίτεροι χειρισμοί για την αντιμετώπισή της.

Τέλος, δύο συμμετέχοντες, με αφορμή την περίοδο της πανδημίας, ανέφεραν ως κρίση την απουσία εκπαιδευτικών από το σχολείο και την οργάνωση και τον συντονισμό των διαδικτυακών μαθημάτων.

Ωστόσο, στα πλαίσια του ίδιου ερευνητικού ερωτήματος, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαριθμήσουν τα συναισθήματα που τους κατακλύζουν κατά την εκδήλωση μιας κρίσης στη σχολική τους μονάδα. Η πλειοψηφία αυτών, δηλαδή επτά από τους δέκα διευθυντές/υποδιευθυντές ανέφεραν ότι το πρώτο συναίσθημα που τους κατακλύζει είναι το άγχος και η αγωνία για την ομαλή αντιμετώπιση μιας κρίσης. Κάτι τέτοιο επιβεβαιώνεται και από τον Hall (2015: 39-40), καθώς αναφέρει ότι το άτομο που βιώνει την κρίση, όταν συνειδητοποιήσει τι ακριβώς έχει συμβεί, αρχίζει να διακατέχεται από άγχος, αγωνία και πανικό. Το άτομο αισθάνεται ανύποπο, και στη συνέχεια ενεργοποιείται προκειμένου να πληροφορηθεί τι συνέβη και να επιδιώξει την αποτελεσματική επίλυσή του.

Στο ίδιο πλαίσιο, υπήρξαν απαντήσεις όπου οι συμμετέχοντες ανέφεραν τον πανικό που αισθάνονται κατά την εκδήλωση μιας κρίσης, την αγανάκτηση και την οργή, ενώ αξιοσημείωτη είναι και η απάντηση μιας διευθύντριας, όπου μίλησε για το συναίσθημα της ενοχής.

Έπειτα, σε συνέχεια του ίδιου ερευνητικού ερωτήματος, οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν και στα συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές κατά την εκδήλωση μιας κρίσης στη σχολική τους μονάδα. Και στην περίπτωση των μαθητών, κυριαρχεί το άγχος, η ανησυχία και η ανασφάλεια, όπως τονίζουν πέντε από τους δέκα ερωτηθέντες. Ακόμη, υπήρξαν απαντήσεις που σχετίζονταν με τον πανικό, την στεναχώρια, την

αδικία και την ταραχή που παρουσιάζουν οι μαθητές έπειτα από την εκδήλωση ενός κρίσιμου περιστατικού. Πράγματι, οι αντιδράσεις των μαθητών σε μια κρίση σύμφωνα με τους Brock et.al. (2005: 407-408) σχετίζονται με το φόβο και το διαρκές άγχος που παρουσιάζουν τα παιδιά για την πιθανή επανεμφάνιση της κρίσης. Συνεπώς, η σύγχυση και ο φόβος που αισθάνονται τα παιδιά είναι πιθανό να σωματοποιηθεί και να πάρει τη μορφή πονοκεφάλων και διάφορων άλλων σωματικών ενοχλήσεων.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορά τον ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στην αντιμετώπιση μιας κρίσης, οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στις δράσεις που λαμβάνουν για την πρόληψη μιας κρίσης. Οι απαντήσεις που συνέπεσαν σχετίζονται με τις επιμορφώσεις, τη δημιουργία πλάνου και τον καθορισμό υπευθύνων, καθώς και τις παρεμβάσεις στα πλαίσια της τάξης.

Η αναφορά των διευθυντών/υποδιευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα στη δημιουργία πλάνου και στον καθορισμό υπευθύνων έρχεται σε συμφωνία με την αναγκαιότητα ύπαρξης μιας «Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων» και του κατάλληλου «Σχεδίου Διαχείρισης Κρίσεων». Σύμφωνα με τους Brock et.al. (2005: 94) το κατάλληλα εκπαιδευμένο ανθρώπινο δυναμικό είναι σημαντικό να οργανωθεί σε ομάδες και να παρέχει τις κατάλληλες συμβουλές για την αντιμετώπιση ενός κρίσιμου περιστατικού. Όσον αφορά το «Σχέδιο Διαχείρισης Κρίσεων» οι Σαΐτης και Σαΐτη (2012: 334) επισημαίνουν ότι η ύπαρξή του συμβάλλει στη διασφάλιση των πόρων, ανθρώπινων και υλικών για την αντιμετώπιση μιας κρίσης.

Με το «Σχέδιο Διαχείρισης Κρίσεων» που προαναφέρθηκε, συμπίπτει και η απάντηση μιας υποδιευθύντριας που αναφέρθηκε σε σχέδια δράσης που ακολουθεί η σχολική της μονάδα με σκοπό την αντιμετώπιση φυσικών φαινομένων.

Ακόμη, σε σχέση με την πρόληψη των κρίσεων, ένας από τους συμμετέχοντες αναφέρθηκε σε δράσεις που πραγματοποιήθηκαν για την αντιμετώπιση της πανδημίας του Covid-19. Δεδομένου ότι η πανδημία αποτέλεσε ένα απρόσμενο γεγονός για όλους, οδήγησε στη διαφορετική λειτουργία του σχολείου με την έναρξη των εξ αποστάσεως μαθημάτων. Ωστόσο, επειδή δεν υπήρχαν ανάλογα γεγονότα στο πρόσφατο παρελθόν, ήταν δύσκολη η αντιμετώπιση της κρίσης άμεσα και γρήγορα. Βέβαια, όπως αναφέρει η Χατζηχρήστου (2011) η συμβολή του διευθυντή-ηγέτη στη διαχείριση μιας κρίσης

είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς θα βοηθήσει στην ανάληψη των κατάλληλων πρωτοβουλιών και την υλοποίησή τους.

Επίσης, δύο από τους συμμετέχοντες ανέφεραν τις επιμορφώσεις ως μέρος των δράσεων που πραγματοποιούνται κατά την πρόληψη μιας κρίσης. Πράγματι, ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας πρέπει να είναι υπεύθυνος για την οργάνωση επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου που θα σχετίζονται με τη διαχείριση κρίσιμων περιστατικών. Με τον τρόπο αυτό, επιτυγχάνεται όχι μόνο η κατάλληλη προετοιμασία του εκπαιδευτικού προσωπικού για την αντιμετώπιση μιας κρίσης, αλλά και η ψυχολογική προετοιμασία και υποστήριξη όλων όσων βρεθούν αντιμέτωποι με ένα κρίσιμο περιστατικό.

Τέλος, μια διευθύντρια τόνισε ότι για την πρόληψη των κρίσεων διοργανώνουν παιδαγωγικές συναντήσεις. Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, ο Σύλλογος Διδασκόντων συνεδριάζει πριν από την έναρξη του σχολικού έτους, μετά το τέλος του, αλλά και κατά τη διάρκεια αυτού, ανά τρεις μήνες. Ωστόσο, η συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων κρίνεται αναγκαία όταν προκύψουν έκτακτα ζητήματα που χρήζουν αντιμετώπισης. Οι αποφάσεις που θα ληφθούν πρέπει να είναι στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής νομοθεσίας (ΦΕΚ1340/2002).

Στη συνέχεια, στα πλαίσια του ίδιου ερευνητικού ερωτήματος που αφορά τον ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας κατά την εμφάνιση μιας κρίσης, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με την ύπαρξη «Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων» και «Σχεδίου Διαχείρισης Κρίσεων» στη σχολική τους μονάδα.

Όσον αφορά την ύπαρξη «Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων» οι επτά από τους δέκα συμμετέχοντες ανέφεραν πως υφίσταται τέτοιου είδους ομάδα στο σχολείο τους, ενώ και οι ίδιοι αποτελούν μέλος της γνωρίζοντας τους σκοπούς και τους στόχους της. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό το γεγονός ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αποκρίθηκε θετικά στην ύπαρξη μιας οργανωμένης ομάδας όπου θα συμβάλλει ενεργά στην αντιμετώπιση των κρίσεων που μπορεί να προκύψουν. Πράγματι, μια τέτοια ομάδα πρέπει να στελεχώνεται από άτομα τα οποία θα μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός κρίσιμου περιστατικού και θα επιδιώκουν τη διατήρηση τόσο της αίσθησης της ασφάλειας, όσο και της ψυχικής υγείας των μαθητών και των υπόλοιπων μελών της σχολικής κοινότητας που είναι πιθανό να επηρεαστούν από μια κρίση (Dunlap, 2016: 125).

Στη συνέχεια, αναφορικά με την ύπαρξη «Σχεδίου Διαχείρισης Κρίσεων» από τους δέκα διευθυντές/υποδιευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα, οι οχτώ απάντησαν θετικά στην ύπαρξη «Σχεδίου Διαχείρισης Κρίσεων» για τη σχολική τους μονάδα, ενώ οι επτά από αυτούς συμμετείχαν και στη διαδικασία σύστασής του. Η εμπλοκή των διευθυντών στη σύνταξη του «Σχεδίου Διαχείρισης Κρίσεων» είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς όπως επισημαίνει η Μπρίνια (2008: 230), η επιτυχία ενός τέτοιου σχεδίου εξαρτάται και από τον βαθμό εμπλοκής του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Πράγματι, ένας διευθυντής προσφέροντας τις γνώσεις του, τις διοικητικές του ικανότητες, τη δυνατότητα να διατηρεί την ψυχραιμία του και να λαμβάνει τις σωστές αποφάσεις κατά την εμφάνιση μιας κρίσης, καθίσταται κατάλληλος για τον συντονισμό και τη διαχείριση ενός κρίσιμου περιστατικού.

Τέλος, στα πλαίσια του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος και οι δέκα διευθυντές/υποδιευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν ότι διεξάγουν ασκήσεις ετοιμότητας στη σχολική τους μονάδα, κυρίως για την πρόληψη του σεισμού. Δεδομένου ότι οι ασκήσεις ετοιμότητας συμπεριλαμβάνονται στο στάδιο της πρόληψης μιας κρίσης, επιβεβαιώνουν την άποψη ότι ένα καλά οργανωμένο σύστημα διαχείρισης κρίσεων, θεωρείται αποτελεσματικό όχι μόνο εξαιτίας της δυναμικής που μπορεί να έχει, αλλά οφείλει να είναι προσανατολισμένο και να θέτει ως κυρίαρχο στόχο του την πρόληψη τέτοιων καταστάσεων (Lichtenstein, 1994: 82).

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορά τα μέτρα στήριξης που λαμβάνονται για την αντιμετώπιση μιας κρίσης, οι συμμετέχοντες αναφέρονται κυρίως σε επιμορφωτικά σεμινάρια από ειδικούς και στην ύπαρξη ιατροφαρμακευτικού υλικού ή εξειδικευμένου προσωπικού στη σχολική μονάδα. Επιπλέον, τα μέτρα στήριξης που αναφέρθηκαν από έναν μόνο συμμετέχοντα τη φορά, αφορούν τις επιχορηγήσεις από το Υπουργείο Παιδείας, τις χρηματοδοτήσεις για έκτακτες ανάγκες, την οικονομική στήριξη από τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και την επικοινωνία με τους συναδέλφους και τους γονείς. Ωστόσο, μια διευθύντρια τόνισε ότι δεν έχει λάβει καμία σημαντική στήριξη για την αντιμετώπιση κρίσεων στη σχολική της μονάδα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τρεις από τους δέκα συμμετέχοντες συμπεριέλαβαν στα μέσα και στους πόρους που έχουν στη διάθεσή τους για την αντιμετώπιση μιας κρίσης τα επιμορφωτικά σεμινάρια και την παροχή βοήθειας από ειδικούς. Είναι γεγονός ότι

τέτοιου είδους επιμορφώσεις είναι ιδιαίτερα σημαντικές, δεδομένου ότι μέσω αυτών παρέχονται όλα τα εφόδια στους διευθυντές ώστε να οργανώσουν την πρόληψη, την προετοιμασία και την κατάλληλη αντιμετώπιση ενός κρίσιμου περιστατικού που θα λάβει χώρα στη σχολική τους μονάδα (Kerr, 2009: 122).

Ακόμη, στον τομέα που αφορά τους πόρους και τα μέσα που έχουν οι διευθυντές/υποδιευθυντές στη διάθεσή τους για την αντιμετώπιση μιας κρίσης, φάνηκε η ανάγκη τους για οικονομική υποστήριξη και χρηματοδότηση από τους κρατικούς φορείς ή το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων.

Στα πλαίσια του ίδιου ερευνητικού ερωτήματος οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν για την ύπαρξη βοηθητικού προσωπικού στη σχολική τους μονάδα. Η πλειοψηφία των διευθυντών/υποδιευθυντών (7/10) αναφέρθηκε στην ύπαρξη νοσηλεύτη/τριας στο σχολείο όπου εργάζονται. Επίσης, έξι από τους δέκα συμμετέχοντες συνεργάζονται με ψυχολόγο όπου συμβάλλει ιδιαίτερα στην αντιμετώπιση των κρίσεων, ενώ το ίδιο ποσοστό συμμετεχόντων (6/10) αναφέρθηκε στην ύπαρξη καθαρίστριας στη σχολική μονάδα, καθιστώντας την, έτσι, στο βοηθητικό προσωπικό αυτής. Ακόμη, τέσσερις από τους δέκα ερωτηθέντες προσέθεσαν και τα άτομα που συμβάλλουν στη γραμματειακή υποστήριξη ως μέλη του βοηθητικού προσωπικού. Στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες τόνισαν την αναγκαιότητα ύπαρξης βοηθητικού προσωπικού στη σχολική μονάδα, και κυρίως όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν κρίσιμα περιστατικά που διαταρράσουν την ομαλή λειτουργία του σχολείου.

Έπειτα από το ερώτημα αναφορικά με την ύπαρξη του βοηθητικού προσωπικού στις σχολικές τους μονάδες, οι συμμετέχοντες διερωτήθηκαν και για την ύπαρξη επικοινωνίας με τους γονείς κατά την ύπαρξη μιας κρίσης. Για όλους τους συμμετέχοντες είναι ιδιαίτερα σημαντική η επικοινωνία με τους γονείς, τόσο υπό φυσιολογικές συνθήκες, όσο και υπό την πίεση μιας κρίσης και γι' αυτό το λόγο προσπαθούν να βρίσκονται σε συχνή επαφή. Η σπουδαιότητα που δείχνουν οι συμμετέχοντες στην επικοινωνία με τους γονείς, έρχεται σε συνάφεια με όσα αναφέρει ο Θεοφιλίδης (1994) για τον εκπαιδευτικό οργανισμό, επισημαίνοντας ότι αλληλεπιδρά με το εξωτερικό περιβάλλον δεδομένου ότι πρόκειται για ένα ανοιχτό σύστημα που προάγει την επικοινωνία. Ακόμη, στο ίδιο πλαίσιο ο Γεωργίου (2000) υπογραμμίζει πως «το σχολείο και η οικογένεια έχουν ως σημείο τομής και ως κοινό ενδιαφέρον τους

το παιδί» και για το λόγο αυτό δίνεται ιδιαίτερη αξία στην ύπαρξη συχνής και ποιοτικής επικοινωνίας ανάμεσα στις δύο πλευρές, με στόχο πάντα την πρόοδο του παιδιού.

Εφόσον οι διευθυντές/υποδιευθυντές διερωτήθηκαν για τα μέσα και τους πόρους που έχουν στη διάθεσή τους για να αντιμετωπίσουν μια κρίση, στη συνέχεια, κλήθηκαν να απαντήσουν για τα βήματα που ακολουθούν κατά το στάδιο της ανάκαμψης από μια κρίση. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (6/10) αναφέρθηκε στο στάδιο του αναστοχασμού και της ανατροφοδότησης, όπου το θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικό, προκειμένου να αναλογιστούν τα γεγονότα που διαδραματίστηκαν, τον τρόπο με τον οποίο τα χειρίστηκαν, τα αποτελέσματα αυτών, αλλά και πιθανά λάθη και σφάλματα που μπορεί να υπέπεσαν. Κάτι τέτοιο βρίσκει σύμφωνους και τους MacNeil & Topping (2007: 11), οι οποίοι θεωρούν την κρίση ως μια αφορμή για αναπροσαρμογή, καθορισμό νέων σκοπών και στόχων, αλλά και ευκαιρία για ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, που θα είναι πιο αποτελεσματικές και επικεντρωμένες στους στόχους που τίθενται κάθε φορά.

Στο ίδιο ερώτημα, τρεις από τους δέκα συμμετέχοντες θεωρούν ως βασικό βήμα κατά τη φάση της ανάκαμψης από μια κρίση τη συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων, δεδομένου ότι πρέπει να ενημερωθούν όλοι για το γεγονός και να υπάρξει στήριξη και αλληλοκατανόηση. Με τον τρόπο αυτό, θα δοθεί η δυνατότητα και στον διευθυντή της σχολικής μονάδας να αναλογιστεί τι πήγε σωστά και τι λάθος κατά τη φάση της διαχείρισης της κρίσης, αλλά και να εξεταστούν οι επιπτώσεις που αυτή επέφερε στο σύνολο της σχολικής κοινότητας (Philipott & Kuenstle, 2007: 202).

Επιπλέον, τέσσερις από τους δέκα διευθυντές/υποδιευθυντές έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση και στην επικοινωνία με τους μαθητές έπειτα από την ύπαρξη ενός κρίσιμου γεγονότος στη σχολική μονάδα. Πράγματι, η στήριξη που χρειάζονται οι μαθητές έπειτα από μια κρίση είναι μεγάλη, και κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί και από συζητήσεις που θα πραγματοποιηθούν στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Σύμφωνα με εγχειρίδια διαχείρισης κρίσεων στη σχολική μονάδα, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αφιερώνεται ο κατάλληλος χρόνος για συζήτηση στην τάξη, παρουσίαση και ανάλυση των γεγονότων, περιορισμό των ψεύτικων διαδόσεων και φημών, ανάλυση των συναισθημάτων των μαθητών και ενδυνάμωση αυτών για την αντιμετώπιση αντίστοιχων περιστατικών στο μέλλον (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού: 15).

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν για τα θετικά στοιχεία που αποκομίζουν από ένα κρίσιμο περιστατικό που λαμβάνει χώρα στη σχολική τους μονάδα. Η πλειοψηφία αυτών (7/10) αναφέρθηκε στην απόκτηση εμπειρίας για την αντιμετώπιση παρόμοιων περιστατικών στο μέλλον. Πράγματι, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, μια κρίση είναι δυνατόν να αποτελέσει αφορμή για αλλαγή και επαναπροσδιορισμό των στόχων, δίνοντας έτσι μια θετική διάσταση στο γεγονός (Miller, 2014: 97).

Ακόμη, στα θετικά στοιχεία οι συμμετέχοντες συμπεριέλαβαν για άλλη μια φορά τον αναστοχασμό και την αυτοαξιολόγηση, που όπως προείπαμε, αποτελούν το κυρίαρχο βήμα για να μπορέσει ένας διευθυντής να ηγηθεί και να προχωρήσει στις απαραίτητες αλλαγές που θα στοχεύουν στην πρόοδο της σχολικής κοινότητας (Blanchfield & Ladd, 2013: 43).

Ως προς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο σχετίζεται με τα εμπόδια που έχουν αντιμετωπίσει οι συμμετέχοντες κατά την αντιμετώπιση των κρίσεων, δόθηκαν ποικίλες απαντήσεις, αλλά οι περισσότεροι αναφέρθηκαν στην αδυναμία των γονέων να συνεργαστούν με το σχολείο. Πράγματι, έξι από τους δέκα συμμετέχοντες θεωρούν ότι η κακή συνεργασία με τους γονείς των μαθητών είναι να δυνατό να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την ομαλή αντιμετώπιση μιας κρίσης που προκύπτει στο σχολείο.

Η δυσκολία αυτή, που αφορά τη συνεργασίας με τους γονείς επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι σε μια σχολική μονάδα εμπλέκονται αρκετά άτομα, τα οποία είναι λογικό να θέτουν διαφορετικούς σκοπούς και στόχους. Είναι φυσικό οι άνθρωποι που εμπλέκονται στην αντιμετώπιση μιας κρίσης να έχουν διαφορετικά συμφέροντα, αλλά και να υπάρχει ποικιλομορφία στον τρόπο αντίδρασης και στον χειρισμό ενός κρίσιμου περιστατικού (StPierre, et.al., 2016: 35).

Ως προς τα εμπόδια κατά τη διαχείριση μιας κρίσης, δύο από τους δέκα ερωτηθέντες αναφέρθηκαν στην ασάφεια των νόμων και στη γραφειοκρατία, ως στοιχεία που μπορεί να προκαλέσουν σύγχυση και καθιστούν δυσκολότερη τη γρήγορη και αποτελεσματική αντιμετώπιση της κρίσης.

Ακόμη, άλλες απαντήσεις των διευθυντών/υποδιευθυντών που συμμετείχαν την έρευνα σχετίζονται με την αμυντική στάση που μπορεί να έχουν οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας, την αντίσταση των μαθητών, αλλά και φυσικά εμπόδια που μπορεί να προκύψουν, όπως μια φυσική καταστροφή. Ωστόσο, γίνεται αναφορά και στις

διαφορετικές αντιλήψεις που διαμορφώνουν οι άνθρωποι, αλλά και τον εγωισμό τους που συχνά αποτελεί εμπόδιο για την ομαλή και άμεση αντιμετώπιση μιας κρίσης. Είναι εύλογο, λοιπόν, να υπάρξει σύγχυση και αδυναμία συνεργασίας, δεδομένου ότι, όπως αναφέρει ο Σφακιανάκης (1998), κατά την εμφάνιση μιας έκακτης ανάγκης τα συναισθήματα των ανθρώπων βρίσκονται σε σύγχυση και επικρατεί το χάος κατά την προσπάθεια αναδιοργάνωσής τους.

Στα πλαίσια του ίδιου ερευνητικού ερωτήματος, οι συμμετέχοντες διερωτήθηκαν για τον τρόπο με τον οποίο έχουν βοηθήσει οι γονείς και η κοινότητα στην αντιμετώπιση μιας κρίσης. Για τους περισσότερους διευθυντές/υποδιευθυντές η σημαντικότερη βοήθεια που έλαβαν ήταν η συνεργασία των γονέων με το σχολείο. Πράγματι, πέντε από τους δέκα συμμετέχοντες δίνουν έμφαση στην εμπλοκή των γονέων, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για την αντιμετώπιση ενός κρίσιμου περιστατικού. Αδιαμφισβήτητα, η συνεργασία των γονέων με το σχολείο είναι δυνατό να συμβάλει στην καλύτερη ανάπτυξη των σχέσεων με τα παιδιά τους, αλλά και στην εκτίμηση του σχολείου και του ρόλου του (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009: 414-415).

Επίσης, δύο από τους δέκα ερωτηθέντες αναφέρθηκαν στη συζήτηση που κάνουν οι γονείς με τα παιδιά τους στο σπίτι ως ένα πολύ βοηθητικό μέσο για την αντιμετώπιση ενός κρίσιμου γεγονότος που έχει προκύψει στη σχολική μονάδα. Η ανάπτυξη σχέσεων ανάμεσα σε γονείς και παιδιά είναι δυνατό να επηρεάσει θετικά και να προσφέρει πολλά στα παιδιά τόσο σε μαθησιακό, όσο και ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο. Πράγματι, μπορεί να υπάρξει βελτίωση στη βαθμολογία τους, μεγαλύτερη ανάπτυξη της συμμετοχής τους στην τάξη, αύξηση της υπευθυνότητάς τους, και φυσικά, ενίσχυση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009: 413-414).

Σχετικά με το ίδιο ερώτημα, μια συμμετέχουσα ανέφερε ως ιδιαίτερα βοηθητική για την αντιμετώπιση μιας κρίσης την ομιλία ορισμένων γονέων στο σχολείο ανάλογα με το επάγγελμά τους, με σκοπό να μοιραστούν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους, τόσο με τους εκπαιδευτικούς, όσο και με τους μαθητές του σχολείου. Τέλος, μια ακόμη διευθύντρια αναφέρθηκε στη χρηματική, αλλά και προσωπική υποστήριξη που έχει λάβει από το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου κατά την προσπάθεια αντιμετώπισης μιας κρίσης.

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να θέσουν τις δικές τους προτάσεις για παροχή βοήθειας που θα ήθελαν να λάβουν από τους γονείς και την κοινότητα κατά

την αντιμετώπιση μιας κρίσης. Όσον αφορά την εμπλοκή των γονέων, οι συμμετέχοντες θα ήθελαν να υπάρξει μεγαλύτερη προσπάθεια από μέρους τους και συζήτηση με τα παιδιά τους στο σπίτι για ό,τι τα απασχολεί και έχει προκύψει στο σχολείο. Στο ίδιο πλαίσιο, μια διευθύντρια θα επιθυμούσε να δίνουν οι γονείς μεγαλύτερη έμφαση στις συμβουλές που δίνει το σχολείο κατά το στάδιο της αντιμετώπισης μιας κρίσης. Πράγματι, όπως επισημαίνει η Ζηλιασκοπούλου (2014: 5) οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για την εμπλοκή των γονέων στη σχολική κοινότητα, αποδεικνύουν ότι είναι να δυνατό να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στους μαθητές, στους ίδιους τους γονείς, στους εκπαιδευτικούς του σχολείου, αλλά και στον τρόπο που διεξάγονται όλες οι μαθησιακές και εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Ωστόσο, οι συμμετέχοντες στις προτάσεις τους σχετικά με την καλύτερη αντιμετώπιση των κρίσεων συμπεριέλαβαν και τη μεγαλύτερη στήριξη που θα ήθελαν από την κοινότητα κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19, καθώς και την επάνδρωση των σχολείων με ειδικούς, όπως κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους. Πράγματι, η συμβολή των κοινωνικών λειτουργών στις σχολικές μονάδες είναι ιδιαίτερα σημαντική, δεδομένου ότι μπορούν να καθοδηγήσουν τα παιδιά και να συμβάλουν στην ανάπτυξη πολλαπλών δεξιοτήτων που μπορεί να σχετίζονται με την κοινωνικότητά τους ή τον ψυχοσυναισθηματικό τομέα. Επίσης, η παρουσία του κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο είναι πολύ σημαντική, διότι εκτός από τους μαθητές, είναι δυνατό να υποστηρίξει τους δασκάλους και τους γονείς μέσα από εξειδικευμένα υποστηρικτικά προγράμματα που θα στοχεύουν στην πρόοδο του παιδιού και την συνεχή βελτίωσή του (Huxtable, 2013).

Τέλος, όσον αφορά την πρόταση της συμμετέχουσας για την ύπαρξη ψυχολόγου στη σχολική μονάδα θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, εάν αναλογιστούμε την αξία της βοήθειας που είναι δυνατό να προσφέρει σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, δηλαδή στους μαθητές, στους γονείς, και φυσικά, στους εκπαιδευτικούς. Όπως αναφέρει η Χατζηχρήστου (2004) στις αρμοδιότητες του σχολικού ψυχολόγου συμπεριλαμβάνονται η προαγωγή της ψυχικής υγείας, η πρόληψη διάφορων διαταραχών, αλλά και η ενίσχυση της συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια, που ήταν και το κύριο ζητούμενο των διευθυντών/υποδιευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα αναφορικά με τη διαχείριση των κρίσεων.

7.2 Συμπεράσματα – Προτάσεις

Από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι ένας αποτελεσματικός διευθυντής αντιλαμβάνεται την σπουδαιότητα της πρόληψης και της σωστής προετοιμασίας για τη σωστή και οργανωμένη αντιμετώπιση μιας κρίσης. Αναγνωρίζει, λοιπόν, ότι η κατάλληλη προετοιμασία αφορά όχι μόνο τον εαυτό του, αλλά και το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου και τους ίδιους τους μαθητές, φροντίζοντας, έτσι, για τη διεξαγωγή των απαραίτητων ενεργειών που αφορούν την πρόληψη από μια κρίση.

Στη συνέχεια, από τα λεγόμενα των διευθυντών/υποδιευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα προκύπτει ότι είναι περιορισμένα τα μέτρα στήριξης και οι πόροι που λαμβάνουν για την αντιμετώπιση ενός κρίσιμου περιστατικού. Ωστόσο, στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει μια σύγκριση ανάμεσα στο δείγμα της έρευνας, δεδομένου ότι οι διευθυντές/υποδιευθυντές που προέρχονται από την ιδιωτική εκπαίδευση δείχνουν να έχουν μεγαλύτερη πρόσβαση στα μέσα και στους πόρους που χρειάζονται για να αντιμετωπίσουν μια κρίση. Κάτι τέτοιο θα έπρεπε να ληφθεί υπ' όψιν από τις αρμόδιες αρχές, προκειμένου να δίνεται η δυνατότητα σε όλους τους διευθυντές ώστε να έχουν πρόσβαση στα κατάλληλα μέσα που θα συνδράμουν στην αποτελεσματική αντιμετώπιση μιας κρίσης με την εμφάνιση όσο το δυνατόν λιγότερων αρνητικών επιπτώσεων.

Ακόμη, είναι σαφές ότι οι διευθυντές δεν έχουν τη δυνατότητα να αποτρέψουν ή να ελαχιστοποιήσουν τις αρνητικές συνέπειες που μπορεί να επιφέρει μια κρίση στους μαθητές. Ωστόσο, είναι διατεθειμένοι να καταβάλλουν όλες τις απαραίτητες προσπάθειες, να συνεργαστούν με τους ειδικούς και με τους γονείς των μαθητών, με κύριο στόχο να αντιμετωπιστεί η κρίση ομαλά και με όσο το δυνατόν λιγότερες συνέπειες.

Συνεπώς, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η ύπαρξη ειδικών στις σχολικές μονάδες, οι οποίοι έχοντας τις κατάλληλες γνώσεις θα μπορέσουν να καθοδηγήσουν τους διευθυντές για την ομαλή και αποτελεσματική αντιμετώπιση μιας κρίσης, έχοντας πάντα στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός τους το καλό των παιδιών και των υπόλοιπων μελών της σχολικής κοινότητας.

Επιπροσθέτως, όλοι οι συμμετέχοντες που διερωτήθηκαν για την αξία της επιμόρφωσης αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων, επεσήμαναν πόσο βοηθητική και

χρήσιμη μπορεί να είναι για την ομαλή εξέλιξη των γεγονότων. Έτσι, καθίσταται σαφές ότι η πολιτεία είναι σημαντικό να μεριμνά για τη συνεχή επιμόρφωση όλων των μελών της εκπαίδευσης, έχοντας ως στόχο τη βελτίωση όλων των διαδικασιών.

Μέσω της έρευνας που διεξήχθηκε διαπιστώσαμε την ανάγκη που υπάρχει για τη διαμόρφωση μιας ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα συμπεριλαμβάνει την αντιμετώπιση των κρίσεων στις σχολικές μονάδες. Ακόμη, από τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες προέκυψε η ανάγκη για την επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης αναφορικά με τη διαχείριση των κρίσεων. Δεδομένου ότι η επιμόρφωση αποτελεί μια συνεχή διαδικασία για τους εκπαιδευτικούς, μιας και οι απαιτήσεις της εποχής το απαιτούν, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να είναι και να νιώθουν κατάλληλα προετοιμασμένοι για να αντιμετωπίσουν μια κρίση που μπορεί να προκύψει στη σχολική τους μονάδα. Επίσης, αναδύεται η ανάγκη για την εισαγωγή μαθημάτων σε προπτυχιακό επίπεδο, τα οποία θα περιλαμβάνουν διάφορες μεθόδους πρόληψης και αντιμετώπισης των διαφορετικών ειδών κρίσεων που είναι δυνατό να προκύψουν σε ένα σχολείο. Με τον τρόπο αυτό, οι εκπαιδευτικοί, και φυσικά οι διευθυντές, θα έχουν όλο το θεωρητικό υπόβαθρο που χρειάζεται για τη δημιουργία του κατάλληλου σχεδίου, την οργάνωση της ομάδας και την αποτελεσματική αντιμετώπιση ενός κρίσιμου περιστατικού.

Ωστόσο, στις προτάσεις για μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να προστεθεί η διερεύνηση των αιτιών που προκαλούν τις κρίσεις που αφορούν τις σχέσεις ανάμεσα σε μαθητές, ή ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, ή ακόμη και ανάμεσα στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων, που συχνά μπορεί να προκαλέσουν αναστάτωση στη σχολική μονάδα.

Ακόμη, θα μπορούσε να διεξαχθεί μια αντίστοιχη έρευνα που θα μελετά τις κρίσεις σε σχολεία απομακρυσμένα από αστικά κέντρα, όπου οι παροχές δεν θα είναι ίδιες με αυτές που λαμβάνουν τα σχολεία μεγάλων πόλεων, όπως αυτά που μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα. Έτσι, θα ήταν εφικτή και η σύγκριση ανάμεσα στις υποδομές, στο προσωπικό και σε όλα τα υπόλοιπα μέσα που παρέχονται για την αντιμετώπιση μιας κρίσης.

Τέλος, θα ήταν σημαντικό να διεξαχθεί και η ίδια έρευνα σε μεγαλύτερη κλίμακα, συμπεριλαμβάνοντας διευθυντές και υποδιευθυντές από σχολεία όλης της Ελλάδας, με

τη χρήση περισσότερων εργαλείων, όμως μελέτες περίπτωσης ή και ερωτηματολόγια ποσοτικής έρευνας σε συνδυασμό με τη διενέργεια συνεντεύξεων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αλεξόπουλος, Ν. & Μπαμπάλης, Θ. (2021). *Σχολείο και Ηγεσία: Θεωρητικές διαστάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση.

Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Α. Λιβάνη.

Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). *Ο διευθυντής – ηγέτης*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 10, 121-129. Ανακτήθηκε από: [ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ \(paidagogiko-institutoyto.gr\)](http://www.paidagogiko-institutoyto.gr)

Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η Συμβολή του Διευθυντή στη Διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος*. Διδακτορική Διατριβή. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

Ζηλιασκοπούλου, Δ. Στο: Κατσαρού, Ε. & Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.). *Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών*. Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο.

Θεοφιλίδης, Χ. (1994). *Ορθολογιστική οργάνωση και διοίκηση σχολείου*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Θεοφιλίδης, Χρ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση. Από τη γραφειοκρατική στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Ιωσιφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καλογιάννης, Δ. (2020). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και οι επαγγελματικές του ικανότητες. Γνώσεις, ικανότητες και αξίες για την αποτελεσματική άσκηση του ρόλου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Κασουλίδης, Γ. (2011). *Ετοιμότητα των διευθυντών δημοσίων σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης στη διαχείριση κρίσεων: Ανάπτυξη μοντέλου λήψης απόφασης σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης*. Διδακτορική διατριβή. Κύπρος: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κέδρακα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης*. Στο: [Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων – Ε.Ε.Ε.Ε. \(adulteduc.gr\)](http://www.adulteduc.gr)

Λαϊνάς, Θ. (2004). *Το έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου*. Στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε., Νο 17. Ιωάννινα.

Λυδάκη, Α. (2001). *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Λουμάκου, Μ. & Μπρουσκέλη, Β. (2010). *Παιδί και γεγονότα ζωής*. Αθήνα: Gutenberg.

Μαυρογεώργου, Ε. (2021). *Ενδοσχολικές συγκρούσεις εκπαιδευτικών: Αποτελέσματα και λύσεις. Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, Τεύχος 7, σς. 231-249. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

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

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση ΑΕΒΕ.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2008). *Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις*. *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4(1), 72-81.

Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ. (Επιμ.) (2010). *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.

Σαϊτή, Α. & Σαϊτής, Χ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαϊτής, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Στραβάκου, Π. (2002). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

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

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

Τσιώλης, Γ. (2015). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες*. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο. 2015. Σελ. 473-498.

Τσιώλης, Γ. (2018). *Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων*. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές-Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης & Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. (2012). *Διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Ξενόγλωσση

Anfara, Vincent A. Jr., Brown, Kathleen M. & Mangione, Terri L. (2002). *Qualitative analysis on stage: Making the research process more public*. *Educational Researcher*. 31(7), 28-38.

Armstrong, M. (1990, April). *Emotional reactions to Stockton*. In F. Busher (Chair), *Tragedy in Stockton schoolyard*. Symposium conducted at the meeting of the National Association of School Psychologists, San Fransisco.

Arora, R. & Mahankale, R. N. (2012). *Marketing Research*. New Delhi: PHI Learning Pvt. Ltd.

- Ashby, D.M. & Miles, A.S. (2002). *Leaders Talk Leadership: Top Executives Speak Their Minds*. Oxford: Oxford University Press.
- Baldwin, B.A. (1978). A paradigm for the classification of emotional crises: Implications for crisis intervention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 48, 538-551.
- Berman, A.L. & Jobes, D.A. (1991). *Adolescent suicide: Assessment and intervention*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Blanchfield, E. K. & Ladd, P. (2013). *Leadership, Violence, and School Climate: Case Studies in Creating Non-Violent Schools*. Plymouth, UK: R & L Education.
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). *Thematic Analysis*. Στο Cooper, H. (επιμ.). *Handbook of Research Methods in Psychology*. Ουάσιγκτον: American Psychological Association.
- Bray, A. M. & Kehle, J. T. (2013). *The Oxford Handbook of School Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Brock, S. E., Sandoval, J. & Lewis, S. (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Caplan, G. (1961). *An approach to community mental health*. New York: Grune and Stratton.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York, NY: Basic Books.
- Cohen, R.E. & Ahearn, F.L. (1980). *Handbook for mental health care of disaster victims*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Clarke, V., Braun, V. & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. In J. Smith (Ed.). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. London: Sage.
- Click, P. (2005). *Διοίκηση μονάδων προσχολικής και σχολικής αγωγής*. Αθήνα: Έλλην.
- Conger, A. J. (1998). *Qualitative research as the cornerstone methodology for understanding leadership*. *The Leadership Quarterly*, 9 (1), 107-121.
- Conoley, J. C. & Goldstein, P. A. (2004). *School Violence Intervention: A Practical Handbook*. New York: Guilford Press.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Cornell, D., G. & Sheras, P., L. (1998). *Common errors in school crisis response: Learning from our mistakes*. *Psychology in the Schools*, 35, 297-307.
- Cultice, W.W. (1992). *Establishing and affective crisis intervention program*. *Nassp Bulletin*, 76, 68-72.
- Dass – Brailsford, P. (2007). *A Practical Approach to Trauma: Empowering Interventions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Perigee.
- Dudley, J. (1995). *When Grief Visits School: Organizing a Successful Response*. Minneapolis: Education Media Corporation.
- Dunlap, S. (2016). *The Comprehensive Handbook of School Safety*. Florida: CRC Press.
- Frederick, C. J. (1985). Children traumatized by catastrophic situations. In S. ETH & R.S. PYNOOS (Eds.), *Posttraumatic stress disorder in children* (pp. 71-100). Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Gerler, R. E. (2013). *Handbook of School Violence*. New York: Routledge.
- Goleman, D. (1999). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hachiya, R. F., Shoop, J. R. & Dunklee, R. D. (2014). *The Principal's Quick Reference Guide to School Law: Reducing Liability, Litigation, and Other Potential Legal Tangles*. California: Corwin Press.
- Hall, LL. (2015). *Coaching in Times of Crisis and Transformation: How to Help Individuals and Organisations Flourish*. London: Kogan Page Publishers.
- Heath, M. A. & Sheen, D. (2016). *School-Based Crisis Intervention: Preparing All Personnel to Assist*. New York: Guilford Publications.
- Henkey, T. (2017). *Urban Emergency Management: Planning and Response for the 21st Century*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Heward, W. L. (2000). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hoff, L. A. (2014). *Crisis: How to Help Yourself and Others in Distress or Danger*. Oxford University Press.

- Hooge, E. & Pont, B. (2020). *School leadership in unpredictable times*. European Journal of Education, 55 (2), 135-138.
- Howard, P. & Libbie, P. (1999). *Crisis intervention (book 2)*. Auckland, New Zealand: Manticore Publishers.
- Huxtable, M. (2013). *A Global Picture of School Social Work in 2013*. Online Submission.
- Jaksec III, C. M. (2007). *Toward Successful School Crisis Intervention: 9 Key Issues*. California: Corwin Press.
- Jaques, T. (2012). *Crisis Leadership: A View from the Executive Suite*. Journal of Public Affairs 12(4), 366-372.
- Johnson, K. (2000). *School Crisis Management: A Hands-on Guide to Training Crisis Response Teams*. California: Hunter House.
- Kahn, R., Wolfe D., Quinn, R., Snoek, J., & Rosenthal, R. (1964). *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity*. New York: Wiley.
- Karanikola, Z., Kousavelos, N. & Panagiotopoulos, G. (2018). *The contribution of education staff training to crisis management among teachers: A case study of the prefecture of Ilia*. British Journal of Education, Vol.6, No.10, pp.15-23.
- Kartez, J. D., Kelly, W. J. (1988). *Research-based: Implementation requirements*. Duke University Press, Durham, NC.
- Kerr, M. M. (2009). *School crisis prevention and intervention*. Upper Saddle River: Pearson Education Incorporated.
- Kerr, M. M. (2016). *School Crisis Prevention and Intervention*. Illinois: Waveland Press.
- Klenke, K. (2008). *Qualitative Research in the Study of Leadership*. Bingley, U.K.: Emerald Group Publishing.
- 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. (1988). School community in disaster: Planning for intervention. *Journal of Community Psychology*, 16, 205-216.
- Klingman, A. & Cohen, E. (2012). *School-Based Multisystemic Interventions For Mass Trauma*. New York: Springer Science & Business Media.
- Kowalski, J. T. (2010). *The School Principal: Visionary Leadership and Competent Management*. New York: Routledge.
- Kroen, W. (2007). *Πώς να βοηθήσετε τα παιδιά να αντιμετωπίσουν έναν θάνατο*. Αθήνα: Φυτράκη ΑΕ.
- Laws, E. & Prideaux, B. P. (2013). *Tourism Crises: Management Responses and Theoretical Insight*. Routledge.
- Lebrun, M. (2008). *Books, Blackboards, and Bullets: School Shootings and Violence in America*. Plymouth, UK: R&L Education.
- Lichtenstein, R. (1994). *School Crisis Response: Expecting the Unexpected*. *Educational Leadership*, 52(3), 79-83.
- Lindermann, E. (1944). The symptomatology and management of acute grief. *American Journal of Psychiatry*, 101, 141-149.
- MacNeil, W. K. & Topping, K. J. (2007). *Crisis Management in Schools: Evidence based Postvention*. *Journal of Educational Enquiry*, 7(2), 1-20.
- Mason, J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας (8^η εκδ.)* (μτφρ. Ε., Δημητριάδου, επιμ. Ν. Κυριαζή). Αθήνα: Πεδίο.
- McCarty, P. S. (2012). *K-12 School Leaders and School Crisis: An Exploration of Principals' School Crisis Competencies and Preparedness*. Dissertation. Pittsburg: University of Pittsburg.
- McDonald, W. & Ritchie, L. A. (2010). *Enhancing Disaster and Emergency Preparedness, Response, and Recovery Through Evaluation: New Directions for Evaluation*. San Francisco, California: John Wiley & Sons.
- Metzgar, M. (1994). Preparing schools for crisis management. In R.G. Stevenson, (ed.) *What will we do? Preparing a school community to cope with crises*. NY, Amityville: Baywood Publishing Company, Inc.

- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, L. R. & Brewer, D. J. (2003). *The A-Z of Social Research: A Dictionary of Key Social Science Research Concepts*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Miller, G. (2014). *Learning the Language of Addiction Counseling*. New York: John Wiley & Sons.
- Moore, C. C. & Susan, K. M. (2015). *School Crisis Response & Recovery*. Resource Guide Study Guide, Background and References for Best Practices.
- Nader, K., Pynoos, R., Fairbanks, L. & Frederick, C. (1990). *Children's post-traumatic stress disorder reactions one year after a sniper attack at their school*. *American Journal of Psychiatry*, 147, 1526-1530.
- Nader, K. & Pynoos, R. (1993). *School disaster: Planning and initial interventions*. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8, 1-22.
- Nelson, E.R., Slaikeu, K.A. (1990). Crisis intervention in the schools. In K.A. Slaikeu (Eds.), *Crisis intervention: A handbook for practice and research* (2nd ed., pp.329-347). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Nickerson, A. B. & Pagliocca, P. M. (2001). *Legislating school crisis response: Good policy or just good politics*, *Law & Policy*, 23, 373 – 407.
- Nye, K.P. (1997). *He's got a gun!* *American School Board Journal*, 18, 43-45.
- OECD (2015). *OECD Reviews of Risk Management Policies The Changing Face of Strategic Crisis Management*. Paris: OECD Publishing.
- Paton, D. (1992). *Dealing with traumatic incidents in the workplace*. Coolum Beach. Queensland: Gull Publishing.
- Philpott, D. & Casavant, D. (2016). *Emergency Preparedness: A Safety Planning Guide for People, Property and Business Continuity*. Lanham, MA: Rowman & Littlefield.
- Philpott, D. & Kuenstle, M. (2007). *Education Facility Security Handbook*. Government Institutes.
- Philpott, D. & Serluco, P. (2010). *Public School Emergency Preparedness and Crisis Management Plan*. Plymouth, UK: Government Institutes.

- Pitcher, G. D. & Poland, S. (1992). *Crisis intervention in the schools*. New York: Guilford Press.
- Poland, S. (1997). School Crisis teams. In A.P. GOLDSTEIN & J.C. CONOLY (Eds.), *School violence intervention: A practical handbook* (pp. 127-159). New York: Guilford Press.
- Purvis, J. R., Porter, R. L., Authement, C. C. & Boren, L. C. (1991). Crisis intervention teams in the schools. *Psychology in the Schools*, 28(4), 331-339.
- Pusila, J. & Stojanovski, G. (2012). *How leaders interpret and act in a crisis? Narratives by some Nordic leaders*. Goteborg, Sweden: Department of Civil and Environmental Engineering Division of Construction Management.
- Reid, L. J. (2000). *Crisis Management: Planning and Media Relations for the Design and Construction Industry*. New York: John Wiley & Sons.
- 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.
- Roberts, R. A. (2005). *Crisis Intervention Handbook: Assessment, Treatment and Research*. New York: Oxford University Press.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφρ. Β. Νταλάκου και Κ. Βασιλικού, επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Gutenberg.
- Roth, C. J. & Fernandez, S. B. (2018). *Perspectives on School Crisis Response: Reflections from the Field*. New York: Routledge.
- Sandoval, H. J. (2001). *Handbook of Crisis Counseling, Intervention, and Prevention in the Schools*. New York: Routledge.
- Sandoval, J. H. (2002). *Handbook of crisis counseling, intervention and prevention in the schools*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scott, J., Boylan, C. B. & Jungers, M. C. (2014). *Practicum and Internship: Textbook and Resource Guide for Counseling and Psychotherapy*. New York: Routledge.
- Scudder, K. (2012). *Be Prepared: 10 Steps to Take Now for Crisis Readiness*. Public Relations Tactics.

- Schonfeld, J. D., Lichtenstein, R., Pruett, M. K. & Speese-Linehan, D. (2002). *How to Prepare for and Respond to a Crisis*. Alexandria, U.S.A.: ASCD.
- Schonfeld, J.D. & Newgas, S. (2003). *School Crisis Response Initiative*.
- Scott, J., Boylan, C. B. & Jungers, M. C. (2014). *Practicum and Internship: Textbook and Resource Guide for Counseling and Psychotherapy*. New York: Routledge.
- Silverman, W.H. (1977). Planning for crisis intervention with community mental health concepts. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 14, 293-297.
- Slaikue, K.A. (1990). *Crisis intervention: A handbook for practice and research* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Smith, L. & Riley, D. (2010). *The Business of School Leadership: A Practical Guide for Managing the Business Dimension of Schools*. Victoria, Australia: Aust Council for Ed Research.
- Stephens, R.D. (1994). *Planning for safer and better schools: School violence prevention and intervention strategies*. *School Psychology Review*, 23, 204-215.
- StPierre, M., Hofinger, G. & Simon, E. (2016). *Crisis Management in Acute Care Settings: Human Factors and Team Psychology in a High-Stakes Environment*. New York: Springer.
- Taplin, J.R. (1971). Crisis theory: Critique and reformulation. *Community Mental Health Journal*, 7, 13-23.
- Thompson, R. A. (1995). *Being prepared for suicide or sudden death in schools: Strategies to restore equilibrium*. *Journal of Mental Health Counseling*, 17, 264-277.
- Thompson, R. (2002). *School Counseling: Best Practices for Working in the Schools*. New York: Psychology Press.
- Ulmer, R., Sellnow, T. & Seeger, M. (2011). *Effective crisis communication: Moving from crisis to opportunity*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- United Nations. (2020). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*.
- Van Servellen, G. (1997). *Communication Skills for the Health Care Professional: Concepts and Techniques*. Burlington: Jones & Barlett Learning.

Warner, C. (2009). *Promoting Your School: Going Beyond PR*. California: Corwin Press.

Whitehead, M. B., Boschee, F. & Decker, H. R. (2012). *The Principal: Leadership for a Global Society*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Wiley, D. C. & Cory, C. A. (2013). *Encyclopedia of School Health*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Young, M.A. (1998). *The community crisis response team training manual* (2nd ed.). Washington, DC: National Organization for Victim Assistance.

Young, M.A. (2000, January/February). *Addressing trauma and violence in our schools*. Psychology Teacher Network, 10, 5-7, 11.