



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΠΑΤΡΩΝ  
UNIVERSITY OF PATRAS

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης Επιχειρήσεων  
Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης & Τεχνολογίας  
Διεύθυνση: Μεγάλου Αλεξάνδρου 1, 263 34 ΠΑΤΡΑ  
Τηλ.: 2610 369217, Φαξ: 2610 396184,  
website: [manedu.teiwest.gr](http://manedu.teiwest.gr), email: [manedu@teiwesr.gr](mailto:manedu@teiwesr.gr)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ



ΔΙΟΙΚΗΣΗ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
EDUCATION  
MANAGEMENT

Πανεπιστήμιο Πατρών

Σχολή Οικονομικών Επιστημών & Διοίκησης Επιχειρήσεων

Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης & Τεχνολογίας

Διπλωματική Εργασία

**«Σχολική Ζωή και Διαχείριση Σχέσεων και Κρίσεων – Απόψεις και  
στάσεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δημοτικών  
Σχολείων της Πάτρας»**

«School Life: Relationship and Crisis Management - Views and Attitudes of  
Primary Education Teachers at Primary Schools in Patras»

**«Αναστασοπούλου Γιαννούλα»**

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

**Δρ. Απόστολος Ραφαηλίδης, Διδάσκων**

ΠΜΣ, «Διοίκηση Εκπαίδευσης», Παν/μιο Πατρών

Α΄ Συν-Επιβλέπων Καθηγητής

Δρ. Νίκη Γεωργιάδου, Διδάσκουσα

ΠΜΣ, «Διοίκηση Εκπαίδευσης»

Παν/μιο Πατρών

Β΄ Συν-Επιβλέπων Καθηγητής

Δρ. Παναγιώτης Γατομάτης Διδάσκων

ΠΜΣ, «Διοίκηση Εκπαίδευσης»

Παν/μιο Πατρών

Πάτρα, Σεπτέμβριος 2019

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.

© Πανεπιστήμιο Πατρών, 2019

Η παρούσα Εργασία καθώς και τα αποτελέσματα αυτής, αποτελούν συνιδιοκτησία του Παν/μίου Πατρών και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και τον συγγραφέα της Εργασίας καθώς και το όνομα του Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας όπου εκπονήθηκε.

*«Στην οικογένειά μου»*

## Περίληψη

Οι σχολικές κρίσεις είναι ένα φαινόμενο σύνηθες στην εκπαιδευτική κοινότητα, το οποίο διαταράσσει τη λειτουργία των σχολικών μονάδων και πολλές φορές μπορεί να οδηγήσει σε τραυματισμό (φυσικό ή ψυχολογικό) των μελών αυτής αλλά και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας. Ως εκ τούτου είναι απολύτως απαραίτητη η λήψη μέτρων πρόληψης των σχολικών κρίσεων και η εκπόνηση (και εφαρμογή στην περίπτωση εμφάνισής τους) σχεδίων αντιμετώπισης από το προσωπικό της σχολικής μονάδας.

Η παρούσα εργασία εξετάζει τις απόψεις και κρίσεις των εκπαιδευτικών της Αχαΐας για την παρούσα(ες) πολιτικές αντιμετώπισης κρίσεων στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν και την επάρκεια της εκπαίδευσης/ κατάρτισης τους στην αντιμετώπιση των σχολικών κρίσεων.

Στα πλαίσια της εργασίας έλαβε χώρα πρωτογενής έρευνα στα σχολεία της Αχαΐας, στην οποία συμμετείχαν συνολικά 140 συμμετέχοντες\ουσες διευθυντές και εκπαιδευτικό προσωπικό.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι κυριότερες σχολικές κρίσεις στα σχολεία της περιοχής μελέτης είναι ο σχολικός εκφοβισμός, η ξαφνική απώλεια μαθητή ή μέλους του προσωπικού και η σχολική βία. Οι απαντήσεις του δείγματος κατέδειξαν μια ανεπαρκή κατάρτιση του ως προς την αντιμετώπιση και πρόληψη των σχολικών κρίσεων. Επίσης κατέδειξαν μια ελλιπή ενημέρωση του σε σχέση με τις υφιστάμενες στρατηγικές για τις σχολικές κρίσεις.

Συμπερασματικά προκύπτει ότι στην παρούσα χρονική στιγμή, είναι εμφανές ότι η πολιτεία και η διοίκηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα στοχεύει μεμονωμένα και αποσπασματικά φαινόμενα σχολικών κρίσεων με έμφαση σε εκείνα που είναι πιο συχνά αναφερόμενα στα μέσα, όπως ο σχολικός εκφοβισμός

**Λέξεις – Κλειδιά** Σχολική κρίση, αντιμετώπιση κρίσεων, σχολικές μονάδες

## **Abstract**

School crises are a common occurrence in the educational community, which disrupts the functioning of school units and can sometimes lead to injury (physical or psychological) to these members and to the wider school community. Therefore, it is absolutely essential to take measures to prevent school crises and to develop (and implement, if they occur) response plans by school staff.

The present thesis examines the views and judgments of Achaia teachers regarding current crisis management policies in their school units and the adequacy of their education / training in dealing with school crises.

In the context of the thesis, a primary survey was conducted in the Achaia schools, involving a total of 140 participating principals and teaching staff.

The results of the survey showed that the main school crises in the schools in the study area are school bullying, the sudden loss of a student or staff member, and school violence. The sample responses indicated an inadequate training in dealing with and preventing school crises. They also showed a lack of information on existing school crisis strategies.

In conclusion, at the present time, it is evident that the state and administration of education in Greece are targeting individual and fragmented school crisis phenomena with emphasis on those most commonly cited in the media, such as school bullying.

**Keywords: School Crisis, Crisis Management, School Units**

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
Abstract.....	5
Περιεχόμενα.....	6
Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων.....	8
Κατάλογος Πινάκων.....	9
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια.....	10
Εισαγωγή.....	11
Εννοιολογία των όρων.....	14
Στόχος της ΔΕ.....	18
Διάρθρωση της ΔΕ.....	19
ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	20
1. Οι κρίσεις στα σχολεία και η διαχείρισή τους.....	20
1.1 Διαχείριση κρίσεων στα σχολεία.....	22
1.2 Ορισμός της κρίσης.....	23
1.3 Θεωρία Κρίσεων.....	25
1.4 Οι φάσεις της αντιμετώπισης της σχολικής κρίσης.....	26
1.4.1 Πρόληψη και μετριασμός.....	27
1.4.2 Ετοιμότητα.....	29
1.4.3 Ανταπόκριση.....	30
1.4.4 Ανάκαμψη.....	32
1.5 Το μοντέλο PREPaRE για τη διαχείριση κρίσεων.....	33
1.6 Στοιχεία του σχεδίου αντιμετώπισης κρίσης στο σχολικό περιβάλλον.....	34
1.7 Σχολικό Κλίμα.....	36
1.8 Προκλήσεις στην αντιμετώπιση σχολικών κρίσεων.....	37
1.8.1 Ανεπαρκής προετοιμασία των ατόμων που ανταποκρίνονται.....	37
1.8.2 Ψυχολογικές επιπτώσεις.....	38
1.8.3 Επιτακτική λήψη αποφάσεων.....	38
2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση στην έρευνα στις σχολικές κρίσεις.....	40
2.1 Η έρευνα στην Ελλάδα.....	40
2.2 Η έρευνα στις σχολικές κρίσεις στη διεθνή βιβλιογραφία.....	41
ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	49
3 Μεθοδολογία και Σχεδιασμός Έρευνας.....	49
3.1 Σκοπός Της Έρευνας- Ερευνητικά Ερωτήματα.....	49
3.2 Συλλογή Δεδομένων.....	50
3.2.1 Δομή του ερωτηματολογίου.....	51
3.3 Τεχνικές Ανάλυσης.....	52
3.3.1 Έλεγχος Σημαντικότητας.....	52
3.3.2 Ανάλυση Της Διακύμανσης (ANOVA).....	53
3.3.3 Έλεγχος Συσχετίσεων.....	54
3.3.4 Σύγκριση μέσω των όρων.....	55
3.4 Ηθική Της Έρευνας.....	55
4 Αποτελέσματα Στατιστικής Ανάλυσης Δεδομένων Έρευνας.....	56
4.1 Δημογραφικά στοιχεία δείγματος.....	56
4.2 Περιγραφική στατιστική ανάλυση ερευνητικών ερωτημάτων.....	60
4.2.1 Καθορισμός έννοιας «σχολική κρίση».....	60
4.2.2 Εμπειρία κρίσης (γενική).....	62
4.2.3 Εμπειρία κρίσης στην παρούσα σχολική μονάδα.....	63

4.2.4	Εξοικείωση με βασικούς άξονες στη διαχείριση και αντιμετώπιση σχολικών κρίσεων	64
4.2.5	Επάρκεια εκπαίδευσης .....	67
4.2.6	Επάρκεια ετοιμότητας της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας .....	67
4.2.7	Ενημέρωση για τις υφιστάμενες στρατηγικές και αξιολόγηση αυτών.....	68
4.2.8	Επίπεδο επηρεασμού της λειτουργίας της σχολικής μονάδας από την εμφάνιση σχολικής κρίσης .....	68
4.3	Επαγωγική στατιστική ανάλυση αποτελεσμάτων .....	68
4.3.1	Έλεγχος συσχετίσεων .....	68
4.3.2	Σύγκριση μέσων όρων.....	76
4.3.3	Ανάλυση διακύμανσης .....	79
5	Συζήτηση .....	85
5.1	Η έννοια της σχολικής κρίσης .....	85
5.2	Η εμφάνιση σχολικών κρίσεων στα ελληνικά σχολεία .....	86
5.3	Εξοικείωση με τη διαχείριση μια σχολικής κρίσης .....	88
5.4	Αξιολόγηση της εκπαίδευσης στο θέμα της αντιμετώπισης μιας σχολικής κρίσης	89
5.5	Αξιολόγηση των υπαρχόντων προγραμμάτων αντιμετώπισης σχολικών κρίσεων	90
6	Επίλογος - Συμπεράσματα.....	92
6.1	Προτάσεις .....	93
6.2	Περιορισμοί της έρευνας .....	93
	Βιβλιογραφία .....	95
	Παράρτημα Α: Εργαλείο Έρευνας .....	99

## Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων

Διάγραμμα 1 Κατανομή δείγματος με βάση το φύλλο.....	56
Διάγραμμα 2 Ιστόγραμμα κατανομής του δείγματος με βάση την ηλικία .....	57
Διάγραμμα 3 Ιστόγραμμα κατανομής του δείγματος με βάση τη συνολική προϋπηρεσία	58
Διάγραμμα 4 Ιστόγραμμα κατανομής του δείγματος με βάση την προϋπηρεσία στην παρούσα σχολική μονάδα .....	59
Διάγραμμα 5 Κατανομή δείγματος με βάση τη θέση στη σχολική μονάδα .....	60
Διάγραμμα 6 Ορισμός της σχολικής κρίσης κατά το δείγμα.....	61



## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1 Κατηγοριοποίηση δείγματος σε σχέση με το φύλο.....	56
Πίνακας 2 Κατηγοριοποίηση δείγματος σε σχέση με τη θέση στη σχολική μονάδα.....	59
Πίνακας 3 Ορισμός «σχολικής κρίσης» από το δείγμα.....	61
Πίνακας 4 Τύποι σχολικών κρίσεων που το δείγμα έχει αντιμετωπίσει στη συνολική τους προϋπηρεσία.....	62
Πίνακας 5 Τύποι σχολικών κρίσεων που το δείγμα έχει αντιμετωπίσει στη σχολική μονάδα.....	63
Πίνακας 6 Παράγοντες που συνεισφέρουν στην εξοικείωση με τη δημιουργία ομάδας σχεδιασμού πρόληψης κρίσεων.....	64
Πίνακας 7 Παράγοντες που συνεισφέρουν στην εξοικείωση με τη συνεργασία με εξωτερικούς φορείς έκτακτης ανάγκης.....	65
Πίνακας 8 Παράγοντες που συνεισφέρουν στην εξοικείωση με το πώς θα εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα πρόληψης εκφοβισμού.....	65
Πίνακας 9 Παράγοντες που συνεισφέρουν στην εξοικείωση με το πώς θα εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα πρόληψης αυτοκτονίας.....	66
Πίνακας 10 Παράγοντες που συνεισφέρουν στην εξοικείωση με το πώς θα εφαρμοστεί ένα σχέδιο αντιμετώπισης κρίσης στη μονάδα που υπηρετούν.....	67
Πίνακας 11 Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων.....	70
Πίνακας 12 Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων (συνέχεια).....	73
Πίνακας 13 Αποτελέσματα σύγκρισης μέσων όρων.....	77
Πίνακας 14 Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης με την Ηλικία.....	81
Πίνακας 15 Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης με τη Συνολική προϋπηρεσία.....	82
Πίνακας 16 Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης με την προϋπηρεσία στη μονάδα.....	83
Πίνακας 17 Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης με τη θέση στη μονάδα.....	84

## Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

Ακολουθούν κάποια παραδείγματα:

ΔΕ	Διπλωματική Εργασία
ΤΕΙ	Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
ΠΣ	Πρόγραμμα Σπουδών

## Εισαγωγή

Την περασμένη δεκαετία, στις δυτικές κοινωνίες, σημειώθηκε σημαντική πρόοδος στην κατανόησή για το πώς να αντιμετωπίζονται οι κρίσεις στα σχολικά περιβάλλοντα. Οι σχολικές κρίσεις δεν είναι ένα νέο φαινόμενο, λαμβάνουν χώρα από τότε που ιδρύθηκαν επισήμως τα σχολεία. Παραδοσιακά, τα σχολεία εκτίθενται σε περιστατικά όπως πυρκαγιές, πλημμύρες και χιονοθύελλες (Pitcher & Poland, 1992). Ωστόσο, στα σημερινά σχολεία τουλάχιστον στις Η.Π.Α. «*Τα πυροβόλα όπλα αντικαθιστούν τους καβγάδες και οι ασκήσεις αντιμετώπισης κρίσεων έχουν αντικαταστήσει της ασκήσεις για την περίπτωση πυρκαγιάς ή φυσικών καταστροφών*» (Stephens, 2002, σελ. 47). Πριν από τη δεκαετία του 1970, τα παιδιά πιθανότατα μιλούσαν για κρίσεις που είχαν υποστεί, αλλά δεν τους έδιναν προσοχή πολλοί ενήλικες (Terr, 1990). Στην παρούσα χρονική περίοδο, δεν υπάρχουν στη σχετική βιβλιογραφία πολλές δημοσιευμένες μελέτες που αναφέρουν τις προσωπικές εντυπώσεις παιδιών όσον αφορά στη βίωση του τραύματος που τους προκάλεσε μια κρίση στο σχολείο (Terr, 1990). Επιπλέον, για σημαντικό χρονικό διάστημα, υπήρξε αντίσταση στην αναγνώριση ότι τα παιδιά θα μπορούσαν να υποστούν σοβαρές βλάβες από την έκθεση σε ένα τραυματικό γεγονός (Bloom, 2000).

Η δεκαετία του '80 αποτέλεσε τη χρονική περίοδο στην αλλαγή της στάσης αυτής με την αύξηση της προσοχής που δόθηκε στις εμπειρίες παιδιών από τραύμα. Οι αντιδράσεις φόβου των παιδιών περιγράφηκαν ως «*συνυφασμένες*» με εκείνες των γονέων και των οικογενειών τους (Raphael, 1986). Ο Raphael επεσήμανε ότι πολλά παιδιά προσπαθούν να κατανοήσουν ένα τραυματικό γεγονός μέσω παιχνιδιών, αφήγησης, καταστολής ή / και ονείρων. Παρά την αυξημένη κατανόηση των αντιδράσεων των παιδιών και των εφήβων σε πρόσφατες κρίσεις (Brock & Poland, 2002), υπάρχουν ακόμη πολλά σημεία για διερεύνηση όσον αφορά στον αντίκτυπο των τραυματικών γεγονότων σε αυτούς (Terr, 1990).

Οι σχολικές κρίσεις που περιλαμβάνουν απειλή, πιθανή βλάβη και πιθανές απώλειες που αναφέρονται επίσης ως κρίσιμα περιστατικά ή τραυματικά γεγονότα είναι ιδιαίτερες σημαντικές, επειδή επηρεάζουν την προσαρμογή του ατόμου στη ζωή και προκαλούν έντονο φόβο, απώλεια ελέγχου και αδυναμία (Herman, 1992) αντιδράσεις που συχνά αναφέρονται ως ψυχολογικό τραύμα (Terr, 1990). Ο Terr επεσήμανε ότι οι πιέσεις της ζωής από μόνες τους δεν οδηγούν συνήθως σε ψυχολογικό τραύμα, κάνοντας τη διάκριση ότι τα συμβάντα της αναπτυξιακής ζωής ως αποτέλεσμα των αναπτυξιακών σταδίων κατά

τη διάρκεια της ζωής του ατόμου είναι αναμενόμενα, ενώ τα τραυματικά γεγονότα δεν είναι.

Σε σχέση με τις σχολικές κρίσεις, είναι χρήσιμο να γίνει μια διάκριση μεταξύ αναπτυξιακών κρίσεων και καταστάσεων κρίσεων (Slaikeu, 1990). Σύμφωνα με τον Slaikeu, τα γεγονότα που προκαλούν μια αναπτυξιακή κρίση αποτελούν μέρος της «φυσιολογικής» διαδικασίας ωρίμανσης, ενώ οι καταστάσεις κρίσης είναι εξαιρετικές και μπορεί να οδηγήσουν σε αποδυνάμωση και απώλεια ελέγχου της ζωής του ατόμου (Slaikeu, 1990). Τυπικές καταστάσεις κρίσης περιλαμβάνουν το θάνατο, την αυτοκτονία, τη βία και τις επιθέσεις (Poland & McCormick, 1999). Μια κρίση όπως ο θάνατος ενός μαθητή μπορεί να επηρεάσει μια ολόκληρη σχολική κοινότητα. Ωστόσο, τέτοια περιστατικά συχνά «σκουπίζονταν κάτω από το χαλί» από τους διευθυντές σχολείων πριν από τη δεκαετία του '90 (Pitcher & Poland, 1992). Το 1999, η σχολική τραγωδία στο Columbine High School εισήγαγε ένα νέο επίπεδο βίας. Από τότε, οι απειλές έχουν ληφθεί σοβαρότερα από τους διευθυντές των σχολείων (Stephens, 2002).

Η διαχείριση κρίσεων στη σχετική βιβλιογραφία για τη σχολική κρίση αναφέρεται συχνά στη «διαχείριση» των σχολικών κρίσεων. Με άλλα λόγια, οι δραστηριότητες που απαιτούνται τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά από μια κρίση. Η παρέμβαση κρίσης, η οποία συνίσταται στην ανταπόκριση στις ανάγκες των τραυματιών μετά από μια τραυματική εκδήλωση, ήταν η κύρια εστίαση της διαχείρισης κρίσεων στη δεκαετία του 1990 (Johnson, 1993). Στις πρώτες προσπάθειες παρέμβασης της σχολικής κρίσης δεν περιλαμβάνεται ο σχολικός προγραμματισμός και η ετοιμότητα για τη διαχείριση κρίσεων (Pitcher & Poland, 1992). Ωστόσο, η παρέμβαση σε κρίσεις είναι μόνο ένα στοιχείο της διαχείρισης κρίσεων.

Οι Kline, Schonfeld και Lichenstein (1995) επεσήμαναν ότι πολλά σχολεία δεν χρησιμοποιούν στρατηγικές για την ψυχική υγεία και αντιδρούν απλά στις κρίσεις χωρίς να διατηρούν ένα σχέδιο διαχείρισης κρίσεων. Επιπλέον, με την πάροδο του χρόνου έχουν υπάρξει πολλές αλλαγές στα εξής: «πώς να», «πότε» και «ποιος» ανταποκρίνεται στις ανάγκες των σχολικών πληθυσμών που πλήττονται από μια σχολική κρίση. Παραδοσιακά, η αντιμετώπιση κρίσεων στα σχολεία λάμβανε χώρα από το προσωπικό έκτακτης ανάγκης και επαγγελματίες ψυχικής υγείας (Πολωνία, 1994). Σύμφωνα με τον Johnson (2000) πριν από τη δεκαετία του 1990, θεωρούνταν ότι οι επαγγελματίες της ψυχικής υγείας θα προσέφεραν παρέμβαση σε κρίσεις για τα παιδιά που επλήγονταν από μια κατάσταση

κρίσης. Οι πρόσφατες τάσεις υποδηλώνουν την αυξανόμενη εξάρτηση από τους συμβούλους των σχολείων και το προσωπικό αυτών να παρέχουν παρέμβαση κρίσης στις σχολικές κοινότητες μετά από μια τραυματική εμπειρία (Allen, et al 2002).

Αυτό παρουσιάζει μια νέα πρόκληση για το προσωπικό των σχολικών μονάδων, καθώς όχι μόνο επεκτείνει τον παραδοσιακό τους ρόλο βασιζόμενο στην εκπαίδευση και γενική συμβουλευτική των μαθητών, αλλά απαιτεί να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι για να καλύψουν τις ανάγκες των παιδιών και των εφήβων που έχουν πληγεί από τραύμα (Bramlett, Murphy, Johnson, & Wallingsford, 2002. Klicker, 2000). Οι Pitcher και Poland (1992) υποστήριζαν ότι στις Ηνωμένες Πολιτείες, πολλοί επαγγελματίες που εργάζονται με παιδιά μετά από ένα τραυματικό γεγονός δεν εκπαιδεύονται σε επέμβαση κρίσης.

Συχνά χρειάζεται μια τραγωδία μεγάλης κλίμακας για να παρακινήσει τις κυβερνήσεις να υποστηρίξουν την εκπαίδευση στην παρέμβαση κρίσεων του προσωπικού του σχολείου ως προτεραιότητα, όπως αποδείχθηκε μετά τις τρομοκρατικές επιθέσεις της 9<sup>ης</sup> του 2001 Σεπτεμβρίου στη Νέα Υόρκη και την Ουάσιγκτον. Αυτή η τραγωδία ώθησε το Συμβούλιο Παιδείας της Νέας Υόρκης να προσκαλέσει τον Δρ. Kendall Johnson από το Claremont της Καλιφόρνιας για να βοηθήσει τα σχολεία να μάθουν πώς θα μπορούσαν να υποστηρίξουν τους μαθητές μετά από μια τέτοια κρίση (Johnson, 2004). Επίσης, στις Ηνωμένες Πολιτείες, η Εθνική Ένωση Σχολικών Ψυχολόγων (NASP) έχει προκαλέσει αλλαγές σε πανεπιστημιακά μαθήματα για τους σχολικούς ψυχολόγους με την προϋπόθεση ότι η παρέμβαση κρίσης θα συμπεριληφθεί ως μέρος των μαθημάτων για να καλύψει τις απαιτήσεις του επαγγέλματος (Allen et al., 2002).

Από τη δεκαετία του '90, υπήρξε ένας σημαντικός αριθμός βιβλίων για τη διαχείριση κρίσεων και παρεμβάσεις αντιμετώπισης κρίσεων καθώς και εγχειρίδια που παρέχουν διαδικασίες, ρόλους και ευθύνες για σχολεία και σχολικές ομάδες κρίσης (Brock, Lazarus, & Jimerson, 2002, Johnson, 1993, Johnson, 2000 · Johnson, 2004 · Klicker, 2000 · Peterson, & Straub, 1992 · Pitcher, & Poland, 1992 · Poland, & McCormick, 1999 · Stevenson, 2002). Σημαντικό είναι ότι αρκετοί συγγραφείς έχουν αναγνωρίσει ότι υπάρχει αξιοσημείωτη έλλειψη αξιολόγησης των προτεινόμενων πρακτικών αντιμετώπισης κρίσιμων σχολικών συμβάντων (Pagliocca, Nickerson, & Williams, 2002 · Pitcher & Poland, 1992). Οι πρακτικές βασίζονται συχνά σε «εύλογες εννοιολογικές υποθέσεις» και όχι στην έρευνα για την έκβαση της πρακτικής αντιμετώπισης (Vernberg & Vogel, 1993, σελ. 485). Ωστόσο, οι περισσότερες πρακτικές συστάσεις βασίστηκαν σε αυτό που συνέβη

σε μια πραγματική επείγουσα κατάσταση σχολείου (Poland, & McCormick, 1999). Ένα μεγάλο μέρος αυτού του υλικού έχει επικεντρωθεί σε μεγάλο βαθμό στην παρέμβαση σε κρίσεις και περιλάμβανε διαδικασίες που προσδιορίζονται ως στρατηγικές πρόληψης που ενθάρρυναν τα σχολεία να αναπτύξουν ένα σχέδιο αντιμετώπισης σχολικών κρίσεων, να δημιουργήσουν ομάδες διαχείρισης και αντιμετώπισης σχολικών κρίσεων και να εντοπίσουν τις αντιδράσεις παρέμβασης κρίσης στο πλαίσιο του σχολικού σχεδίου διαχείρισης κρίσεων. Τα τελευταία χρόνια υπήρξε αυξημένη συνειδητοποίηση της ανάγκης να δοθεί μια ευρύτερη θεώρηση της «πρόληψης» ως βασικής έννοιας της διαχείρισης κρίσεων (Brock et al., 2002).

Η ετοιμότητα αντιμετώπισης κρίσεων μπορεί να περιλαμβάνει την ανάπτυξη μιας ομάδας σχολικής κρίσης, το σχέδιο διαχείρισης σχολικών κρίσεων, τον προσδιορισμό των ρόλων και των ευθυνών των μελών της ομάδας σχολικής κρίσης (πρόληψη) και στην αντιμετώπιση κρίσεων, συμπεριλαμβανομένων των ψυχολογικών διαδικασιών πρώτης βοήθειας, επικοινωνίας, αξιολόγησης και παραπομπής. Αυτές οι προσεγγίσεις που εντοπίστηκαν πρόσφατα δεν περιλαμβάνουν έρευνα που εξετάζει την αποτελεσματικότητα αυτής της προετοιμασίας και στρατηγικών (Pagliocca, et al., 2002). Επιπλέον, η έλλειψη αξιολόγησης ενός σχολικού σχεδίου διαχείρισης κρίσεων αποδυναμώνει την αξιοπιστία του σχεδίου (Pagliocca et al., 2002).

### ***Εννοιολογία των όρων***

Για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης, χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθοι όροι, όπως ορίζονται κατωτέρω:

#### **Θεωρία παρέμβασης κρίσης του Caplan**

Η Θεωρία παρέμβασης κρίσης του Caplan αναπτύχθηκε από τον Gerald Caplan το 1964 ως το πρώτο τεκμηριωμένο μοντέλο επέμβασης κρίσης. Βασίζεται στην πεποίθηση ότι μια κατάσταση κρίσης χαρακτηρίζεται από μια αίσθηση ανισορροπίας και αδυναμίας αντιμετώπισης, η οποία εξελίσσεται μέσω μιας σειράς καλά καθορισμένων σταδίων. Με την κατάλληλη βοήθεια, η κρίση μπορεί να επιλυθεί συνήθως σε περίπου 4-6 εβδομάδες όταν το άτομο μπορεί να επιστρέψει σε μια σταθερή κατάσταση ύπαρξης.

## **Συμβάν κρίσης**

Ένα σχολικό συμβάν κρίσης μπορεί να είναι οποιαδήποτε φυσική καταστροφή, τραύμα, τραγωδία ή απροσδόκητος θάνατος που έχει ως αποτέλεσμα μια σοβαρή συναισθηματική αντίδραση από τους σπουδαστές, το προσωπικό και / ή την κοινότητα.

## **Παρέμβαση κρίσης**

Η παρέμβαση για μια σχολική κρίση αναφέρεται σε μια σειρά παρεμβάσεων και διαδικασιών που εφαρμόζουν τα σχολεία ως απάντηση σε ένα περιστατικό κρίσης.

## **Ομάδα Αντιμετώπισης Κρίσεων**

Η Ομάδα Αντιμετώπισης Κρίσεων είναι μια προκαθορισμένη ομάδα εκπαιδευμένων ατόμων που παρέχουν συντονισμένη προσπάθεια απόκρισης μετά ένα γεγονός σχολικής κρίσης.

## **Κρίση**

Κατά το Slaikeuh κρίση είναι «...μία προσωρινή κατάσταση αναστάτωσης και αποδιοργάνωσης χαρακτηριζόμενη πρωταρχικά από την αδυναμία αντιμετώπισης εκ μέρους του ατόμου μιας συγκεκριμένης κατάστασης μέσω της χρήσης συνήθων μεθόδων επίλυσης προβλημάτων, αλλά και από την πιθανότητα μιας ριζικά θετικής ή αρνητικής έκβασης»(1990:15). Στα πλαίσια αυτά, τονίζεται από τον σαϊτη(2014) ότι η έννοια της κρίσης μπορεί να ταξινομηθεί με κριτήριο τη χρονική στιγμή εκδήλωσης σε δύο (2) κατηγορίες: σε εξελικτικές (π.χ. μετάβαση του μαθητή από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό) και σε περιστασιακές ή τυχαίες κρίσεις (π.χ. σεισμοί, πυρκαγιές) κατά την οποία εκδηλώνονται απροσδόκητα γεγονότα (Χατζηχρήστου, κ.α. 2012)

## **Αποκατάσταση**

Η αποκατάσταση είναι ένα σύνολο στρατηγικών, διαδικασιών και τεχνικών που εφαρμόζονται από τις ομάδες αντιμετώπισης κρίσεων μετά από ένα περιστατικό κρίσης.

## **Ψυχολογικές Συνεδρίες**

Πρόκειται για συνεδρίες θεραπείας με μεγάλες ομάδες, που λαμβάνουν χώρα λίγο μετά από ένα περιστατικό κρίσης. Σχεδιάζονται και λαμβάνουν χώρα για να αμβλύνουν τα αποτελέσματα της κρίσης προωθώντας κάποια μορφή συναισθηματικής επεξεργασίας του γεγονότος και ενθαρρύνοντας την ανάμνηση και / ή την αναμόρφωση του γεγονότος.

### **Ψυχολογικές Πρώτες Βοήθειες**

Είναι μια θεραπευτική τεχνική που χρησιμοποιείται αμέσως μετά από ένα περιστατικό κρίσης για να μειωθεί το αρχικό άγχος του συμβάντος και να παρέχονται ικανότητες αντιμετώπισης για την αντιμετώπιση του γεγονότος.

### **Ψυχολογική επιλογή**

Η διαδικασία της άμεσης ταυτοποίησης των ατόμων που χρειάζονται ψυχολογικές πρώτες βοήθειες ή πιο εντατική υποστήριξη μετά από ένα περιστατικό κρίσης.

### **Σημείο επανένωσης**

Μια εκτός τόπου τοποθεσία που έχει οριστεί για την επανένωση των μελών των οικογενειών με τους μαθητές και την παροχή ψυχολογικών πρώτων βοηθειών για να ξεκινήσει η διαδικασία της επιστροφής σε μια αίσθηση της κανονικότητας.

### **Σημεία/περιοχές ασφαλείας (Safe Havens)**

Δημιουργούνται μετά από ένα περιστατικό κρίσης, συνήθως σε τοποθεσία εκτός του χώρου του σχολείου, για να παρέχουν ψυχολογική επιλογή, να εντοπίζουν εκείνα τα άτομα που χρειάζονται ψυχολογικές πρώτες βοήθειες ή πιο εντατική θεραπεία και να παρέχουν πληροφορίες στους σπουδαστές, το προσωπικό, τις οικογένειες και την κοινότητα σχετικά με την εκδήλωση και τη διαδικασία ανάκτησης.



## Ατύχημα

Σύμφωνα με τον Μπενέκο (1989), ο όρος «ατύχημα» περιλαμβάνει κάθε απροσδόκητη και συγκεκριμένη αιτία και χωρίς υλική, σωματική ή ψυχική βλάβη στον άνθρωπο, οδηγώντας σε ολική ή μερική ή προσωρινή, αναπηρία ή τον θάνατο. Μολαταύτα, πολλά ατυχήματα μπορούν να αποφευχθούν με τη σωστή εκπόνηση και υλοποίηση προγραμμάτων ενημέρωσης και του σωστού σχεδιασμού περιβάλλοντος (Σαΐτης, 2014).

## Κίνδυνος

Το εκπαιδευτικό συμβούλιο Χρηματοδότησης της Ανώτατης Εκπαίδευσης της Αγγλίας (HEFCE), ορίζει τον κίνδυνο ως :*«μία απειλή ή μία αρνητική πιθανότητα κατά την οποία συντελούμενες πράξεις ή γεγονότα μπορούν να επιφέρουν αρνητικά αποτελέσματα ή και να επηρεάσουν θετικά την εκπλήρωση των στόχων ενός οργανισμού. Η διαχείριση κινδύνου χαρακτηρίζεται ως μία διαδικασία κατά την οποία παρέχεται η διαβεβαίωση ότι θα εκλείψουν ή θα μειωθούν τα αρνητικά γεγονότα στον οργανισμό ή αντίστοιχα ότι θα πραγματοποιηθούν οι οργανωσιακοί στόχοι που έχουν τεθεί»* (2001). Σύμφωνα με το HEFCE(2001), οι κίνδυνοι μπορεί να συμπυκνωθούν σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία σχετίζεται με την επικινδυνότητα να επηρεαστεί αρνητικά ή και να αλλοιωθεί η σημασία του στρατηγικού πλάνου ενός οργανισμού σε επίπεδο μαθητικού δυναμικού, εκπαιδευτικής διαδικασίας, έρευνας και καινοτομίας, συνεργατικών δικτύων, υλικοτεχνικής υποδομής και επένδυσης του οργανισμού. Η δεύτερη κατηγορία σχετίζεται με σοβαρούς κινδύνους που ενδεχομένως μπορούν να εκδηλωθούν σ' έναν οργανισμό και η τρίτη συνδέεται με διάφορους λειτουργικούς κινδύνους. Οι συνέπειες που ενδεχομένως προκύπτουν από την πραγματοποίηση των κινδύνων μπορεί να είναι οικονομικής, ψυχολογικής, φυσικής, κοινωνικής φύσεως κ.α. (Σαΐτης, 2014)

## Σχολικός Εκφοβισμός

Σύμφωνα με πρόσφατες μελέτες, ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί αιτία πρόκλησης μίας σειράς πολυεπίπεδων δυσκολιών που εδράζονται στους ακόλουθους τομείς: κοινωνικό, συναισθηματικό, συμπεριφορικό, ιατρικό, εκπαιδευτικό τομέα (Nakomoto& Schwartz, 2010; Gini&Pozzoli, 2009; Kumpulainen, 2008). ο Morrison(2011)τονίζει ότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να πάρει τις παρακάτω εκφάνσεις: σωματικής βίας,

λεκτικής βίας, κοινωνικού αποκλεισμού, διασποράς φήμης, ηλεκτρονικού bullying, χρήζει συνάμα σοβαρής και υπεύθυνης αντιμετώπισης από τη σχολική κοινότητα που να διαπνέεται από θετικό σχολικό κλίμα, καλλιεργώντας τη συνεργασία, τη συναισθηματική νοημοσύνη και το οξύ πνεύμα στους μαθητές.

### **Σχολική ασφάλεια**

Η έννοια της σχολικής ασφάλειας σχετίζεται με σχεδιασμό, τη δημιουργία, την εφαρμογή και την αξιολόγηση των κατάλληλων μέτρων για την αποτροπή ή τον περιορισμό εκδήλωσης πιθανών κινδύνων: κλοπή, βανδαλισμοί, παραβατική συμπεριφορά.

### **Στόχος της ΔΕ**

Το παρόν θεσμικό πλαίσιο για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων παρέχει στους διευθυντές αυτών, όσο και στους εμπλεκόμενους φορείς (διδασκτικό προσωπικό, σύλλογος γονέων, μαθητές) κάποια εργαλεία και μεθόδους για την αντιμετώπιση των κρίσεων. Εντούτοις, είναι σπάνια η συνεννόηση όλων των φορέων που κατά βάση έγκειται στο κλίμα συνεργατικότητας μεταξύ τους αλλά και στη μορφή της σχολικής διοίκησης που ασκείται από τον εκάστοτε διευθυντή όπως και την κατά τόπο διεύθυνση (συγκεντρωτική ή συμμετοχική τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό). Το διδακτικό προσωπικό αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο σε όλες τις περιπτώσεις καθώς είναι ο συνδετικός κρίκος μεταξύ της διεύθυνσης και των υπολοίπων φορέων. Συνεπώς, οι σκέψεις και κρίσεις για το παρόν θεσμικό πλαίσιο όπως και τη μεθοδολογία αντιμετώπισης κρίσεων σε σχολικές μονάδες είναι σημαντικές για την αξιολόγηση αυτής, όπως και τη χάραξη (εφόσον βρεθεί ότι υφίστανται ελλείψεις στο παρόν πλαίσιο) στρατηγικών που θα βελτιώσουν την αντιμετώπιση κρίσεων σε μια σχολική μονάδα. Η παρούσα εργασία θα εξετάσει ακριβώς αυτό, ήτοι τις απόψεις και κρίσεις των εκπαιδευτικών της Αχαΐας για την παρούσα(ες) πολιτικές αντιμετώπισης κρίσεων στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν.

Στην Ελλάδα, υπάρχει ερευνητικό κενό στο θέμα της πρόληψης και της διαχείρισης των σχολικών κρίσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση καθώς δεν έχει μελετηθεί συστηματικά και επαρκώς από πολλούς ερευνητές. Η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης του θέματος ερευνητικά είναι σημαντική για την ευαισθητοποίηση όλης της εκπαιδευτικής και πολιτειακής κοινότητας, λαμβάνοντας υπόψη ότι για ένα τόσο

σημαντικό θέμα που σχετίζεται με την ασφάλεια του μαθητικού δυναμικού στο σχολικό περιβάλλον που έχει άμεσες επιδράσεις και στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης όπως προαναφέρθηκε στην εισαγωγή, δυστυχώς για αυτό το μείζον θέμα επικρατεί νομοθετικό κενό (Σαΐτης, 2008)

### ***Διάρθρωση της ΔΕ***

Η παρούσα εργασία είναι δομημένη ως εξής:

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας αναλύονται οι βασικές έννοιες που αφορούν στη σχολική κρίση, παρουσιάζεται η θεωρία κρίσεων και η θεωρία παρέμβασης κρίσεων. Περαιτέρω, αναλύονται οι φάσεις στην αντιμετώπιση κρίσεων, τα υπάρχοντα μοντέλα ως προς αυτό καθώς και οι παράμετροι και οι προκλήσεις στην αντιμετώπιση και διαχείριση κρίσεων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ανασκόπηση της σχετική βιβλιογραφίας στη διαχείριση κρίσεων, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία και ο σχεδιασμός της έρευνας. Παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα αυτής, ο σχεδιασμός του εργαλείου έρευνας και η μεθοδολογία ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η συζήτηση των αποτελεσμάτων σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας, όσο και σε σχέση με αντίστοιχα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Η εργασία κλείνει με το έκτο κεφάλαιο που αποτελεί τον επίλογο της εργασίας, παρουσιάζονται τα σχετικά συμπεράσματα και διαμορφώνονται οι προτάσεις της εργασίας.

## ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### 1. Οι κρίσεις στα σχολεία και η διαχείριση τους

Τα σχολεία πρέπει να είναι ασφαλή ώστε οι μαθητές να μαθαίνουν, οι εκπαιδευτικοί να διδάσκουν και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών να βελτιώνονται. Σε μια εποχή όπου οι υποχρεωτικές εξετάσεις επιδόσεων και η εξοικονόμηση σχολικών προϋπολογισμών από τις συνεχιζόμενες οικονομικές περικοπές τείνουν να είναι οι περιοχές μεγαλύτερης επικέντρωσης, η σχολική ασφάλεια πρέπει επίσης να καταταχθεί ως σημαντικό ζήτημα. Ιστορικά, η ετοιμότητα για την αντιμετώπιση των κρίσεων έχει επικεντρωθεί κυρίως σε γεγονότα που επηρεάζουν τη φυσική διάρθρωση του σχολείου. Η πραγματοποίηση σωστών εκκενώσεων και η αναζήτηση κατάλληλου καταφυγίου σε περίπτωση πυρκαγιάς ή επικίνδυνων καιρικών συνθηκών αποτελούσαν τον μεγαλύτερο μέρος του σχεδιασμού ετοιμότητας.

Η ετοιμότητα για αντιμετώπιση κρίσεων είναι ένα απαραίτητο εργαλείο για τη μείωση των δυσμενών συνεπειών μιας κατάστασης κρίσης. Η προετοιμασία για μια κρίση μπορεί να είναι μια ατελείωτη προσπάθεια, αλλά οι διευθυντές των σχολείων και οι ηγέτες της κοινότητας πρέπει να διασφαλίσουν ότι υπάρχει κατάλληλη προετοιμασία για την αντιμετώπιση κρίσεων, ότι εφαρμόζεται και ότι επιδιώκεται να παραμείνει αποτελεσματική. Ενώ ο συνολικός ασφαλής σχολικός σχεδιασμός δεν εγγυάται απαραίτητως την εξάλειψη κάθε πράξης ή συμβάντος που να οδηγεί σε κρίση σε κάθε σχολική μονάδα, οι Pollack και Sundermann (2001) υποστηρίζουν ότι τα σχολεία που συμμετέχουν στην προετοιμασία και υλοποίηση σχεδίων αντιμετώπισης κρίσεων είναι *«πιθανότερο να προωθήσουν ασφαλή περιβάλλοντα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς»* (σελ. 20). Η προετοιμασία για μια κρίση είναι μια προληπτική προσέγγιση για τη διατήρηση της ασφάλειας και λειτουργίας του σχολικού περιβάλλοντος, αντί της τυπικής αντιδραστικής μεθόδου (μετά από οποιοδήποτε συμβάν) που συνήθως δείχνει ένα σημαντικό επίπεδο μη προετοιμασίας σε περίπτωση κρίσης (Graham et al., 2006).

Στο σχολικό περιβάλλον, η κρίση ορίζεται ως *«οποιαδήποτε κατάσταση που αντιμετωπίζουν το προσωπικό ή οι μαθητές που προκαλούν ασυνήθιστα έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις που μπορεί να παρεμποδίσουν την ικανότητά τους να αποδώσουν εκείνη τη στιγμή ή αργότερα»* (MacNeil & Topping, 2007, σελ. 66) . Οι κρίσεις

τείνουν να απέχουν πολύ από την κανονική εμπειρία των εμπλεκομένων. Ανεξάρτητα από το είδος του γεγονότος, οι κρίσεις μπορούν να προκαλέσουν διαταραχές ή χάος, να προκαλέσουν σοβαρούς φυσικούς κινδύνους και να προκαλέσουν συναισθηματικά και ψυχολογικά προβλήματα που μπορούν να έχουν μακροπρόθεσμες συνέπειες (Reeves, Brock, & Cowan, 2008). Η ανταπόκριση στις κρίσεις και η βελτίωση της ασφάλειας των σχολείων είναι κρίσιμες για τη συνολική αποστολή της μάθησης στο σχολείο. Όπως και ο σχεδιασμός ενός ακαδημαϊκού προγράμματος σπουδών, οι Cowan και Rossen (2013) προτείνουν να εξεταστούν οι προσπάθειες αντιμετώπισης της κρίσης ως ακρογωνιαίος λίθος για τον σχολικό σχεδιασμό.

Ο Gainey (2009) προτείνει ότι μια κρίση *«θέτει σε κίνδυνο την ικανότητα του σχολείου να διαφυλάξει την αποστολή του, τους μαθητές, τους εργαζόμενους και άλλους ενδιαφερόμενους»* (σελ. 268). Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό τα σχολεία να είναι έτοιμα για την αντιμετώπιση μιας κρίσης και να είναι σίγουρα για την ικανότητά τους να αναλάβουν την αποστολή τους για την εκπαίδευση σε ένα ασφαλές περιβάλλον. Η διαχείριση κρίσεων προτείνει στρατηγικές προετοιμασίας και αντιμετώπισης κρίσεων, εφαρμόζει στρατηγικές και τακτικές δημοσίων σχέσεων για την πρόληψη ή την τροποποίηση των επιπτώσεων μιας κρίσης σε έναν οργανισμό και ελαχιστοποιεί τις ζημιές (Gainey, 2009).

Σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να διερευνηθεί η κατάσταση της διαχείρισης κρίσεων στα δημοτικά, όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές των σχολείων στην πόλη της Πάτρας. Επιπρόσθετα, ο σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να αναλύσει το επίπεδο ετοιμότητας των διευθυντών και των σχολείων να ανταποκριθούν σε σημαντικές καταστάσεις. Επιπλέον, σκοπός αυτής της μελέτης ήταν η διερεύνηση των ευκαιριών που και η ανάλυση του βαθμού στον οποίο οι διευθυντές αντιμετωπίζουν εμπόδια στην εφαρμογή των σχεδίων ετοιμότητας για την αντιμετώπιση κρίσεων. Στόχος σε αυτή τη μελέτη είναι η ανάλυση της σχολικής ετοιμότητας για την αντιμετώπιση κρίσεων για τη αντιμετώπιση νέων και συνεχιζόμενων προκλήσεων.

Η σπουδαιότητα αυτής της μελέτης αφορά στο να υποστηρίξει την ανάγκη για τα σχολεία να έχουν ένα κατάλληλο σχέδιο διαχείρισης κρίσεων και να παράσχει συστάσεις που θα είναι χρήσιμες σε άλλες πόλεις και σχολικές περιοχές, καθώς σχετίζονται με την ετοιμότητα για αντιμετώπιση της κρίσης. Τα ευρήματα αυτής της μελέτης θα προσφέρουν δεδομένα για τις προσπάθειες σχεδιασμού κρίσεων στα σχολεία της Αχαΐας, οι οποίες θα

προτρέψουν τους άλλους ηγέτες των σχολείων και τα μέλη της κοινότητας να προετοιμάζουν καλύτερα τα σχολεία τους σε περίπτωση κρίσης. Αναλύοντας τις αντιλήψεις των διευθυντών σχολείων σχετικά με την προσωπική και σχολική αντίληψη της ετοιμότητάς τους σε περίπτωση σοβαρής κρίσης, διερευνώντας ευκαιρίες για συνεργασίες με τα μέλη της κοινότητας σε περίπτωση κρίσης, προσδιορίζοντας τις ευκαιρίες κατάρτισης που έχουν διατεθεί στους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς και αναγνωρίζοντας τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές για την εφαρμογή αποτελεσματικών σχεδίων διαχείρισης κρίσεων θα παρασχεθεί μια βάση για την κατανόηση του σημερινού επίπεδου ετοιμότητας των σχολείων που θα προστεθεί στο σώμα των γνώσεων για την ετοιμότητα και τη διαχείριση κρίσεων για τα ελληνικά σχολεία.

### ***1.1 Διαχείριση κρίσεων στα σχολεία***

Η κοινωνία αναμένει από τα σχολεία να παρέχουν ένα ασφαλές μέρος για τα παιδιά. Προσπαθώντας να ανταποκριθεί σε αυτή την προσδοκία, το προσωπικό του σχολείου αντιμετωπίζει όλο και περισσότερο τον χειρισμό καταστάσεων έκτακτης ανάγκης για τις οποίες δεν έχουν επαρκή ή δεν έχουν καθόλου κατάρτιση (Hull, 2000). Είτε πρόκειται για πράξεις μαζικής τρομοκρατίας, καταστρεπτικές φυσικές καταστροφές ή απομονωμένες σχολικές πυρκαγιές, τα γεγονότα υψηλού προφίλ γενικά φέρουν μια αντίληψη ότι ενώ τα σχολεία ως σύνολο είναι ασφαλή μέρη, το αδιανόητο θα συμβεί κάπου σε κάποιο σημείο (Cowan & Rossen, 2013). Τα περισσότερα σχολεία ασχολούνται με την καθημερινή τους δραστηριότητα χωρίς την απειλή βίας, συμβάντων που μπορεί να απορρυθμίσουν τη λειτουργία τους ή κινδύνου από καταστροφές (Black, 2004). Ωστόσο, είναι πιθανό ότι κάθε σχολική κοινότητα θα αντιμετωπίσει μια κρίση κάποιου μεγέθους, καθιστώντας έτσι σημαντικό να προετοιμαστούν μεμονωμένα σχολεία για κάθε είδους κρίση που θα μπορούσε να συμβεί. Αυτά τα περιστατικά συμβαίνουν χωρίς προειδοποίηση και δημιουργούν αυξημένη ανησυχία για την ασφάλεια των παιδιών. Κατά τη διάρκεια καταστάσεων κρίσης, το προσωπικό του σχολείου πρέπει να γνωρίζει τις ενέργειες που πρέπει να αναλάβει για την ανταπόκριση στην εκδήλωση του γεγονότος/συμβάντος (Aspiranti, Pelchar, McCleary, Bain, & Foster, 2011).

Οι Zantal-Wiener και Horwood (2010) προτείνουν ότι «τα σχολεία είναι δυναμικά περιβάλλοντα με μοναδικά χαρακτηριστικά» (σ. 53). Επιπλέον, τα σχολεία εξυπηρετούν

μαθητές, προσωπικό και επισκέπτες από διάφορα περιβάλλοντα και ποικίλες ικανότητες και προβλήματα. Εξαιτίας αυτού, τα σχολεία και οι κοινοτικοί εταίροι τους πρέπει να είναι έτοιμα να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών, του προσωπικού και των επισκεπτών. Είναι κρίσιμο να εκπαιδευτούν και να προετοιμαστούν τα παιδιά για να επιτύχουν το υψηλότερο δυναμικό τους δημιουργώντας ασφαλή, εύρυθμα και φιλόξενα περιβάλλοντα μάθησης. Οι Cowan, Vaillancourt, Rossen και Pollitt (2013) υποστηρίζουν ότι *«οι προσπάθειες για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος, της ασφάλειας και της μάθησης δεν είναι ξεχωριστές προσπάθειες και πρέπει να σχεδιαστούν, να χρηματοδοτηθούν και να εφαρμοστούν σε μια ολοκληρωμένη σχολική προσέγγιση»* (σελ.2). Αν και δεν είναι ρεαλιστικό να θεωρείται ότι όλες οι κρίσεις μπορούν να αποφευχθούν, οι DiRaddio και Brock (2012) συνιστούν ότι *«η ύπαρξη ομάδας κρίσης και σχεδιασμού θα βοηθήσει τα σχολεία να είναι όσο το δυνατόν πιο προετοιμασμένα. Τα μέλη της ομάδας πρέπει να μπορούν να ανταποκριθούν γρήγορα και να κατανοήσουν τους ρόλους τους κατά τη διάρκεια και μετά την κρίση»* (σελ. 16). Επιπλέον, οι DiRaddio και Brock (2012) υπογραμμίζουν ότι η διευκόλυνση μιας καλά οργανωμένης αντίδρασης κατά τη διάρκεια μιας κρίσης θα συμβάλει στην έκφραση της αίσθησης του ελέγχου, και στην αποκατάσταση της αίσθησης προστασίας. Η κατανόηση των χαρακτηριστικών μιας κρίσης, το απαιτούμενο επίπεδο ανταπόκρισης, η προετοιμασία και η εφαρμογή ενός σχεδίου, η γνώση του τρόπου πρόσβασης σε πρόσθετους πόρους και η κατάλληλη ανταπόκριση μπορούν να αλλάξουν σημαντικά το αποτέλεσμα μιας κρίσης σε ένα σχολείο και την κοινότητα του (DiRaddio & Brock, 2012).

## **1.2 Ορισμός της κρίσης**

Ένα μόνο γεγονός μπορεί να δημιουργήσει ένα πλήθος επικίνδυνων καταστάσεων που συμβαίνουν ταυτόχρονα. Οι ζημιές σε κτίρια και δομές που προκαλούνται π.χ. από ένα σεισμό είναι μόνο ένα στοιχείο μιας μεγαλύτερης σειράς γεγονότων που σχετίζονται με αυτό. Επειδή κάθε κρίση έχει μοναδικά στοιχεία και χαρακτηριστικά, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι η βιβλιογραφία παρουσιάζει πολυάριθμους ορισμούς της κρίσης. Ορισμένοι ορισμοί της κρίσης είναι οι ακόλουθοι.

*«Οι κρίσεις χαρακτηρίζονται από γεγονότα χαμηλής πιθανότητας / υψηλών συνεπειών που απειλούν τους πιο θεμελιώδεις στόχους ενός οργανισμού».* (Weick 1988, σελ. 305)

«Τυπικά μια κρίση σχηματίζεται ως μια ακολουθία γεγονότων που φαίνεται, με την πάροδο του χρόνου, να συγκεντρώνει όγκο και πολυπλοκότητα με αυξανόμενη ταχύτητα. Η δυναμική της, επομένως, μοιάζει με αυτή ενός χαοτικού συστήματος, καθώς επαναλαμβάνεται μέσα από ολοένα και πιο πολύπλοκες φάσεις προς μια κατάσταση διαταραχής». (Murphy 1996, σελ. 105)

«Μια κρίση είναι μια απειλή που αντανακλά τη δυνατότητα να βλάψει τη φήμη (εικόνα) ενός οργανισμού.» (Coombs and Holladay 1996, σελ. 280)

«Η ουσία της κρίσης βρίσκεται στη βαθιά αβεβαιότητα που προκαλείται από μια αναγκαστική αποχώρηση από το γνωστό παρελθόν σε ένα από τα πολλά πιθανά εναλλακτικά μέλλοντα». (Rosenthal, Boin και Comfort, et al. 2001, σελ. 20)

«Η σημερινή κρίση δεν είναι ένα διακριτικό γεγονός, αλλά μια διαδικασία που ξεδιπλώνεται καθώς πολλαπλές δυνάμεις αλληλοεπιδρούν με απρόβλεπτους και ενοχλητικούς τρόπους". (Rosenthal, Boin και Comfort, 2001, σ. 6)

«Μια κρίση είναι μια κατάσταση όπου τα σχολεία θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν ανεπαρκή ενημέρωση, όχι αρκετό χρόνο και ανεπαρκείς πόρους, αλλά στις οποίους οι ηγέτες πρέπει να λάβουν μία ή πολλές κρίσιμες αποφάσεις.» (U.S. Department of Education, 2007, σ.1-5)

Λαμβάνοντας υπόψη τις διάφορες ερμηνείες σχετικά με την κρίση, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι οι όροι όπως έκτακτη ανάγκη, καταστροφή έχουν επίσης διακυμαινόμενους ορισμούς. Γενικά, ο όρος έκτακτη ανάγκη αναφέρεται σε «ένα σοβαρό αλλά αρκετά συνηθισμένο γεγονός: είναι ένα πολύπλοκο και επείγον πρόβλημα, για το οποίο το προσωπικό όσο και οι υπηρεσίες έκτακτης ανάγκης συνήθως εκπαιδεύονται για την αντιμετώπιση του» ο όρος καταστροφή αναφέρεται σε «κρίση με κακό τέλος»(Boin, 2010, σελ. 130). Ο όρος καταστροφή αναφέρεται στην κατάρρευση των λειτουργιών διατήρησης της ζωής με την πάροδο του χρόνου με ακραίες ζημιές όσον αφορά τραυματισμού, απώλειες ζωής ή και περιουσιών (Boin, 2010, σελ. 130). Κατά την εξέταση καταστάσεων έκτακτης ανάγκης, καταστροφών, και κρίσεων, η βιβλιογραφία υποστηρίζει την κρίση ως το γενικότερο πλαίσιο των άλλων εννοιών.

Παρόλο που κάθε ορισμός της κρίσης είναι κάπως διαφορετικός, θα σημειωθεί ότι ο καθένας τονίζει την ιδέα ότι μια κρίση προωθεί την αλλαγή στον υφιστάμενο οργανισμό ή κοινότητα. Το 2009, η Mary Margaret Kerr δημιούργησε έναν ορισμό ειδικά για το



εκπαιδευτικό σύστημα. Συνεπώς, για τους σκοπούς αυτής της έρευνας, μια κρίση που σχετίζεται με το σχολείο θα οριστεί ως «ένα προσωρινό γεγονός ή μια κατάσταση που επηρεάζει ένα σχολείο, προκαλώντας στον άνθρωπο φόβο, αδυναμία, σοκ ή / και τρόμο. Μια σχολική κρίση απαιτεί έκτακτες ενέργειες για την αποκατάσταση μιας αίσθησης ψυχολογικής και φυσικής ασφάλειας. Η προέλευση της κρίσης δεν χρειάζεται να προέρχεται από το σχολείο, περιστατικά εκτός αυτού μπορούν επίσης να δημιουργήσουν μια κρίση για ένα σχολείο "(Kerr, 2009, σελ. 1).

Μια κρίση μπορεί να προκληθεί από ένα προσωρινό γεγονός, όπως ένας θάνατος μαθητή ή ένα συνεχιζόμενο ζήτημα, όπως μετά από κάποια φυσική καταστροφή. Σε μια κρίση, ένα ευρύ φάσμα ατόμων μπορεί να επηρεαστεί σε διάφορα επίπεδα. Ο φόβος, η αδυναμία, το σοκ και / ή ο τρόμος αναγνωρίζονται ως στοιχεία πιθανών μεμονωμένων αντιδράσεων σε ένα τραυματικό συμβάν (DSM IV, 2000). Όταν παρουσιάζεται μια κατάσταση κρίσης, οι αποφάσεις πρέπει να λαμβάνονται πέρα από το πεδίο μιας τυπικής εργάσιμης ημέρας. Αυτές οι έκτακτες αποφάσεις με υποστηρικτικές ενέργειες είναι απαραίτητες για να επαναφέρουν το αίσθημα της κανονικότητας στο σχολείο και τα παιδιά. Τέλος, συχνά θα υπάρξει κρίση εκτός του σχολείου και θα έχει τεράστιο αντίκτυπο στη σχολική κοινότητα.

### **1.3 Θεωρία Κρίσεων**

Η βιβλιογραφία που σχετίζεται με τις κρίσεις στην οποία αναγνωρίζεται η έννοια της «θεωρίας κρίσεων» προέκυψε στη δεκαετία του 1940 μετά τον θάνατο 493 ατόμων κατά τη διάρκεια πυρκαγιάς στο νυχτερινό κέντρο Coconut Grove στη Βοστώνη (Roberts, 2000). Το 1944 ο Eric Lindemann διενήργησε μια μελέτη που εξέτασε τις αντιδράσεις των επιζώντων και συγγενών των ατόμων που πέθαναν στη φωτιά στο νυχτερινό κέντρο διασκέδασης Coconut Grove. Ο Lindemann ανέπτυξε τη «θεωρία κρίσεων» από τη μελέτη του, βασισμένη σε ευρήματα που εντόπισαν μια μη σωστή αντιμετώπιση πολλών ανθρώπων στο πλαίσιο του πένθους. Ο Lindemann ισχυρίστηκε ότι η μη σωστή αντιμετώπιση μπορεί να αποφευχθεί με τη βοήθεια των φροντιστών της κοινότητας που διευκολύνουν μια κατάλληλη διαδικασία πένθους για τους αποθανόντες (Caplan, 1964).

Η παρέμβαση υπό αυτή την έννοια θεωρήθηκε ως μέσο «πρόληψης». Τα ευρήματα του Lindemann έδειξαν ότι όσοι επλήγησαν από ένα τραυματικό συμβάν και έλαβαν άμεση ψυχιατρική βοήθεια είχαν πολύ καλύτερα αποτελέσματα σε σύγκριση με εκείνους που δεν έλαβαν άμεση ψυχιατρική βοήθεια (Slaikeu, 1984). Μαζί, οι Lindemann και Caplan

ανέπτυξαν το πρόγραμμα Wellesley, το οποίο επικεντρώθηκε σε άτομα που αντιδρούν σε ένα τραυματικό γεγονός και διερεύνησαν προληπτικά μέτρα. Περιέγραψαν μια διαδικασία με την οποία ένα επικίνδυνο γεγονός προκαλεί κρίση. Σύμφωνα με τον Roberts (2000), ο Carlan επέκτεινε την προηγούμενη μελέτη του Lindemann και εντόπισε κρίσεις που περιλάμβαναν αναπτυξιακές μεταβάσεις. Το έργο του Carlan επικεντρώθηκε στην προληπτική ψυχιατρική και την έγκαιρη παρέμβαση. Πρότεινε θεωρητικές έννοιες που έθεσαν τα θεμέλια για τη «θεωρία παρέμβασης κρίσης».

Η θεωρία παρέμβασης κρίσης αναπτύχθηκε ως η διαδικασία ανίχνευσης των δυσπροσαρμοστικών αντιδράσεων σε μια κρίση και της απαίτησης να μεταμορφωθούν αυτές οι ακατάλληλες αντιδράσεις σε αποτελεσματικές εμπειρίες αντιμετώπισης και εκμάθησης (Carlan, 1964). Το έργο του Carlan υποστηρίχθηκε από το έργο του Rapoport (1967), το οποίο υποδεικνύει ότι η παροχή βοήθειας σε άτομα που βρίσκονται σε κρίση απαιτεί την άμεση πρόσβαση σε προσωπικό αντιμετώπισης της κρίσης. Σε μια κατάσταση κρίσης, οι φυσιολογικοί μηχανισμοί αντιμετώπισης περιγράφονται ως συχνά παρεμποδισμένοι με τη δυνατότητα του θύματος να αισθάνεται αβοήθητος και φοβισμένος. Μετά την εμπειρία ενός τραυματικού γεγονότος, οι κανονικοί μηχανισμοί αντιμετώπισης μπορεί να είναι αρκετά ανεπαρκείς και τα άτομα είναι πιο πιθανό να συμμετάσχουν σε σύντομη θεραπεία (Roberts, 2000). Είναι κρίσιμο ότι υπάρχει κοινή αντίληψη ότι η προσωπική επίδραση μιας κρίσης ή ενός τραυματικού γεγονότος εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται την εκδήλωση αυτού (Roberts, 2000). Επομένως, η ατομική ανταπόκριση και η αντίδραση στο ίδιο τραυματικό συμβάν θα ποικίλουν (Ursano et al., 1995) σύμφωνα με τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αναλύουν το συμβάν. Αυτό πρέπει να ληφθεί υπόψη από εκείνους που καθορίζουν κατάλληλες στρατηγικές παρέμβασης σε κρίσεις.

#### ***1.4 Οι φάσεις της αντιμετώπισης της σχολικής κρίσης***

Στην παρούσα παράγραφο παρουσιάζονται οι φάσεις στην αντιμετώπιση και διαχείριση των σχολικών κρίσεων όπως αποτυπώνονται στη σχετική βιβλιογραφία. Θα πρέπει να επισημανθεί σε αυτό το σημείο, ότι ως επί το πλείστον η βιβλιογραφία και οι προτεινόμενοι ορισμοί προέρχονται κατά κύριο λόγο από μελέτες που βασίστηκαν στο Αμερικανικό Εκπαιδευτικό Σύστημα στο οποίο η διαχείριση κρίσεων έχει αποκτήσει

θεσμικό χαρακτήρα εξαιτίας της εμπειρίας ιδιαίτερα σημαντικών και κρίσιμων περιστατικών (πυροβολισμοί, βία, εγκληματικότητα).

Οι φάσεις της διαχείρισης κρίσεων εντοπίζονται στο πρακτικό έγγραφο του U.S. Department of Education για τον σχεδιασμό Κρίσεων του 2007 και επαναλαμβάνονται από τους Reeves et al. (2008), υποδηλώνοντας:

*«Η ακεραιότητα της ανταπόκρισης σε κρίση ενός σχολείου διαμορφώνει δραματικά το αποτέλεσμα, γι 'αυτό είναι σημαντικό να υπάρχει μια διεπιστημονική ομάδα κρίσης ή ασφάλειας και μια ενεργή διαδικασία σχεδιασμού για να δοθεί η κατάλληλη βοήθεια στους διευθυντές των σχολείων να διαχειριστούν με επιτυχία κρίσεις όλων των ειδών και να ελαχιστοποιήσουν τις αρνητικές τους επιπτώσεις».*

Συστήνουν ότι η αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων περιλαμβάνει τέσσερις ολοκληρωμένες φάσεις: πρόληψη και μετριασμό, ετοιμότητα, αντίδραση και ανάκαμψη.

#### **1.4.1 Πρόληψη και μετριασμός.**

Ο μετριασμός ή η πρόληψη της κρίσης αφορά τόσο στη σχολική περιφέρεια όσο και την κοινότητα. Η καθιέρωση βασικών κοινοτικών εταιρικών σχέσεων και η αξιολόγηση των αναγκών και των τρωτών σημείων ασφάλειας και των ευπαθειών πραγματοποιείται στη φάση πρόληψης και μετριασμού. Ο στόχος, όπως προσδιορίστηκε από τους Zantal-Wiener και Hogwood (2010), είναι η αντιμετώπιση της *«ασφάλειας και της ακεραιότητας των εγκαταστάσεων, της ασφάλειας, του πολιτισμού και του κλίματος των σχολείων ώστε να εξασφαλιστεί ένα υγιές μαθησιακό περιβάλλον»* (σελ.55). Σύμφωνα με το υπουργείο Παιδείας (2007), *«η δημιουργία ενός ασφαλούς και σωστού μαθησιακού περιβάλλοντος δεν πρέπει να είναι νέα σε κανένα σχολείο ή περιοχή»* (σελ. 2.4). Στην πραγματικότητα, υπάρχουν ορισμένα προγράμματα που αποσκοπούν στην πρόληψη της έναρξης επιβλαβών συμπεριφορών. Τα προγράμματα δεξιοτήτων ζωής, τα προγράμματα κατά του εκφοβισμού και οι προσπάθειες πειθαρχίας σε όλο το σχολείο είναι κοινά ως μέσα για τη μείωση της βίαιης συμπεριφοράς.

Παρόλο που τα σχολεία δεν έχουν κανέναν έλεγχο σε ορισμένους από τους κινδύνους που μπορεί να τα επηρεάσουν, όπως είναι οι σεισμοί, μπορούν να μειώσουν τον αντίκτυπο τέτοιων περιστατικών με την εκπαίδευση των μαθητών και του προσωπικού για το τι πρέπει να κάνουν κατά τη διάρκεια των δονήσεων. Ομοίως, τα σχολεία δεν μπορούν να

ελέγξουν τους καβγάδες, τις απειλές από πράξεις δυνητικά θανατηφόρου βίας στα σχολεία, αλλά μπορούν να μειώσουν την πιθανότητα τέτοιων γεγονότων. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τη θέσπιση πολιτικών, την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης της βίας και άλλα μέτρα που θα βελτίωναν τον πολιτισμό και το κλίμα της σχολικής κοινωνίας (U.S. Department of Education, 2007). Τα σχολεία με θετικό κλίμα εμπλέκουν τους μαθητές στην ανάπτυξη ισχυρών σχέσεων με το προσωπικό και τους συνομηλίκους τους, γεγονός που αυξάνει την πιθανότητα ότι οι μαθητές θα αναφέρουν πιθανές απειλές σε εμπιστευμένους ενήλικες μέσα στο σχολείο.

Οι Brickman, Jones και Groom (2004) συνιστούν τα σχολεία να διεξάγουν αξιολογήσεις ασφαλείας για κάθε κτίριο κατά τη διάρκεια της φάσης πρόληψης και μετριασμού. Αυτό περιλαμβάνει τη διεξαγωγή έρευνας σχετικά με τις σχολικές εγκαταστάσεις και τον φωτισμό για τον εντοπισμό κινδύνων, τη μελέτη ελέγχων ή σχεδίων ασφαλείας του παρελθόντος, τον συντονισμό των σχεδίων κρίσης με τις τοπικές αρχές και την αναθεώρηση των πολιτικών για όλους τους πιθανούς επισκέπτες του σχολείου.

Ο σχεδιασμός μετριασμού και πρόληψης απαιτεί οι οργανισμοί και οι αρχές να συνεργάζονται και να ανταλλάσσουν πληροφορίες, γεγονός που καθιστά κρίσιμη την επικοινωνία μεταξύ των ενδιαφερομένων. Το U.S. Department of Education (2007) τονίζει τη σημασία της επικοινωνίας τόσο στην ομάδα σχεδιασμού, όσο και στις οικογένειες και την ευρύτερη κοινότητα, προκειμένου να μεταδώσει ένα ορατό μήνυμα ότι τα σχολεία και οι τοπικές αρχές εργάζονται από κοινού για να εξασφαλίσουν τη διατήρηση του σχολικού περιβάλλοντος. Τα σχολεία και οι περιφέρειες πρέπει να είναι ενεργοί εταίροι σε κοινοτικό επίπεδο για τον σχεδιασμό και την εκτίμηση των κινδύνων. Ο Dillon (2007) υποστηρίζει ότι *«αναγνωρίζοντας μια επικείμενη κρίση και ανταποκρινόμενοι σε αυτή με κατάλληλο και έγκαιρο τρόπο μπορεί να σημαίνει τη διαφορά ανάμεσα στην προετοιμασία μιας έκτακτης ανάγκης και την αντιμετώπισή της»* (σελ. 11).

Οι Reeves et al. (2008) τονίζουν ότι πολλά σχολεία δεν είναι εξοπλισμένα για να ανταποκριθούν κατάλληλα σε μια κρίση. Η έλλειψη εξοπλισμού και εμπειρογνωμοσύνης, η αποτυχία στην πρακτική ή η αναθεώρηση των υφιστάμενων σχεδίων και οι ανταγωνιστικές προτεραιότητες, όπως η διάθεση ενέργειας και πόρων σε ακαδημαϊκά θέματα, είναι μερικά από τα εμπόδια στην επαρκή αντίδραση σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης. Η υπέρβαση τέτοιων εμποδίων, όπως προτείνουν, απαιτεί από τους ηγέτες των σχολείων να *«αναγνωρίσουν ότι η ετοιμότητα για κρίση δεν είναι επιλογή, αλλά επιτακτική*

ανάγκη. Ο σχεδιασμός της κρίσης δεν ανταγωνίζεται την εκπαιδευτική αποστολή των σχολείων, αλλά την υποστηρίζει και η γνήσια ικανότητα αντιμετώπισης των κρίσεων δημιουργεί συνεχείς προσπάθειες πρόληψης και δέσμευσης» (Reeves et al., 2008, σελ. 10)

#### 1.4.2 Ετοιμότητα

Η φάση ετοιμότητας συνίσταται στον σχεδιασμό και την εφαρμογή μιας ταχείας, συντονισμένης και αποτελεσματικής αντίδρασης σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης (Zantal-Wiener & Horwood, 2010). Αυτό περιλαμβάνει τον προσδιορισμό των αναγκών και των προσπαθειών χρησιμοποιώντας τα δεδομένα που συλλέχθηκαν στη φάση πρόληψης και μετριάσμού. Οι κρίσεις έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν κάθε σπουδαστή και μέλος του προσωπικού σε ένα σχολικό κτίριο. Παρά τις καλύτερες προσπάθειες όλων για την πρόληψη κρίσεων, είναι βέβαιο ότι θα υπάρξουν κρίσεις στα σχολεία. Το U.S. Department of Education (2007) προτείνει ότι «ο καλός προγραμματισμός θα διευκολύνει μια ταχεία, συντονισμένη και αποτελεσματική αντιμετώπιση όταν συμβαίνει μια κρίση» (σελ. 3.1). Η καλή προετοιμασία συνεπάγεται επένδυση χρόνου και πόρων.

Κατά τη διάρκεια της φάσης προετοιμασίας, οι διαχειριστές του σχολείου εξασφαλίζουν σχέδια για κάθε κτίριο και παρέχουν εύκολη πρόσβαση για τους πρώτους ανταποκριτές. Οι Brickman et al. (2004) υποδεικνύουν ότι τα χωροταξικά σχέδια πρέπει να περιλαμβάνουν ορόφους του κτιρίου, καθώς και να προσδιορίζουν κάθε πρόσβαση στο κτίριο, συμπεριλαμβανομένων των παραθύρων, των θυρών και των ανοιγμάτων του αεραγωγού εξαερισμού. Επιπλέον, συστήνουν ότι αυτά τα σχέδια θα πρέπει να περιλαμβάνουν σημεία πρόσβασης για την παροχή ενέργειας και επικοινωνίας, πίνακες ελέγχου, σημεία πρόσβασης κτιρίων για πρόσβαση στα δίκτυα ηλεκτρικού ρεύματος, αέριου, τηλεφώνων. Για να διασφαλιστεί ότι περιλαμβάνονται όλες οι σχετικές πληροφορίες, οι διαχειριστές θα πρέπει να αναπτύξουν αυτά τα σχέδια σε συνεργασία με την τοπική αστυνομία, τη φωτιά και το προσωπικό έκτακτης ανάγκης.

Η ετοιμότητα περιλαμβάνει την άσκηση ασκήσεων έκτακτης ανάγκης και ασκήσεων αντιμετώπισης κρίσης οποιουδήποτε τύπου και έκτασης για το προσωπικό, τους μαθητές και τους υπαλλήλους αντιμετώπισης καταστάσεων έκτακτης ανάγκης. Το U.S. Department of Education (2007) συνιστά τη χρήση ασκήσεων επί χάρτου, όπου το σχολικό προσωπικό καθώς και οι υπεύθυνοι αντιμετώπισης έκτακτων αναγκών συζητούν και βοηθούν στον προσδιορισμό των ζητημάτων που πρέπει να αντιμετωπιστούν στο σχέδιο κρίσης και στα

προβλήματα με τα σχέδια επικοινωνίας και αντίδρασης. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδεύονται στον τρόπο διαχείρισης των μαθητών κατά τη διάρκεια μιας κρίσης, ειδικά για εκείνους που αντιμετωπίζουν αντιδράσεις πανικού. Η προσεκτική εξέταση αυτών των θεμάτων, σύμφωνα με το U.S. Department of Education (2007) «θα βελτιώσει το σχέδιο αντιμετώπισης της κρίσης και θα προετοιμάσει καλύτερα την ανταπόκριση σε μια πραγματική κρίση» (σελ. 3.11).

Η προετοιμασία για άμεση ανταπόκριση περιλαμβάνει τον καθορισμό του κατά πόσο οι μαθητές και το προσωπικό πρέπει να εκκενωθούν από το κτίριο, να επιστρέψουν στο κτίριο ή να κλειδωθούν στο κτίριο. Τα βήματα δράσης για κάθε ένα από αυτά τα σενάρια είναι μέρος της φάσης ετοιμότητας. Μια εκκένωση απαιτεί από όλους τους μαθητές και το προσωπικό να εγκαταλείψουν το κτίριο, ενώ η παραμονή εντός του κτιρίου απαιτείται όταν μια κρίση συμβαίνει έξω από το σχολείο και μια εκκένωση θα ήταν επικίνδυνη, όταν δεν υπάρχει χρόνος για εκκένωση ή όταν μπορεί να είναι επιβλαβές να εγκαταλείψει το κτίριο (U.S. Department of Education, 2007).

Τέλος, ως μέρος της φάσης της ετοιμότητας, οι Brickman et al (2004) συνιστούν στους αρχηγούς των κοινοτήτων και τους γονείς ή κηδεμόνες να λαμβάνουν πληροφορίες σχετικά με την ασφάλεια, την εκκένωση και τα δευτερεύοντα στοιχεία επικοινωνίας. Πρέπει να δημιουργηθεί μια μέθοδος για την παρακολούθηση της απελευθέρωσης των μαθητών και την εξασφάλιση ότι οι μαθητές θα παραδοθούν μόνο σε εξουσιοδοτημένα άτομα.

### 1.4.3 Ανταπόκριση

«Μια κρίση είναι η στιγμή για να ακολουθηθεί το σχέδιο κρίσης, όχι να δημιουργηθεί ένα σχέδιο από το μηδέν» (U.S. Department of Education, 2007, σελ. 4.1). Η εφαρμογή του σχεδίου διαχείρισης έκτακτης ανάγκης λαμβάνει χώρα στη φάση ανταπόκρισης. Εκτός από την ενεργοποίηση των ενεργειών απόκρισης, όπως η απομόνωση ή η εκκένωση, η διάθεση πόρων διαφόρων εταιρών, η λήψη ενημερωμένων αποφάσεων, η ενεργοποίηση σχεδίων επικοινωνίας και η συνεργασία με τους κοινοτικούς εταίρους ή τις ομάδες ανταπόκρισης των αρχών, συμβαίνουν επίσης σε αυτή τη φάση σύμφωνα με τους Zantal-Wiener και Horwood (2010).

Οι Brickman et al (2004) περιγράφουν τη φάση αντίδρασης ως «*την ανάπτυξη ενός κέντρου διοίκησης για την αντιμετώπιση καταστάσεων έκτακτης ανάγκης, τη σύνταξη του σχεδίου με συγκεκριμένες κατευθύνσεις και καταλόγους ελέγχου και τη διάδοση του σχεδίου σε κατάλληλους ανθρώπους στην κοινότητα*» (σελ.31). Οι άνθρωποι στην αλυσίδα διοίκησης σε κάθε σχολείο πρέπει να γνωρίζουν πού βρίσκεται το σχέδιό τους και πώς οργανώνονται.

Οι εκπρόσωποι των σχολείων πρέπει να είναι έτοιμοι να επικοινωνήσουν με τους γονείς και το κοινό για να δώσουν πληροφορίες σχετικά με μια κρίση. Οι Brickman et al. (2004) συνιστούν ότι ένα σχέδιο ασφάλειας θα πρέπει να περιλαμβάνει οδηγίες για τη συνάντηση των γονέων με τα παιδιά τους όταν η κρίση είναι υπό έλεγχο. Αυτό θα πρέπει να αφορά όχι μόνο τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα ενημερώσει τους γονείς για μια κρίση και το πού θα βρουν τα παιδιά τους, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο σκοπεύει να επαληθεύσει ότι το πρόσωπο που ισχυρίζεται ότι είναι γονέας σπουδαστή έχει το νόμιμο δικαίωμα να παραλάβει το παιδί στο σημείο εκκένωσης .

Η επικοινωνία ακριβών και κατάλληλων πληροφοριών κατά τη διάρκεια μιας κρίσης είναι κρίσιμη. Το U.S. Department of Education (2007) συνιστά όλες οι πληροφορίες που έχουν κυκλοφορήσει στα μέσα μαζικής ενημέρωσης και στο κοινό να διοχετεύονται μέσω ενός μόνο υπεύθυνου πληροφόρησης ή ενός εκπροσώπου, προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η πιθανότητα παρουσίασης συνεπών και ακριβών πληροφοριών. Τα κανάλια επικοινωνίας θα πρέπει να περιγράφονται στο σχέδιο κρίσης του σχολείου. Η σημαντικότερη ευθύνη του σχολείου είναι η ασφάλεια των μαθητών τόσο ψυχολογική όσο και σωματική ανάλογα με το είδος κρίσης που αντιμετωπίζεται, οι οποίοι έχουν σταλθεί στο σχολείο από τις οικογένειές τους, οι οποίες δεν μπορούν να δράσουν κατά τη διάρκεια μιας κρίσης χωρίς έγκαιρη και ακριβή ενημέρωση.

Είναι αδύνατο για οποιοδήποτε σχέδιο κρίσης, ανεξάρτητα από το πόσο πλήρες είναι, να αντιμετωπίσει κάθε κατάσταση που μπορεί να προκύψει κατά τη διάρκεια μιας κρίσης. Ωστόσο, το U.S. Department of Education (2007) υποστηρίζει ότι «*με την κατάλληλη εκπαίδευση και πρακτική, οι υπεύθυνοι έκτακτης ανάγκης και το προσωπικό θα είναι σε θέση να ανταποκριθούν κατάλληλα και να προσαρμόσουν τα σχέδια σχολικής κρίσης στην κατάσταση*» (σελ. 4.5). Η τεκμηρίωση των ενεργειών που θα αναληφθούν κατά τη διάρκεια της αντίδρασης θα καταγράψει την κατάλληλη εφαρμογή του σχεδίου αντιμετώπισης κρίσεων καθώς και την καταγραφή ζημιών για ασφαλιστικούς σκοπούς και

την παρακολούθηση των χρηματοοικονομικών δαπανών που σχετίζονται με το περιστατικό.

#### 1.4.4 Ανάκαμψη

Η αποκατάσταση ενός ασφαλούς και υγιούς περιβάλλοντος μάθησης είναι ο στόχος της φάσης ανάκαμψης. Οι Zantal-Wiener και Horwood (2010) υποστηρίζουν ότι η φάση ανάκαμψης περιλαμβάνει τη στήριξη της φυσικής αποκατάστασης των σχολικών εγκαταστάσεων, τη διασφάλιση της συνέχισης των λειτουργιών, τη διευκόλυνση της ακαδημαϊκής ανάκαμψης και τη συντήρηση και στήριξη της συναισθηματικής υγείας των μαθητών και του προσωπικού. Ο στόχος της ανάκαμψης, όπως προσδιορίστηκε από το U.S. Department of Education (2007), είναι να *«επιστρέψει το σχολείο στη μάθηση και να αποκαταστήσει την υποδομή του σχολείου όσο το δυνατόν γρηγορότερα»* (σελ. 5.1).

Ένας από τους κύριους στόχους της ανάκαμψης είναι να προσφέρει ένα περιβάλλον φροντίδας και υποστήριξης στο σχολείο ώστε αυτό να επιστρέψει στην επιχείρηση της διδασκαλίας και της μάθησης το συντομότερο δυνατό. Η φάση ανάκαμψης της αντιμετώπισης της κρίσης μπορεί να πάρει χρόνο, ανάλογα με τον βαθμό και την έκταση του τραύματος. Βεβαίως, οι μαθητές και τα μέλη του προσωπικού ενδέχεται να έχουν καθυστερημένες αντιδράσεις, αλλά οι διαχειριστές θα πρέπει να συνεχίσουν να είναι προσεκτικοί και να διασφαλίζουν ότι οι πόροι θα παραμείνουν διαθέσιμοι όσο χρειάζεται.

Η αποτελεσματική παρέμβαση κατά τη διάρκεια της ανάκαμψης θα προωθήσει την ακαδημαϊκή μάθηση και δεν θα τη μειώσει (Reeves et al., 2008). Μετά από μια κρίση, η επούλωση είναι μια διαδικασία που μπορεί να περιλαμβάνει πολλές δυσκολίες. Ανάλογα με τον ρυθμό με τον οποίο ένα άτομο ανακάμπτει από μια κρίση, η ανάκτηση μπορεί να διαρκέσει μήνες ή και χρόνια. Οι Brickman et al. (2004) υπογραμμίζουν ότι είναι σημαντικό ο σχεδιασμός αυτός να συνεχίσει να εξελίσσεται. Οι διαχειριστές μπορούν να κάνουν τα σχολεία όσο το δυνατόν ασφαλέστερα με τη βοήθεια των κρατικών και τοπικών φορέων, των μελών του προσωπικού, της περιφέρειας, των γονέων και της κοινότητας.

Έτσι, σε περίπτωση κρίσης, *«θα είναι διατεθειμένοι να δράσουν παρά να αντιδράσουν»* (Brickman et al., 2004, σελ. 35). Οι Reeves et al. (2008) υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματική αντιμετώπιση της κρίσης βασίζεται στην πρόληψη και την ετοιμότητα. Προτείνουν ότι οι κατάλληλες προσεγγίσεις *«θα εστιάζονται στην πρόληψη των κρίσεων»*



πριν από την εκδήλωση, στην προετοιμασία για τις κρίσεις που δεν μπορούν να αποφευχθούν και στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας των μαθητών ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν καλύτερα την κρίση» (σελ.11). Υπάρχουν πολλά εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι διαχειριστές κατά τη δημιουργία, την ενημέρωση και την εφαρμογή σχεδίων διαχείρισης σχολικών κρίσεων. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η έρευνα σχετικά με το τι λειτουργεί στον προγραμματισμό της κρίσης στα σχολεία βρίσκεται στα πρώτα στάδια της.

### ***1.5 Το μοντέλο PREPaRE για τη διαχείριση κρίσεων***

Η ανάγκη για το διδακτικό προσωπικό και τους διευθύνοντες του σχολείου να προλαμβάνουν, να προετοιμάζουν, να ανταποκρίνονται και να ανακάμπτουν από διάφορες κρίσεις έχει λάβει αυξημένη προσοχή από τους ερευνητές, το προσωπικό του σχολείου και τους νομοθέτες (Brock, et al, 2011). Παρά την προσοχή αυτή, τα περισσότερα σχολεία αγωνίζονται να ισορροπήσουν τις προτεραιότητες για την εκπαίδευση των φοιτητών με άλλες διοικητικές ευθύνες. Οι Brock et al. (2011) αναφέρουν ότι στις Η.Π.Α. δεν υπάρχει ομοσπονδιακός νόμος που να κατευθύνει τον προγραμματισμό της κρίσης σε σχολεία, αλλά 32 πολιτείες έχουν νόμους ή πολιτικές αντιμετώπισης σχεδίων κρίσης, το 85% των σχολικών περιοχών απαιτεί τέτοιο σχεδιασμό και το 95% των σχολικών περιοχών έχουν αυτά τα σχέδια, είτε απαιτείται είτε όχι. Παρά τις στατιστικές αυτές, «φαίνεται να υπάρχει σημαντική μεταβλητότητα στην επάρκεια των σχεδίων αντιμετώπισης κρίσεων» (Brock et al., 2011, σελ. 35).

Συνεπώς, υπάρχει ανάγκη για αποτελεσματικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για τη διευκόλυνση της πρόληψης και της παρέμβασης των σχολικών κρίσεων.

Αναγνωρίζοντας την ανάγκη για κατάρτιση επικεντρωμένη ειδικά στην αντιμετώπιση των σχολικών κρίσεων, η ανάπτυξη του PREPaRE ξεκίνησε το 2003. Υπό την αιγίδα της Εθνικής Ένωσης Σχολικών Ψυχολόγων, το PREPaRE είναι ένα σχολικό πρόγραμμα πρόληψης και παρέμβασης στην εκπαίδευση σχολείων που στηρίζεται στην έρευνα και προσπαθεί να εντάξει τις φάσεις διαχείρισης κρίσεων του Τμήματος Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας των Η.Π.Α. (Brock et al., 2011). Το ακρωνύμιο PREPaRE, όπως ορίζεται από τους Reeves et al. (2008) αντικατοπτρίζει τις συνιστώσες της αντίδρασης στη σχολική κρίση που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια των τεσσάρων φάσεων διαχείρισης κρίσεων. Αυτό περιλαμβάνει την πρόληψη και την προετοιμασία ψυχολογικού τραύματος,

την εξασφάλιση της σωματικής υγείας και των αντιλήψεων για την ασφάλεια, τη παροχή παρεμβάσεων, την ανταπόκριση στις ψυχολογικές ανάγκες και την εξέταση της αποτελεσματικότητας της πρόληψης και της παρέμβασης σε κρίσεις.

*«Το PREPaRE συνδυάζει σημαντικές πτυχές της ανάπτυξης της ομάδας κρίσεων, την ανάπτυξη σχεδίου και τη συνεργασία της κοινότητας με την κατάρτιση σχετικά με τις συνέπειες της ψυχικής υγείας για τη νεολαία όταν συμβαίνει κρίση» (Brock et al., 2011, σελ. 36). Επιπλέον, τα στοιχεία πρόληψης και ετοιμότητας του PREPaRE προσφέρουν «οδηγίες για τη βελτίωση της σχολικής ασφάλειας και του κλίματος τη συμπεριφορά των σπουδαστών, την ακαδημαϊκή λειτουργία και την ανθεκτικότητα, και ικανότητες απόκρισης του προσωπικού. Τα στοιχεία αντίδρασης και ανάκτησης του PREPaRE παρέχουν εκπαίδευση σε άμεσες παρεμβάσεις κρίσης» (Brock et al., 2011, σελ. 36).*

Αναφέροντας τον τρόπο με τον οποίο η Σχολική Περιφέρεια του Charleston County ανταποκρίθηκε σε μια εκδήλωση κρίσης, οι Bernard, Rittle και Roberts (2011) προσδιόρισαν το ακρωνύμιο PREPaRE ως αναφερόμενο σε μια σειρά δραστηριοτήτων αντιμετώπισης κρίσεων:

P - πρόληψη και προετοιμασία ψυχολογικού τραύματος.

R - επιβεβαίωση της σωματικής υγείας και των αντιλήψεων για την ασφάλεια και την ασφάλεια ·

E - αξιολόγηση του κινδύνου φυσικού και ψυχολογικού τραύματος.

P a R - Παροχή παρεμβάσεων και ανταπόκριση στις ψυχολογικές ανάγκες.

E - Εξέταση της αποτελεσματικότητας της πρόληψης κρίσεων και της παρέμβασης. (παράγραφος 3)

Αναγνωρίζοντας ότι τα γεγονότα που υπέστησαν άλλαξαν τη ζωή πολλών εμπλεκόμενων, οι Bernard et al. (2011) υποδεικνύουν ότι, παρόλο που τα άτομα συνεχίζουν να ανακάμπτουν, η δομή και το πλαίσιο του μοντέλου PREPaRE επέτρεψαν στην ομάδα κρίσης να «εισέλθει σε κάθε κατάσταση με εμπιστοσύνη και ελπίδα» (Bernard et al., 2011, παρ. 16).

## ***1.6 Στοιχεία του σχεδίου αντιμετώπισης κρίσης στο σχολικό περιβάλλον***

Ενώ τα σχέδια αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της επιτυχημένης αντίδρασης σε κρίσεις, εξίσου σημαντική είναι και η διαδικασία με την οποία το προσωπικό του σχολείου εφαρμόζει το σχέδιό του. Δεν υπάρχει ένα προκαθορισμένο σχέδιο κρίσης που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των σχολείων, αλλά τα σχολεία θα μοιράζονται παρόμοιες ανησυχίες όπως η σχολική βία, η πυρκαγιά και ο βανδαλισμός. Συνεπώς, οι Aspiranti et al. (2011) συνιστούν μια ολοκληρωμένη λίστα ελέγχου κρίσιμου σχεδίου (CCPC), η οποία σχεδιάζεται για να καθοδηγεί διαχειριστές και προσωπικό σε δημόσιες και ιδιωτικές σχολικές εγκαταστάσεις, οι οποίοι κατασκευάζουν ή επανεξετάζουν τα σχέδια κρίσεων.

Το κύριο μέλημα τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά από ένα περιστατικό κρίσης είναι η φυσική ασφάλεια και η ψυχική ευημερία των μαθητών. Για τον λόγο αυτό, οι Aspiranti et al. (2011) υποστηρίζουν ότι *«είναι ουσιώδες κάθε σχολείο να έχει ομάδα που ανταποκρίνεται κατά τη διάρκεια της κρίσης και ακολουθεί ένα προκαθορισμένο σχέδιο που περιγράφει δράσεις που αντιμετωπίζουν τις περισσότερες, αν όχι όλες, πιθανές καταστάσεις κρίσης»* (σελ. 147). Επιπλέον, ο κατάλογος ελέγχου βασίζεται σε τρεις βαθμίδες παρέμβασης κρίσης: πρωτοβάθμια πρόληψη, δευτερογενής παρέμβαση και τριτοβάθμια παρέμβαση. Η πρωταρχική πρόληψη είναι η προσπάθεια να αποτραπούν τυχόν προβλήματα προτού προκύψουν. Η δευτερογενής παρέμβαση συμβαίνει κατά τη διάρκεια ή αμέσως μετά από μια κρίση, προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν οι συνέπειες κατά την κλιμάκωση της κρίσης. Η τριτοβάθμια παρέμβαση συνεπάγεται μακροπρόθεσμη και επακόλουθη συμβουλευτική και βοήθεια (Aspiranti et al., 2011).

Ο Hull (2000) συνιστά να οργανωθούν τα σχέδια αντιμετώπισης έκτακτης ανάγκης στα σχολεία σε τρεις μεγάλες κατηγορίες εκδηλώσεων: κρίσεις ανθρώπων, φυσικές καταστροφές και φυσικοί κίνδυνοι ή τεχνολογικοί κίνδυνοι. Αυτό το σχέδιο, προτείνει *«θα είναι πάντα ένα έργο σε εξέλιξη, συνεχώς εξελισσόμενο καθώς αλλάζει η κοινωνία»* (σελ. 69). Οι περιφερειακές ομάδες θα πρέπει να συνεργάζονται κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού, της κατάρτισης και της αντιμετώπισης κρίσεων. Η συνεργασία αυτή θα δώσει δύναμη στα σχέδια κρίσης (Hull, 2000). Ίσως, όπως πρότεινε ο Black (2004), κανένα σχολικό σχέδιο κρίσης δεν μπορεί να είναι απόλυτα τέλειο, αλλά *«ο αποτελεσματικός σχεδιασμός κρίσεων περιλαμβάνει την προσοχή τόσο σε μεγάλες όσο και σε μικρές λεπτομέρειες»* (σελ. 38).

Οι Cornell και Sheras (1998) υποστηρίζουν ότι η ηγεσία, η ομαδική εργασία και η κατάλληλη αίσθηση ευθύνης θα βοηθήσουν τα μέλη του προσωπικού να διεκπεραιώσουν αποτελεσματικά τα σχέδια διαχείρισης, βοηθώντας τους μαθητές να μάθουν και να αναπτυχθούν ακόμα και από τις πιο δύσκολες εμπειρίες. Ένα αποτελεσματικό σχέδιο διαχείρισης κρίσεων, όπως συνιστάται από τον Brock (2000), έχει τη μορφή μιας δήλωσης πολιτικής που τεκμηριώνει τις ευθύνες των μελών του προσωπικού και επιβεβαιώνει την πρόθεση του σχολείου ή της περιφέρειας να προετοιμαστεί για τραυματικά γεγονότα. Το έγγραφο μοιράζεται με το κοινό και χρησιμοποιείται για να κρατά τα σχολεία υπεύθυνα. Δεν αρκεί να υιοθετηθεί ένα σχέδιο, αλλά πρέπει να εφαρμοστεί. Οι διευθυντές των σχολείων πρέπει όχι μόνο να δεσμευτούν για την ετοιμότητα στις κρίσεις, αλλά πρέπει επίσης να αποκτήσουν και να δημοσιεύσουν τη γνώση για την εκτέλεση της παρέμβασης κρίσης (Brock, 2000). Αυτό περιλαμβάνει την κατανομή του χρόνου και των πόρων που απαιτούνται για την κατάρτιση.

### ***1.7 Σχολικό Κλίμα***

Η δημιουργία ενός ασφαλούς σχολικού κλίματος μέσω προγραμμάτων πρόληψης που επικεντρώνεται στη σωματική και ψυχολογική ασφάλεια είναι κρίσιμη. Οι Reeves et al. (2008) πιστεύουν ότι τα *«βασικά συστατικά της ασφάλειας των σχολείων προωθούν επίσης το ακαδημαϊκό επίτευγμα και τη θετική συμπεριφορά»* (σελ. 11). Οι εκπαιδευτικοί και οι διαχειριστές υποστηρίζουν ένα κλίμα ασφάλειας όταν δίνουν προσοχή στις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών καθώς και στις ακαδημαϊκές τους ανάγκες.

Η έμφαση στις συναισθηματικές ανάγκες καθώς και στις ακαδημαϊκές ανάγκες επιτρέπει στους μαθητές να είναι λιγότερο πιθανό να συμμετάσχουν ή να υποστούν βία από βλαβερή συμπεριφορά (Maida, 2012). Ο Dillon (2007) συνιστά τα σχολεία να καταστήσουν τους εαυτούς τους ακατάλληλους στόχους για ασταθή άτομα ενισχύοντας ένα θετικό και ελκυστικό σχολικό κλίμα και διδάσκοντας και μοντελοποιώντας τη καλή συμπεριφορά. Επιπλέον, οι μαθητές και το προσωπικό μπορούν να ενθαρρύνονται να είναι *«τα μάτια και τα αυτιά του κτιρίου»* (Dillon, 2007, σελ. 10).

Ο Shah (2013) υποστηρίζει τη σημασία ενός υγιούς σχολικού κλίματος και του ρόλου που έχουν οι μαθητές και οι οικογένειες στα βήματα που πρέπει να κάνουν τα σχολεία. Με το να οικοδομήσουν σχέσεις με τους μαθητές, *«τα μέλη του προσωπικού μπορούν να παρεμβαίνουν εάν υποπτεύονται ότι ένας μαθητής είναι σε δύσκολη θέση, να ενημερώνουν*

τις αρχές εάν μάθουν ότι ένας μαθητής σκοπεύει να θέσει σε κίνδυνο τους άλλους και να συμβουλευούν τους μαθητές κατά τη διάρκεια και μετά από μια κρίση» (Shah, 2013, σελ. 14).

Πέραν της αποθάρρυνσης της κακής συμπεριφοράς, ο Dillon (2007) προτείνει τα σχολεία να επιδιώξουν να οικοδομήσουν υγιή και υποστηρικτικά περιβάλλοντα, ενθαρρύνοντας την καλή συμπεριφορά μέσω σχολικών προγραμμάτων και προγραμμάτων κοινωφελών υπηρεσιών, καθώς επίσης και διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων όπως ο τρόπος ακρόασης και επικοινωνίας, και η επίλυση συγκρούσεων. Ουσιαστικά, «όλοι οι μαθητές πρέπει να αναλάβουν τον ρόλο της παρακολούθησης του διαδρόμου, να παρακολουθούν την ύποπτη ή προβληματική συμπεριφορά και να το αναφέρουν αμέσως» (Dillon, 2007, σελ. 10). Αυτά τα μέτρα θα πρέπει να υποστηριχθούν μέσω πολιτικών ασφάλειας, σαφώς καθορισμένων κανόνων και εκπαίδευσης των διδασκόντων, του προσωπικού και των σπουδαστών σχετικά με τον τρόπο αναγνώρισης ενός προβληματικού ατόμου που μπορεί να απειλεί για τους άλλους ή τον εαυτό του ή να παρενοχλεί και να εκφοβίζει άλλους (Dillon, 2007).

Η δημιουργία ασφαλών και υποστηρικτικών σχολείων είναι απαραίτητη για τη διασφάλιση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής επιτυχίας των μαθητών. Οι Furlong, Felix, Sharkey και Larson (2005) συμβουλεύουν τους διευθυντές των σχολείων να διατηρήσουν τον έλεγχο της σχολικής κοινότητας και να αναπτύξουν ένα κλίμα που επιτρέπει σε κάθε εκπαιδευτικό και μαθητή να συμμετάσχει πλήρως στη μάθηση. Επιπλέον, η απόκτηση γονικής και κοινοτικής υποστήριξης για την ανάπτυξη και τη διατήρηση ενός αποτελεσματικού και ανταποκρινόμενου προγράμματος ετοιμότητας για την αντιμετώπιση κρίσεων είναι απαραίτητη για την προώθηση της συνεργασίας. Αυτό επιτρέπει το ισχυρό μήνυμα ότι η σχολική ασφάλεια είναι μια κοινή κοινοτική ανησυχία (Furlong et al., 2005)

## **1.8 Προκλήσεις στην αντιμετώπιση σχολικών κρίσεων**

Σε αυτό το κεφάλαιο, περιγράφουμε τις μεγάλες προκλήσεις κάθε κρίσης: α) ανεπαρκής προετοιμασία των ατόμων που ανταποκρίνονται, β) ψυχολογικές επιπτώσεις και γ) επιτακτική λήψη αποφάσεων.

### **1.8.1 Ανεπαρκής προετοιμασία των ατόμων που ανταποκρίνονται**

Ανάλογα με την τοποθεσία της κρίσης, τις περιστάσεις ή τον ρόλο ενός ατόμου σε έναν οργανισμό, μπορεί να χρειαστεί να υπηρετήσει ως διαχειριστής κρίσης, να αναλάβει την κρίση και να πάρει έγκαιρα βασικές αποφάσεις. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός που συνοδεύει παιδιά σε ένα μουσείο θα μπορούσε να βρεθεί παγιδευμένος στην πτέρυγα ενός μουσείου με μια ομάδα μαθητών καθώς μια έκρηξη συμβαίνει σε άλλη τοποθεσία. Θεωρούμενος ως "ηγέτης" με προσδοκίες από την ομάδα να προσφέρει μια ασφαλή υποχώρηση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενεργήσει αποφασιστικά. Οι Rosenthal, Boim και Comfort, (2001) τονίζουν ότι κατά τη διάρκεια μιας κρίσης η «πίσημη του χρόνου μπορεί να είναι τόσο υψηλή ώστε οι έννοιες της διαχείρισης και της ορθολογικής λήψης αποφάσεων να μην έχουν πλέον νόημα και να προσχωρήσουν σε καταστάσεις κυριαρχίας και ενστικτωδών ή αποκρίσεων» (σελ. 7). Επιστρέφοντας στο παραπάνω παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να γνωρίζει τις τοποθεσίες εξόδου κινδύνου. Ωστόσο, ένας πιθανός τραυματισμός ενός μέλους της ομάδας μπορεί να εμποδίσει μια ενδεδειγμένη διαφυγή. Ο εκπαιδευτικός, είναι τώρα επιφορτισμένος με μια πολύπλοκη ευθύνη ηγεσίας.

### 1.8.2 Ψυχολογικές επιπτώσεις

Κάθε κρίση έχει αντίκτυπο στους ανθρώπους. Επιπλέον, τα άτομα ανταποκρίνονται διαφορετικά στο περιβάλλον κρίσης, ανάλογα με τις προσωπικότητες, τα συναισθήματα, το παρελθόν τους και την ικανότητά τους να χειρίζονται το άγχος. Για παράδειγμα, οι Rosenthal et al. (2001) εξηγούν ότι η αβεβαιότητα και το άγχος ενός περιβάλλοντος κρίσης μπορεί να προκαλέσει «ξαφνική άγνοια και καταστροφική απώλεια προσανατολισμού ή μπορεί να οδηγήσει σε συναίσθηση και δυσφορία» (σ. 7). Επιστρέφοντας στο προηγούμενο παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να πανικοβληθεί και να αφήσει τον τραυματισμένο μαθητή πίσω ή ακόμα και να βρεθεί ανίκανος να βρει την έξοδο.

Ο τρόπος με τον οποίο τα χαρακτηριστικά εκδηλώνονται σε όλη την κρίση εξαρτάται από τα παρουσιαζόμενα περιστατικά. Σε μια κατάσταση κρίσης, κάθε άτομο μπορεί να βρεθεί σε ηγετικό ρόλο χωρίς κατάρτιση ή εξειδίκευση. Οι αποφάσεις σχετικά με τα γεγονότα μιας κρίσης θα επηρεάσουν τελικά το τελικό αποτέλεσμα.

### 1.8.3 Επιτακτική λήψη αποφάσεων

Η προέλευση μιας κρίσης μπορεί να κυμαίνεται από ένα φυσικό φαινόμενο σε μια κακή απόφαση ενός ατόμου. Μια από τις πιο δύσκολες πτυχές της κρίσης είναι η αβεβαιότητα των γεγονότων που οδηγούν σε επιτακτική λήψη αποφάσεων (Rosenthal et al., 2001). Στην πραγματικότητα, μερικές καταστάσεις κρίσης συνεπάγονται την πραγματοποίηση κρίσιμων εκτιμήσεων και ενεργειών μέσα σε λίγες ώρες, λεπτά ή ακόμη και ένα δευτερόλεπτο, το οποίο μπορεί να περιλαμβάνει αποφάσεις σχετικά με τη ζωή και το θάνατο (Rosenthal et al., 2001, σ. 7).

Αυτή η ανάγκη ταχείας λήψης αποφάσεων συμβάλλει περαιτέρω στην προσωπική πίεση ενός περιβάλλοντος κρίσης. Παραδόξως, ωστόσο, ορισμένες περιστάσεις απαιτούν από τους ανταποκρινόμενους να αντισταθούν στην ώθηση να λάβουν γρήγορες αποφάσεις. Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι γρήγορες αποφάσεις θα μπορούσαν να επιδεινώσουν την κρίση. Για άλλη μια φορά επιστρέφουμε στο παράδειγμα του μουσείου. Αμέσως, ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει πολλές γρήγορες αποφάσεις για να εξασφαλίσει την ασφάλεια της ομάδας του, συμπεριλαμβανομένου του τραυματισμένου μέλους. Το πόσο καλά εκτελεί αυτές τις αποφάσεις θα εξαρτηθεί από την προηγούμενη εμπειρία του, τη συναισθηματική κατάσταση του και την ικανότητά του να ζυγίζει εναλλακτικές λύσεις. Μια απόφαση που λήφθηκε πολύ γρήγορα θα μπορούσε να προκαλέσει περισσότερη βλάβη σε ολόκληρη την ομάδα, προωθώντας τους ανθρώπους σε μια επικίνδυνη στρατηγική εξόδου. Αντίστροφα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να πανικοβληθεί και να περιμένει μια απόφαση από μια εξωτερική πηγή, κρατώντας έτσι τους μαθητές σε ένα μη ασφαλές περιβάλλον.

Οι προκλήσεις για ένα άτομο που αντιμετωπίζει μια κρίση μπορεί να είναι τρομακτικές σε πολλά επίπεδα. Η διαπραγμάτευση των ψυχολογικών και απαιτητικών παραγόντων απόφασης σε μια κρίση θα πέσει συχνά σε έναν ανυποψίαστο άνθρωπο χωρίς την κατάλληλη προετοιμασία.

## 2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση στην έρευνα στις σχολικές κρίσεις

### 2.1 Η έρευνα στην Ελλάδα

Όπως έχει ήδη προαναφερθεί είναι ελάχιστες οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με την πρόληψη και τη διαχείριση σχολικών κρίσεων στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, το 2006 διεξήχθη έρευνα που είχε σκοπό να ανιχνεύσει κατά πόσο οι ηγέτες των σχολικών μονάδων, 30 Διευθυντές της Πρωτοβάθμιας, 10 της Κατώτερης και 8 της Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Τρικάλων, μπορούν να διαχειριστούν μια κρίση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μόνο το 29,2% (N=14) των σχολικών μονάδων έχουν συγκροτήσει ομάδα διαχείρισης κρίσεων και το 45,8% (N=22) των σχολείων έχουν αντιμετωπίσει σχολικές κρίσεις. Μάλιστα, το σχέδιο που έχει καταρτιστεί σχεδόν περιορίζεται μόνο στην αντιμετώπιση των σεισμών και της πυρκαγιάς, σε ποσοστό 72,9% (N=35) και 2,1% (N=1) αντίστοιχα. Επιπλέον, ενδιαφέρον αποτελεί ότι το 71,2% δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν σε θέματα διαχείρισης κινδύνων καθώς και ότι δεν υπάρχει συνεργατική διάθεση μεταξύ των σχολείων και της τοπικής κοινωνίας για τη διαχείριση σχολικών κρίσεων, όπως απεικονίζεται και από το ότι μόνο το 25% των εκπαιδευτικών μονάδων δείχνουν ότι είναι το σχολείο ανοικτό απέναντι στην τοπική κοινωνία σε ενδεχόμενη συνεργασία (Καραθάνος, 2006), δείχνοντας ότι δεν υπάρχει «η καλλιέργεια μιας κοινής κουλτούρας ετοιμότητας και κατά επέκταση νοοτροπία επαγγελματικής διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο» (Σαΐτης, 2014:277).

Την περίοδο 2007-2008, 967 εκπαιδευτικοί από τους εξής νομούς: Αττικής, Φθιώτιδας, Βοιωτίας, Ροδόπης, Αιτωλοακαρνανίας, Θεσπρωτίας, Χίου, Κεφαλληνίας, Ρεθύμνου, Τρικάλων και Ημαθίας συμμετείχαν σε έρευνα που αποσκοπούσε στη διερεύνηση των στάσεων τους σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Σαΐτη κ.α. , 2008:352). Αυτό που φάνηκε είναι ότι ο αύλιος χώρος των σχολείων δημιουργεί πιθανούς κινδύνους για την ασφάλεια των παιδιών, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φρονούν ότι δεν έχουν λάβει επιμόρφωση και εξασκηθεί πρακτικά, το φαινόμενο του bullying είναι ενεργό και δεν έχει τύχει μέριμνας, δεν υπάρχει έλεγχος για την υλικοτεχνική υποδομή και την κατάσταση των



κτιρίων από ειδική κρατική υπηρεσία καθώς και ότι υπάρχει ανεπάρκεια σχεδιασμού-προγραμματισμού για την πρόληψη, την καταστολή και την αντιμετώπιση κρίσεων, με εξαίρεση την περίπτωση του σεισμού.

Σε σχετική έρευνα που έλαβαν μέρος κατά προσέγγιση 375 διευθυντές σχολικών μονάδων Ανώτερης (Λύκειο) και Κατώτερης (Γυμνάσιο) Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των τύπων, είτε Δημοσίων (N=354) είτε Ιδιωτικών (N=21) σχολείων, διερευνήθηκαν οι κίνδυνοι πρόκλησης κρίσης, η αξιολόγηση της επικινδυνότητας τους και καταγράφηκαν οι προτάσεις τους. Από τη συγκεκριμένη έρευνα φαίνεται ότι η αποτελεσματικότητα των υπάρχοντων μηχανισμών σε σχέση με τις φυσικές καταστροφές είναι μέτρια αποτελεσματική. Επιπλέον, η πλειονότητα των συμμετεχόντων επιλέγει μέτρια πιθανό να συμβεί μια κρίση σχετική με φυσικές καταστροφές για τα επόμενα δύο χρόνια και αποτελεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον το γεγονός ότι 116 υποκείμενα ιεράρχησαν τον σεισμό ως πρώτη πιθανότερη κρίση να συμβεί στο σχολείο, με δεύτερο την πλημμύρα (51 υποκείμενα). Η πλειονότητα των διευθυντών δηλώνουν ότι είναι μετρίως προετοιμασμένοι για την αντιμετώπιση κρίσεων (Σαβελίδης 2011).

Σε πιο πρόσφατη ερευνητική μελέτη, εξετάστηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Δυτικής Μακεδονίας. Αυτό που φάνηκε είναι ότι εκλείπει η ετοιμότητα για την αντιμετώπιση κρίσεων, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει κατάλληλη επιμόρφωση, δεν υπάρχουν σχέδια για όλα τα είδη κρίσεων παρά μόνο για τον σεισμό και την πυρκαγιά, υπάρχει έλλειψη εξοπλισμού και η πρακτική εξάσκηση αυτού προκειμένου το διδακτικό ή μη προσωπικό να γνωρίζει να το χρησιμοποιεί και τέλος το φαινόμενο του bullying αποτελεί σοβαρό θέμα στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Μακεδονίας (Μούλελης, 2015:84).

## ***2.2 Η έρευνα στις σχολικές κρίσεις στη διεθνή βιβλιογραφία***

Οι Pitcher και Poland (1992) αναφέρουν ότι πριν το 1992 μπόρεσαν να εντοπίσουν μόνο 11 άρθρα σχετικά με τη βιβλιογραφία σχολικών κρίσεων που χρησιμοποίησαν τους όρους «κρίσεις» ή «παρέμβαση κρίσης». Παραδοσιακά, τα τραυματικά γεγονότα που επηρεάζουν τους μαθητές του σχολείου αντιμετωπίζονταν από το προσωπικό έκτακτης ανάγκης όπως η Αστυνομία, το Πυροσβεστικό Σώμα και τα πληρώματα των ασθενοφόρων. Αυτά τα μέλη των υπηρεσιών έκτακτης ανάγκης ασχολούνταν κυρίως με

τις φυσικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένης της ασφάλειας και τις άμεσες ιατρικές ανάγκες. Υπήρχε μικρή ή καθόλου σχολική παρέμβαση κρίσης για την αντιμετώπιση του ψυχολογικού τραύματος των προσβεβλημένων (Terr, 1983). Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1980, οι σχολικές κρίσεις αντιμετωπιζόνταν ανεπίσημα από το προσωπικό του σχολείου ή υπήρχε εμπιστοσύνη στις υπηρεσίες των εξωτερικών επαγγελματιών ψυχικής υγείας (Johnson, 2000). Ωστόσο, ένα πτυχίο στην ψυχική υγεία (σύμβουλος, ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός) δεν σημαίνει απαραίτητα γνώση της παρέμβασης κρίσης. Τα τυπικά περιστατικά που εντοπίστηκαν ως επηρεάζοντα τους μαθητές του σχολείου περιλαμβάνουν φυσικές καταστροφές, σοβαρά ατυχήματα και αναμενόμενο ή απροσδόκητο θάνατο λόγω ασθένειας. Σε τέτοιες καταστάσεις, τα σχολεία τείνουν να θεωρούν τον εαυτό τους υπεύθυνο για την εκπαίδευση των μαθητών και όχι υπεύθυνο για την ευημερία των μαθητών (Pitcher & Poland, 1992).

Η αντίδραση στην κρίση είναι απαραίτητη για τη συνέχιση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού προγράμματος εκμάθησης ενός σχολείου δεδομένου ότι παρέχει βοήθεια και υποστήριξη για την αποκατάσταση της σταθερότητας στο σχολείο. Πιο πρόσφατα, υπήρξε μια σημαντική μετατόπιση με τα σχολεία να αντιμετωπίζουν τις ανάγκες των φοιτητών που έχουν πληγεί από ένα τραυματικό γεγονός (Peterson & Straub, 1992, Pitcher & Poland, 1992). Τα κρίσιμα περιστατικά που ενδέχεται να επηρεάσουν τα σχολεία περιλαμβάνουν πλέον τη δολοφονία, τη βία, τη σοβαρή επίθεση, την τρομοκρατία, την αυτοκτονία και τα σοβαρά ατυχήματα (Department of Education and Training, 2001, Johnson, 2000, Poland & McCormick, 2000). Περιστατικά όπως αυτά απειλούν την ασφάλεια και τη σταθερότητα μιας σχολικής κοινότητας (Johnson, 2000, Pitcher, & Poland, 1992).

Στη δεκαετία του 1990 παρατηρήθηκε η παρέμβαση σχολικής κρίσης, η οποία είχε προηγουμένως πραγματοποιηθεί από εξωτερικούς επαγγελματίες ψυχικής υγείας οι οποίοι δεν ήταν εξοικειωμένοι με τις σχολικές διαδικασίες και την επακόλουθη αντιμετώπιση τους από το προσωπικό της σχολικής περιοχής (Johnson, 1993). Οι σχολικές συνοικίες στις ΗΠΑ αυτή την εποχή άρχισαν επίσης να αναπτύσσουν τις δικές τους σχολικές ομάδες κρίσεων. Ωστόσο, τα σχολεία χρειάστηκαν ακόμη να παρακολουθήσουν σεμινάρια και οδηγίες από επαγγελματίες ψυχικής υγείας επειδή εκείνοι έχουν την απαραίτητη κλινική εμπειρία (Johnson, 2000).

Σε πιο πρόσφατες περιπτώσεις, υπήρξε αυξημένο πολιτικό και δημόσιο ενδιαφέρον για τη διαχείριση των κρίσεων στα σχολεία, ωστόσο ορισμένες από τις τεκμηριωμένες πρακτικές στερούνται εμπειρικής έρευνας (Nickerson & Zhe, 2004). Εντούτοις, οι Nickerson και Zhe ανέφεραν ότι οι προτεινόμενες πρακτικές πρόληψης κρίσεων, όπως τα προγράμματα πρόληψης της βίας και οι πρακτικές παρέμβασης, όπως η παροχή ψυχολογικών πρώτων βοηθειών στην πλειονότητα των δημοσιεύσεων, είναι πολύ παρόμοιες. Οι Vernberg et al. (2008) επεσήμαναν ότι από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ορισμένες από τις ευρέως χρησιμοποιούμενες τεχνικές και προγράμματα έχουν αμφισβητηθεί και δεν υπάρχει σαφής εναλλακτική λύση, αναφέροντας έτσι ότι οι καλύτερες προθέσεις δεν οδηγούν πάντοτε στα καλύτερα αποτελέσματα. Μια πρακτική παρέμβασης στα σχολεία που συστήθηκε πρόσφατα είναι η πρακτική της ψυχολογικής ενημέρωσης των σχολικών πληθυσμών (DeVilly & Cotton, 2003, McNally, 2004, Rose, Bisson, Churchill, & Wessely, 2002).

Ο ψυχολογικός έλεγχος αναπτύχθηκε αρχικά στη δεκαετία του 1970 για τη διαχείριση του κρίσιμου περιστατικού που έζησε το προσωπικό έκτακτης ανάγκης για να μετριάσει το άγχος του εργαζόμενου, αλλά έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλά περιβάλλοντα, συμπεριλαμβανομένων των σχολείων, ως μια τυπική πρακτική αντιμετώπισης κρίσεων (Everly & Mitchell, 2000). Πιο πρόσφατα έχει υποστηριχθεί ότι οι διαδικασίες όπως η ψυχολογική εκτίμηση μπορεί να μην είναι κατάλληλες για την παροχή υποστήριξης στις σχολικές κοινότητες που πλήττονται από κρίσιμα επεισόδια (Jackson, 2003). Οι Stuhlmiller και Dunning (2000) δήλωσαν ότι οι ειδικοί έχουν «κρυφτεί πίσω από το πρότυπο της νόσου» και βλέπουν το τραύμα ως διαταραχή με την επιδείνωση της «ασθένειας», αν δεν «αντιμετωπιστεί από τους υπευθύνους» (σ.313). Οι Stuhlmiller και Dunning ισχυρίστηκαν επίσης ότι οι ασκούμενοι δεν ,πορούν να ακολουθήσουν τον ρυθμό σε δυναμικά και μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα για την αντιμετώπιση τραυμάτων, χρησιμοποιώντας σύντομη παρέμβαση όταν απαιτείται, αισιόδοξα μηνύματα και ισχυρές κοινωνικές υποστηρίξεις. Ο Wraith (2000) επεσήμανε ότι το 1996, ένα χρόνο μετά τη σφαγή του Port Arthur στην Τασμανία, μια συνοικία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε άλλο κράτος αποφάσισε να ενημερώσει όλα τα παιδιά. Ο Wraith δήλωσε επίσης ότι για πολλά μέλη αυτών των σχολικών πληθυσμών αυτή η συστηματική προσέγγιση προκάλεσε οξύ άγχος και αγωνία.

Περαιτέρω ο Wraith υποστήριξε ότι υπάρχουν κάποιες πολύ ενδιαφέρουσες ιστορίες σχετικά με τη χρήση της ομαδικής ενημέρωσης με τα παιδιά. Ο Wraith ανέφερε ένα παράδειγμα μιας υπόθεσης που αφορούσε πρόγραμμα σχολικής ενημέρωσης. Μετά το

θάνατο τριών παιδιών ηλικίας 11 ετών που προκλήθηκαν από ατύχημα από το σχολείο, τα παιδιά ηλικίας 5-7 ετών που δεν γνώριζαν τα παιδιά που είχαν σκοτωθεί και δεν είχαν παρακολουθήσει το ατύχημα ενημερώθηκαν. Οι γονείς ορισμένων παιδιών ανέφεραν ότι υπήρξαν προβληματικές αντιδράσεις ως προς αυτό, όπως αντιδράσεις φόβου και προβλήματα ύπνου. Ο Wraith δήλωσε περαιτέρω ότι τα μοντέλα συλλογικής ενημέρωσης για παιδιά δεν έχουν «αναπτυχθεί, δοκιμαστεί ή αξιολογηθεί». Επομένως, είναι σημαντικό οι σύμβουλοι του σχολείου να κατανοήσουν τη βλάβη που μπορεί να προκύψει εάν η πρακτική της ενημέρωσης γίνεται με παιδιά και εφήβους.

Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου έχει ιστορικά καθοριστεί από τις κοινωνικές αλλαγές, τις νομοθετικές αλλαγές και τις αλλαγές που εισήγαγαν τα Τμήματα Παιδείας. Πιο πρόσφατα, τα σχολεία έχουν αρχίσει να βασίζονται σε σχολικούς συμβούλους για να παρέχουν εργασία κρίσης και αυτό το έργο έχει εντοπιστεί ως μέρος του ρόλου του σχολικού συμβούλου (King, Price, Tellijohnn, & Wahl, 2000). Σε μια μελέτη που πραγματοποίησαν οι Nickerson και Zhe (2004), οι σχολικοί ψυχολόγοι ανέφεραν ότι η συμμετοχή τους σε σχολικές κρίσεις σχετίζεται κυρίως με την πρόληψη κρίσεων και τις παρεμβάσεις, με ελάχιστη συμμετοχή στις πρακτικές αξιολόγησης. Ο Border (2002) επεσήμανε ότι οι σχολικοί σύμβουλοι είναι πρωτοπόροι επαγγελματίες ψυχικής υγείας που παρέχουν υποστήριξη στους μαθητές και τις οικογένειές τους που έχουν πληγεί από τραγικά γεγονότα. Ο Brock (2002) χρησιμοποιεί πόρους όπως το βιβλίο του Pitcher και το βιβλίο του Poland (1992) παρέχοντας μια υγιή προσέγγιση σε σχέση με τη σχολική αντιμετώπιση κρίσιμων περιστατικών και συζήτησαν σημαντικά την εμφάνιση σχολικών κρίσιμων ομάδων. Μια πρόσφατη μελέτη 370 σχολικών ψυχολόγων που πραγματοποίησαν οι Bramlett et al. (2002) βρέθηκε ότι ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου επηρεάστηκε από την αύξηση των κρίσιμων σχολικών περιστατικών. Επιπλέον, τα ευρήματα έδειξαν ότι σχεδόν οι μισοί από τους ερωτηθέντες δήλωσαν ότι είχαν βιώσει σημαντική συμμετοχή ως μέλος μιας ομάδας σχολικής κρίσης.

Μέχρι σήμερα, έχουν υπάρξει περιορισμένες μελέτες που έχουν εξετάσει τον ρόλο των συμβούλων σχολείων σε πρακτικές διαχείρισης κρίσεων. Ο Brock (2002) πρότεινε ότι τα μέσα μαζικής ενημέρωσης σχετικά με σχολικές κρίσεις στις μέρες μας θα δηλώνουν συχνά ότι οι σχολικοί σύμβουλοι θα είναι διαθέσιμοι για να υποστηρίξουν τους φοβερούς μαθητές. Επιπλέον, η Poland και ο McCormick (2000) ανέφεραν ότι οι σχολικοί σύμβουλοι πρέπει να φροντίζουν τις δικές τους σωματικές και συναισθηματικές ανάγκες και θα πρέπει να υποστηρίζονται από συναδέλφους. Εκείνοι που ασκούν κρίση λόγω της

στενής επαφής τους με τα θύματα μπορούν να τραυματιστούν έμμεσα. Οι σχολικοί σύμβουλοι που επηρεάζονται από τραυματικό άγχος μπορούν να βιώσουν μειωμένη αισιοδοξία και «χάνουν την πίστη στη χρησιμότητα του έργου τους» (Johnson, 1993, σελ. 122). Πρέπει επίσης να αναγνωριστεί ότι εάν ένας σχολικός σύμβουλος δεν είναι σε θέση να κάνει κρίση, αυτό πρέπει να γίνει σεβαστό και δεν πρέπει να αμφισβητηθεί (Poland & McCormick, 1999).

Οι Poland και McCormick (1999) ανέφεραν ανεπαρκείς σχολικές απαντήσεις από σχολεία από σχολεία που δεν σχεδίαζαν επαρκώς τις κρίσεις. Επιπλέον, ο Poland και ο McCormick επεσήμαναν ότι οι σχολικές κρίσεις θα συνεχίσουν να συμβαίνουν και ενώ ορισμένες σχολικές κρίσεις μπορούν να αποφευχθούν, θα υπάρξουν αναπόφευκτα σοβαρά επεισόδια που συχνά επηρεάζουν τους μαθητές του σχολείου. Δεδομένου ότι οι σχολικές κρίσεις μπορούν να εμφανιστούν οποτεδήποτε με ποικίλους βαθμούς σοβαρότητας (Decker, 1997), οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να είναι έτοιμοι να ανταποκριθούν σε διάφορες πιθανές καταστάσεις που θα αποτελούσαν σχολική κρίση. Ο Stevenson (2002) υποστήριξε ότι μια σχολική κρίση είναι οποιαδήποτε κατάσταση με πιθανό κίνδυνο για τη σωματική ή συναισθηματική ασφάλεια και ευεξία των μαθητών. Επιπλέον, ο Decker (1997) δήλωσε ότι τα σχολεία πρέπει να προετοιμαστούν για πιθανές κρίσεις και ότι τα σχολεία πρέπει να αναπτύξουν ένα σχέδιο διαχείρισης κρίσεων. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Poland και McCormick (1999), ο σχεδιασμός που γίνεται πριν από ένα τραυματικό συμβάν μπορεί να μειώσει το επίπεδο του χάους όταν συμβαίνει μια κρίση.

Μέχρι πρόσφατα, τα σχέδια διαχείρισης σχολικών κρίσεων βασίστηκαν σε μεγάλο βαθμό στο μοντέλο Displan των υπηρεσιών έκτακτης ανάγκης, το οποίο αναπτύχθηκε για να παρέχει άμεσες ιατρικές και ασφαλιστικές απαντήσεις από έκτακτο προσωπικό σε περιστατικά όπως πλημμύρες, πυρκαγιές, κατολισθήσεις (Graham, Shirm, Liggin, Aitken, & Dick, 2006) και σοβαρά ατυχήματα (Johnson, Casey, Ertl, Everly, & Mitchell, 1999). Λόγω των πολυσχιδών σχολικών πυροβολισμών στην Αμερική, η προσοχή επικεντρώνεται στην κατεύθυνση των σχεδίων διαχείρισης σχολικών κρίσεων ώστε να συμπεριληφθεί η διαχείριση ευρύτερου φάσματος τραυματικών γεγονότων που ενδέχεται να επηρεάσουν μια σχολική κοινότητα (Johnson, 2000, Sandoval & Lewis, 2002).

Είναι σημαντικό να αναμένεται ότι τα σχολεία θα έχουν αναπτύξει ένα σχέδιο σχολικής διαχείρισης κρίσεων που θα περιλαμβάνει τακτική επικοινωνία και συμβολή από βασικούς ενδιαφερόμενους όπως το προσωπικό υπηρεσιών έκτακτης ανάγκης (Dwyer & Jimerson,

2002). Οι Poland και McCormick (1999) ισχυρίστηκαν ότι όταν συμβαίνει μια σχολική κρίση, οι διευθυντές των σχολείων θέτουν το τόνο της αντίδρασης σε αυτή. Οι διευθυντές χρειάζονται αποτελεσματική βοήθεια και υποστήριξη σε περιόδους κρίσεων (Pitcher & Poland, 1992). Οι σχολικές ομάδες αντίδρασης, συμπεριλαμβανομένων των επαγγελματιών ψυχικής υγείας, συμβάλλουν στην αποκατάσταση της ισορροπίας στο σχολικό περιβάλλον όταν ένα σχολείο υποφέρει από ένα τραυματικό γεγονός (Brock, 2002, Brock, Sandoval & Lewis, 2001, Caplan, 1964).

Ο σχεδιασμός για σχολικές κρίσεις / καταστροφές περιλαμβάνει τη χρήση μιας πολύπλευρης προσέγγισης που περιλαμβάνει συνήθως την ασφάλεια, την ανταπόκριση στις ιατρικές ανάγκες, την ψυχολογική πρώτη βοήθεια και τη συνεργασία με τα μέσα ενημέρωσης (Brock & Poland, 2002).

Τα σχέδια διαχείρισης σχολικών κρίσεων στις Ηνωμένες Πολιτείες έδειξαν σε μεγάλο βαθμό σημαντική μεταβολή στις προσδοκίες των σχολείων να αναπτύξουν ολοκληρωμένα σχέδια μετά από πυροβολισμούς στο σχολείο και τρομοκρατικές επιθέσεις. Σήμερα, τα σχέδια διαχείρισης σχολικών κρίσεων πρέπει να προσδιορίσουν τις διαδικασίες απόκρισης / ανάκαμψης που θα ενεργοποιηθούν σε περίπτωση φυσικών και ανθρωπογενών καταστροφών, συμπεριλαμβανομένων των μαζικών ατυχημάτων. Οι Bramlett et al. (2002) υποδεικνύει ότι η αύξηση των κρίσιμων περιστατικών κατέστησε πιο συστημική εστίαση στα σχολεία που αναπτύσσουν σχέδια διαχείρισης κρίσεων. Ο Poland (2002) υποστήριξε ότι οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να επανεξετάσουν τα σχέδια κρίσης τους και να συντονίσουν τις υπηρεσίες έκτακτης ανάγκης.

Η επικαιρότητα της υποστήριξης των μαθητών κατά τη διάρκεια και μετά από ένα κρίσιμο συμβάν είναι σημαντική. Εάν οι μαθητές δεν βοηθηθούν με κάποια επίλυση, μπορεί να προκύψουν αποδιοργανώσεις και πιθανά αναπτυξιακά προβλήματα (Peterson & Straub, 1992). Πρέπει να παρέχεται άμεση συναισθηματική υποστήριξη στους μαθητές (Poland & McCormick, 1999).

Ο Thompson (2004) επεσήμανε ότι κάθε σχολείο χρειάζεται ένα σχέδιο που περιλαμβάνει μια βήμα προς βήμα διαδικασία που θα «αποτρέψει τον πανικό» και θα προσδιορίσει ένα «δίκτυο παραπομπής» για τα μέλη της σχολικής κοινότητας που χρειάζεται υπηρεσίες (σελ. 49). Η έλλειψη ανάπτυξης ενός σχολικού σχεδίου διαχείρισης κρίσεων μπορεί να υπονομεύσει τους εκπαιδευτικούς στόχους και επιπλέον να θέσει τους σπουδαστές σε κίνδυνο βλάβης (McEnoy, 1998).

Το Γυμνάσιο Columbine στο Littleton του Κολοράντο δεν είχε σχέδιο διαχείρισης κρίσεων πριν από τη μαζική δολοφονία στο σχολείο το 1999 (Graham et al., 2006). Η Έκθεση της Επιτροπής Ελέγχου (2001) διαπίστωσε ότι οι ειδικές ομάδες που ανταποκρίθηκαν στη μαζική δολοφονία δεν είχαν θεωρήσει ένα σχολικό σενάριο ως μέρος της εκπαίδευσής τους. Η έκθεση της Επιτροπής Ανασκόπησης επεσήμανε σημαντικά προβλήματα, όπως ομάδες αντίδρασης με περιορισμένες γνώσεις σχετικά με τη διάταξη του σχολείου και τεχνικά προβλήματα με τους συναγερμούς πυρκαγιάς που ενδέχεται να έχουν επηρεάσει τις ραδιοεπικοινωνίες. Η έκθεση της Επιτροπής Ανασκόπησης συνέστησε στα σχολεία να αναπτύξουν ένα σχέδιο διαχείρισης κρίσεων που να συντονίζεται με την αστυνομία και άλλους οργανισμούς αντιμετώπισης καταστάσεων έκτακτης ανάγκης (Graham et al., 2006).

Οι παρεμβαίνοντες στην κρίση πρέπει να έχουν πλήρη κατανόηση των τραυματικών επιδράσεων, των πιθανών αντιδράσεων παιδιών και εφήβων στη θλίψη και το τραύμα και των πιθανών αντιδράσεων από μέλη της ευρύτερης σχολικής κοινότητας. Μια μεμονωμένη αντίδραση παιδιών ή εφήβων σε ένα τραυματικό συμβάν θα ποικίλει ανάλογα με το αναπτυξιακό τους στάδιο, μαζί με τη φύση και τη σοβαρότητα της εκδήλωσης (Pynoos & Nader, 1993, Silverman & La Greca, 2002, Stevenson, 2002). Ο Poland (2002) δήλωσε ότι στις Ηνωμένες Πολιτείες, ενόψει των τραγικών πυροβολισμών στα σχολεία και των τρομοκρατικών επιθέσεων, οι παρεμβαίνοντες στην κρίση δεν πρέπει να υποτιμούν τις βραχυπρόθεσμες ή μακροπρόθεσμες επιπτώσεις κρίσης στα μέλη μιας σχολικής κοινότητας. Επιπλέον, μια φυσική καταστροφή, υπενθυμίζει τη διακοπή της ζωής των ανθρώπων που συνεπάγεται θάνατο και καταστροφή προκαλώντας «συναισθηματικές αναταραχές» (Vernberg et al., 2008). Οι Vernberg et al. ισχυρίστηκε ότι προς το παρόν δεν υπάρχουν εν γένει ισχυρά επικυρωμένα πρωτόκολλα παρέμβασης για να απαντήσουμε στις αρχικές ώρες ή ημέρες μετά από ένα τραυματικό συμβάν μεγάλης κλίμακας. Εντούτοις, προτείνουν ότι υπάρχουν επαρκείς αρχές που βασίζονται σε αποδεικτικά στοιχεία που δίνουν ειδικές συστάσεις.

Αυτές εντοπίζονται σε οκτώ βασικές ενέργειες: επαφή και εμπλοκή, ασφάλεια και άνεση, σταθεροποίηση, συλλογή πληροφοριών, πρακτική βοήθεια, σύνδεση με κοινωνικές υποστηρίξεις, πληροφορίες σχετικά με την αντιμετώπιση, σύνδεση με υπηρεσίες συνεργασίας και ενημερωτικά δελτία. Επιπλέον, οι Benedek και Fullerton (2007) δήλωσαν ότι ο Hobfoll και οι συνάδελφοί του, μια ομάδα εμπειρογνομόνων για την ψυχική υγεία, συναντήθηκαν για να καθορίσουν τη συναίνεση σχετικά με τις ευρείες αντιλήψεις των προσεγγίσεων αντιμετώπισης καταστροφών. Οι Benedek και Fullerton επεσήμαναν ότι οι

παρεμβάσεις αντιμετώπισης καταστροφών σε ατομικό, κοινοτικό και δημόσιο επίπεδο πρέπει να περιλαμβάνουν τα ακόλουθα πέντε στοιχεία: ασφάλεια, ηρεμία, αποτελεσματικότητα, κοινωνική σχέση και ελπίδα.

Αυτά τα στοιχεία παρέχουν το πλαίσιο για μια προσέγγιση δημόσιας υγείας στην καταστροφή που ενσωματώνει τα ψυχολογικά προγράμματα πρώτων βοηθειών που εμφανίστηκαν πρόσφατα. Ο Benedek και ο Fullerton υποστήριξαν ότι οι αρχές αυτές αναγνωρίζονται όλο και περισσότερο στην κοινότητα ψυχικής υγείας. Ωστόσο, οι Benedek και Fullerton επεσήμαναν ότι εάν οι αρχές αυτές πρέπει να αποτελέσουν το θεμέλιο της άμεσης και μεσοπρόθεσμης παρέμβασης, πρέπει να εξοικειωθούν, να κατανοηθούν και να γίνουν αποδεκτές από ένα ευρύ φάσμα ατόμων που ανταποκρίνονται σε καταστροφές, συμπεριλαμβανομένων των δασκάλων, των κληρικών και των γονέων. Η διάδοση των πληροφοριών που αντικατοπτρίζουν τις γνώσεις από την έρευνα αντιμετώπισης καταστροφών, η οποία έχει συμπυκνωθεί στις πέντε κατευθυντήριες αρχές είναι το πρώτο βήμα στη διαδικασία παρέμβασης σε κρίσεις.



## ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### 3 Μεθοδολογία και Σχεδιασμός Έρευνας

#### 3.1 Σκοπός Της Έρευνας- Ερευνητικά Ερωτήματα

Έχοντας παρουσιάσει το βασικό θεωρητικό υπόβαθρο που αφορά στο θέμα της παρούσης εργασίας, στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η μεθοδολογία και ο σχεδιασμός της έρευνας που έλαβε χώρα στα πλαίσια αυτής.

Σκοπός της παρουσιαζόμενης είναι η διερεύνηση των απόψεων όσο και των κρίσεων των εκπαιδευτικών της Αχαΐας σε σχέση με τις πολιτικές διαχείρισης και αντιμετώπισης κρίσεων που βρίσκονται επί της παρούσης σε εφαρμογή στα σχολεία που υπηρετούν. Περαιτέρω, επιχειρείται η καταγραφή των απόψεων αλλά και των εμπειριών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε σχέση με τον καθορισμό της έννοιας «σχολική κρίση» και των διαφόρων εκδοχών αυτής που εκείνοι έχουν βιώσει.

Από την ανάλυση της βιβλιογραφίας που παρουσιάστηκε παραπάνω προέκυψαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- 1: «Τι θεωρείται ως σχολική κρίση κατά την άποψη των εκπαιδευτικών στην περιοχή έρευνας;»
- 2: «Ποια είδη σχολικών κρίσεων έχουν βιώσει οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί τόσο στη γενική τους παρουσία στον χώρο τη εκπαίδευσης όσο και στη συγκεκριμένη μονάδα που υπηρετούν;»
- 3: «Ποιο είναι το επίπεδο εξοικείωσης των συμμετεχόντων με τους βασικούς άξονες στη διαχείριση μιας σχολικής κρίσης;»
- 4: «Η εκπαίδευση των συμμετεχόντων στο θέμα της αντιμετώπισης μιας σχολικής κρίσης είναι επαρκής;»
- 5: «Ποια η αξιολόγηση των υφιστάμενων στρατηγικών αντιμετώπισης μιας σχολικής κρίσης;»

6: «Ποια η ετοιμότητα των διευθύνσεων των σχολείων για την περίπτωση της αντιμετώπισης μιας σχολικής κρίσης;»

### **3.2 Συλλογή Δεδομένων**

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η χρήση της μη τυχαίας δειγματοληψίας, και πιο συγκεκριμένα της δειγματοληψίας ευκολίας. (Visser et al. 2000).

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου σε 140 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία της Αχαΐας. Δεν υπήρχαν κριτήρια συμμετοχής ή αποκλεισμού.

Τα ακόλουθα κριτήρια χρησιμοποιήθηκαν κατά τον σχεδιασμό των ερωτηματολογίων (Visser et al. 2000) :

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων αποτελείται από δημογραφικές ερωτήσεις, κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις του εργαλείου έρευνας ήταν κλειστού τύπου που επιδέχονταν δύο μορφών απαντήσεων: α) με χρήση κλίμακας και β) με λίστα επιλογών. Στις ερωτήσεις με χρήση κλίμακας χρησιμοποιείται η πενταβάθμια κλίμακα Likert, για να εκφράσουν οι ερωτώμενοι τον βαθμό συμφωνίας τους στις ερευνητικές ερωτήσεις. Στην περίπτωση των ερωτήσεων με λίστα επιλογών για απάντηση υπήρχε η δυνατότητα για τον συμμετέχοντα επιλέξει μια πιθανή απάντηση από τις διαθέσιμες.

Η διάρθρωση του ερωτηματολογίου περιελάμβανε είκοσι πέντε (25) ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο παρουσιάζεται στο Παράρτημα Α.

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους συμμετέχοντες με βάσει τις υποδείξεις που παρέχονται στο σχετικό συνοδευτικό σημείωμα τους καθώς και των κατάλληλων διευκρινίσεων σε ερωτήματα. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τη φύση της μελέτης και τον σκοπό αυτής και έδωσαν τη συγκατάθεση τους προκειμένου να προχωρήσει η συμπλήρωση αυτού. Τα δεδομένα καταχωρήθηκαν σε ηλεκτρονική βάση δεδομένων και η στατιστική ανάλυση τους έλαβε χώρα με τη χρήση του στατιστικού πακέτου Software Package for Statistical Analysis της εταιρείας IBM (SPSS v.23).

Το δείγμα απαιτείτο να είναι αρκετά μεγάλο ώστε οι απαντήσεις στα ερωτήματα του ερωτηματολογίου να παρουσιάζουν σημαντική στατιστική αξιοπιστία.

### 3.2.1 Δομή του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο στην αρχική του σελίδα περιλαμβάνει μήνυμα της υπογράφουσας με ενημερωτικό περιεχόμενο και τις ευχαριστίες του προς τους συμμετέχοντες για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Σε αυτό εξηγούνται οι λόγοι για τη διενέργεια της έρευνας και τους στόχους της, ενώ περιλαμβάνει και στοιχεία επικοινωνίας για την περίπτωση διευκρινίσεων.

Το αρχικό τμήμα περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις που αφορούν στην αναγνώριση των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος, ήτοι φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία στην εκπαίδευση (συνολική), προϋπηρεσία στη σχολική ομάδα υπηρεσίας επί του παρόντος, και θέση στην παρούσα σχολική μονάδα. Τα στοιχεία που συγκεντρώνονται σε αυτό το μέρος περιγράφουν τη σύσταση του δείγματος ως προς διάφορους παράγοντες, ενώ ταυτόχρονα αποτελούν και τη βάση για τη μετέπειτα ανάλυση με τη μορφή συσχέτισης, για το κατά πόσο κάποιος από αυτούς τους παράγοντες επηρεάζει τη συμπεριφορά του δείγματος ως προς τις απαντήσεις του σε συγκεκριμένα ερωτήματα. Στην έρευνα απάντησαν 150 εκπαιδευτικοί.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τις υπόλοιπες 20 ερωτήσεις που έχουν ως στόχο την ανάκτηση στοιχείων για την απάντηση στα επιστημονικά ερωτήματα της έρευνας.

Τα ερωτήματα περιλαμβάνουν:

- Τη διευκρίνιση της έννοιας «σχολική κρίση» εκ των συμμετεχόντων
- Τη διευκρίνιση αν οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν ποτέ στην ολική του προϋπηρεσία αντιμετωπίσει κάποιο/α είδη σχολικής κρίσης και ποια είναι αυτά
- Τη διευκρίνιση αν οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν ποτέ στη σχολική μονάδα που υπηρετούν επί του παρόντος αντιμετωπίσει κάποιο/α είδη σχολικής κρίσης και ποια είναι αυτά
- Ερωτήματα που αφορούν στην κατανόηση της εξοικείωσης των συμμετεχόντων με τους κύριους άξονες στην αντιμετώπιση σχολικών κρίσεων (δημιουργία ομάδας πρόληψης σχολικών κρίσεων, συνεργασία με εξωτερικούς φορείς έκτακτων αναγκών, εφαρμογή προγράμματος πρόληψης εκφοβισμού και προγράμματος πρόληψης αυτοκτονιών/αυτοτραυματισμού, εφαρμογή σχεδίου αντιμετώπισης σχολικής κρίσης, κατάλληλες αντιδράσεις στην εμφάνιση σχολικής κρίσης)

- Ερωτήματα που αφορούν στη διερεύνηση των κυρίων αξόνων που επιτρέπουν την εξοικείωση με τους κύριους άξονες στην αντιμετώπιση σχολικών κρίσεων
- Ερώτημα αξιολόγησης της εκπαίδευσης στην αντιμετώπιση σχολικών κρίσεων
- Ερώτημα αξιολόγησης της ετοιμότητας των διοικήσεων των σχολικών μονάδων στην αντιμετώπιση σχολικών κρίσεων
- Ερωτήματα διερεύνησης της ύπαρξης στρατηγικών διαχείρισης σχολικών κρίσεων και αξιολόγηση αυτών
- Ερώτημα αξιολόγησης της επίδρασης σχολικών κρίσεων στη λειτουργία της σχολικής μονάδας

### 3.3 Τεχνικές Ανάλυσης

Η ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στα ερωτήματα του ερωτηματολογίου θα λάβουν χώρα με τη χρήση του στατιστικού πακέτου Software Package for Statistical Analysis της εταιρείας IBM (SPSS v.23).

#### 3.3.1 Έλεγχος Σημαντικότητας

Στη στατιστική δοκιμασία υποθέσεων, ένα αποτέλεσμα έχει στατιστική σημασία όταν είναι πολύ απίθανο να έχει συμβεί, δεδομένης της μηδενικής υπόθεσης. Πιο συγκεκριμένα, το επίπεδο σημαντικότητας που ορίζεται για μια μελέτη « $\alpha$ » είναι η πιθανότητα της μελέτης να απορρίπτει τη μηδενική υπόθεση, δεδομένου ότι ήταν αληθής. Η  $p$ -τιμή ενός αποτελέσματος, είναι η πιθανότητα λήψης ενός αποτελέσματος που είναι τουλάχιστον τόσο ακραίο, δεδομένου ότι η μηδενική υπόθεση ήταν αληθής. Το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό, σύμφωνα με τα πρότυπα της μελέτης, όταν  $p < \alpha$ .

Το επίπεδο σπουδαιότητας για μια μελέτη επιλέγεται πριν από τη συλλογή δεδομένων και συνήθως ορίζεται στο 5% ή πολύ χαμηλότερα, ανάλογα με το πεδίο μελέτης. Σε κάθε πείραμα ή παρατήρηση, που περιλαμβάνει τη λήψη δείγματος από έναν πληθυσμό, υπάρχει πάντοτε η πιθανότητα ότι μια παρατήρηση συμβαίνει μόνο εξαιτίας σφάλματος δειγματοληψίας. Αλλά, εάν η τιμή  $p$  ενός παρατηρούμενου αποτελέσματος είναι μικρότερη από το επίπεδο σημαντικότητας, ένας ερευνητής μπορεί να συμπεράνει ότι το αποτέλεσμα αντανάκλα τα χαρακτηριστικά ολόκληρου του πληθυσμού, απορρίπτοντας έτσι τη μηδενική υπόθεση. Στην περίπτωση της έρευνας και της ανάλυσης των

απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο, η σημαντικότητα εξετάζεται παράλληλα με την ανάλυση της διακύμανσης.

### 3.3.2 Ανάλυση Της Διακύμανσης (ANOVA)

Η ανάλυση της διακύμανσης (ANalysis Of VAriance – ANOVA) είναι μία στατιστική μέθοδος με την οποία η μεταβλητότητα που υπάρχει σ' ένα σύνολο δεδομένων διασπάται στις επιμέρους συνιστώσες της με στόχο την κατανόηση της σημαντικότητας των διαφορετικών πηγών προέλευσής της. Η ανάπτυξη της μεθοδολογίας οφείλεται στον θεμελιωτή της σύγχρονης στατιστικής επιστήμης, Άγγλο στατιστικό Sir Ronald Aylmer Fisher (1890-1962). Στην πραγματικότητα η ANOVA περιλαμβάνει μία ομάδα στατιστικών μεθόδων κατάλληλων για την ανάλυση δεδομένων που προκύπτουν από πειραματικούς σχεδιασμούς.

Τα δεδομένα ενός δείγματος ανάλογα με την προέλευσή τους διακρίνονται σε παρατηρήσεις (observational sampling) ή σε πειραματικά (designed sampling). Στην πρώτη κατηγορία ο στατιστικός ερευνητής απλώς παρατηρεί τις τιμές που εμφανίζονται χωρίς να έχει δυνατότητα επέμβασης στις αντίστοιχες μεταβλητές. Αντίθετα στη δεύτερη κατηγορία ο στατιστικός ερευνητής προσπαθεί να ελέγξει τα επίπεδα μιας ή περισσότερων ανεξάρτητων (independent) μεταβλητών προκειμένου να προσδιορίσει την επίδραση που έχουν πάνω στην υπό μελέτη μεταβλητή που καλείται εξαρτημένη (dependent) απόκριση (response). Για παράδειγμα, απόκριση μπορεί να είναι ο αριθμός των εθελοντικών αιμοδοσιών το τελευταίο εξάμηνο.

Στόχος κάθε στατιστικού πειράματος είναι ο προσδιορισμός της επίδρασης μιας η περισσότερων ανεξάρτητων μεταβλητών πάνω στην απόκριση. Οι μεταβλητές αυτές αναφέρονται συνήθως ως παράγοντες (factors) και μπορεί να είναι είτε ποσοτικές είτε ποιοτικές. Για παράδειγμα, θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνήσουμε την επίδραση που έχει ο ποιοτικός παράγων «φύλο» στη βαθμολογία της στατιστικής ή ο ποσοτικός παράγων «πλήθος καταστημάτων πώλησης» στον όγκο των πωλήσεων. Σε άλλες πάλι περιπτώσεις ενδεχομένως να ενδιαφερόμαστε για την επίδραση που έχουν πάνω στην απόκριση περισσότερες της μιας ανεξάρτητες μεταβλητές όπως ο ποσοτικός παράγων «ηλικία» και ο ποιοτικός παράγων «θέση στη σχολική μονάδα» σε σχέση με τον αντίστοιχο παράγοντα εξοικείωση με στρατηγικές διαχείρισης σχολικών κρίσεων.

Οι τιμές του παράγοντα που προσδιορίζονται στο πείραμα λέγονται επίπεδα (levels). Για παράδειγμα τα επίπεδα για τον ποιοτικό παράγοντα φύλο είναι “αρσενικό” - “θηλυκό”, ενώ για τον ποσοτικό παράγοντα ήχοι-εικόνες είναι “θετικός ακέραιος”.

### 3.3.3 Έλεγχος Συσχετίσεων

Ο έλεγχος συσχετίσεων στη περίπτωση των ποσοτικών μεταβλητών έλαβε χώρα με τον υπολογισμό της τιμής του συντελεστή του Pearson μεταξύ των κοινωνικοδημογραφικών στοιχείων με τις απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνας. Ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης του Pearson ( $r$ ) παίρνει τις τιμές:  $-1 < r < +1$ , με την αρνητική τιμή να υποδηλώνει αρνητική συσχέτιση και τη θετική αντίστοιχα θετική συσχέτιση. Η τιμή του επίσης δείχνει την ένταση της συσχέτισης (Wallace, 2000):

$0,7 < r < 1$  Ικανοποιητική έως πολύ ισχυρή

$0,5 < r < 0,7$  Μέτρια ως ικανοποιητική

$0 < r < 0,5$  Ασθενής ως μέτρια

Ο έλεγχος συσχετίσεων στη περίπτωση των ποιοτικών μεταβλητών έλαβε χώρα με τον υπολογισμό της τιμής του συντελεστή του Spearman μεταξύ των κοινωνικοδημογραφικών στοιχείων με τις απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνας. Ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman ( $r$ ) παίρνει τις τιμές:  $-1 < r < +1$ , με την αρνητική τιμή να υποδηλώνει αρνητική συσχέτιση και τη θετική αντίστοιχα θετική συσχέτιση. Η διαφορά του με τον συντελεστή του Pearson αφορά στο ότι επιτρέπει την εξέταση συσχέτισης μεταξύ κατηγορικών μεταβλητών και συνεχών μεταβλητών όπως οι εξεταζόμενες σε αυτή τη περίπτωση. Η τιμή του επίσης δείχνει την ένταση της συσχέτισης (Wallace, 2000):

$0,7 < r < 1$  Ικανοποιητική έως πολύ ισχυρή

$0,5 < r < 0,7$  Μέτρια ως ικανοποιητική

$0 < r < 0,5$  Ασθενής ως μέτρια

### 3.3.4 Σύγκριση μέσων όρων

Το Independent Sample t-Test επιτρέπει τη σύγκριση των μέσων όρων των υποομάδων μιας δημογραφικής μεταβλητής στις απαντήσεις στα ερωτήματα του ερωτηματολογίου. Η στατιστικά σημαντική διαφορά στον τρόπο απάντησης των υποομάδων μιας δημογραφικής μεταβλητής καθορίζεται από τη στατιστική σημαντικότητα  $p$  (Wallace, 2000):

$p > 0.05$  δεν υφίσταται στατιστικά σημαντική διαφορά

$p < 0.05$  υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά

Η αναφορά της στατιστικά σημαντικής διαφοράς γίνεται μέσω των τιμών  $t(p)$ . Το  $t$  είναι η υπολογισμένη διαφορά σε μονάδες τυπικού σφάλματος. Όσο μεγαλύτερο είναι το μέγεθος της, τόσο μεγαλύτερα είναι τα στοιχεία κατά της μηδενικής υπόθεσης ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Όσο πιο κοντά είναι στο 0, τόσο πιθανότερο είναι να μην υπάρχει σημαντική διαφορά (Wallace, 2000).

## 3.4 Ηθική Της Έρευνας

Όσον αφορά στην Ηθική Δεοντολογία της έρευνας, αυτή εξασφαλίστηκε από την πλήρη ανωνυμία των συμμετεχόντων στα ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν. Με αυτόν το τρόπο δεν προέκυψαν ζητήματα δεοντολογίας στη χρήση των δεδομένων, και συνεπώς δεν απαιτήθηκε η υπογραφή φόρμας συναίνεσης.

Σε κάθε συμμετέχοντα/ουσα εξηγήθηκε προφορικά σαφώς ο σκοπός της έρευνας καθώς και ο τρόπος που θα χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα που αυτός θα έδινε με τη συμμετοχή του και τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έλαβε χώρα απρόσκοπτα, χωρίς την παρουσία της υπογράφουσας πλησίον των συμμετεχόντων ώστε να μην υπάρχει καμία αίσθηση επηρεασμού.

Τυχόν απορίες στο ερωτηματολόγιο απαντήθηκαν τη στιγμή της συμπλήρωσης αυτού κατά την αντίστοιχη υποβολή ερωτημάτων από τους συμμετέχοντες (.Χατζόπουλος Β, 2011, European Group on Ethics in Science and New Technologies).

## 4 Αποτελέσματα Στατιστικής Ανάλυσης Δεδομένων Έρευνας

### 4.1 Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

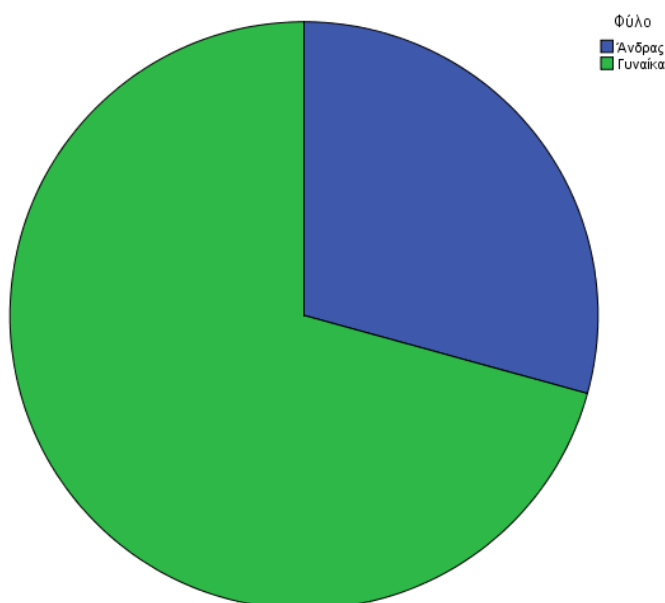
Το δείγμα της παρουσιαζόμενης έρευνας αποτελούταν από συνολικά 140 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία της Αχαΐας. Παρακάτω παρουσιάζονται τα βασικά δημογραφικά στοιχεία αυτού.

- Φύλλο

Σε σχέση με το φύλλο του δείγματος, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες (99 συμμετέχουσες, ήτοι 70.7% του συνόλου). Οι άνδρες εκπαιδευτικοί ήταν 41, ήτοι 29.3% του δείγματος. Τα αποτελέσματα σε σχέση με το φύλο συνοψίζονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1 Κατηγοριοποίηση δείγματος σε σχέση με το φύλο.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Άνδρας	41	29.3	29.3	29.3
Γυναίκα	99	70.7	70.7	100.0
Total	140	100.0	100.0	

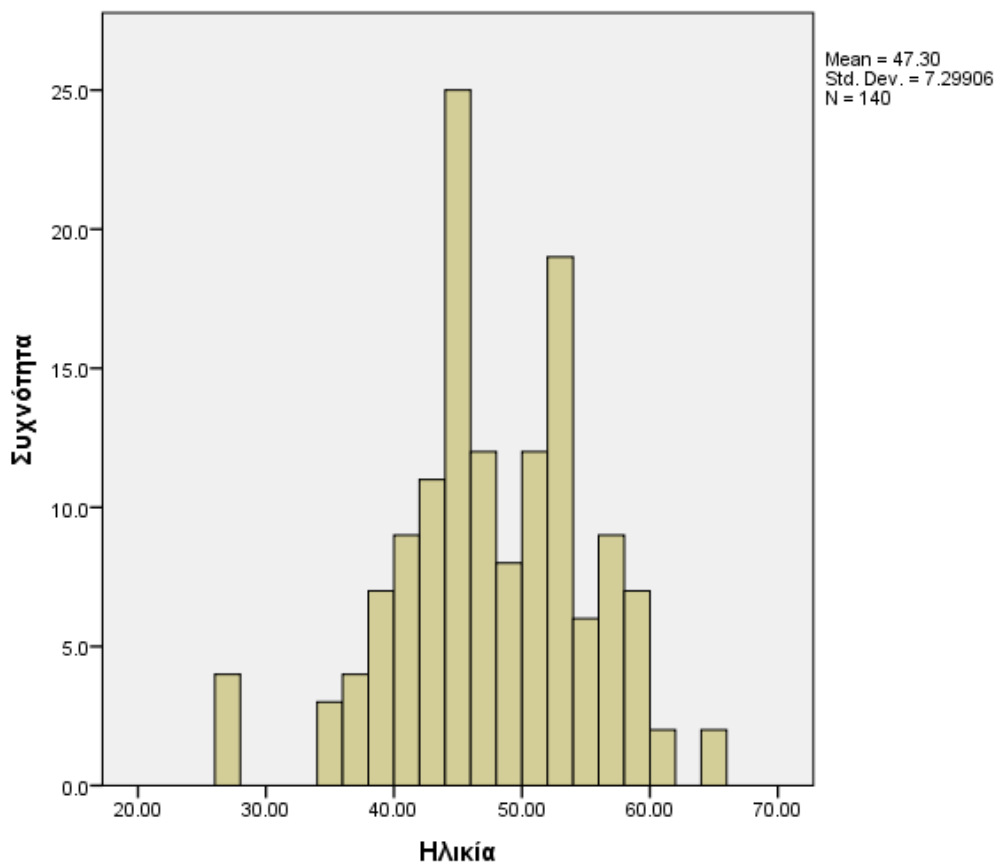


Διάγραμμα 1 Κατανομή δείγματος με βάση το φύλλο

- Ηλικία



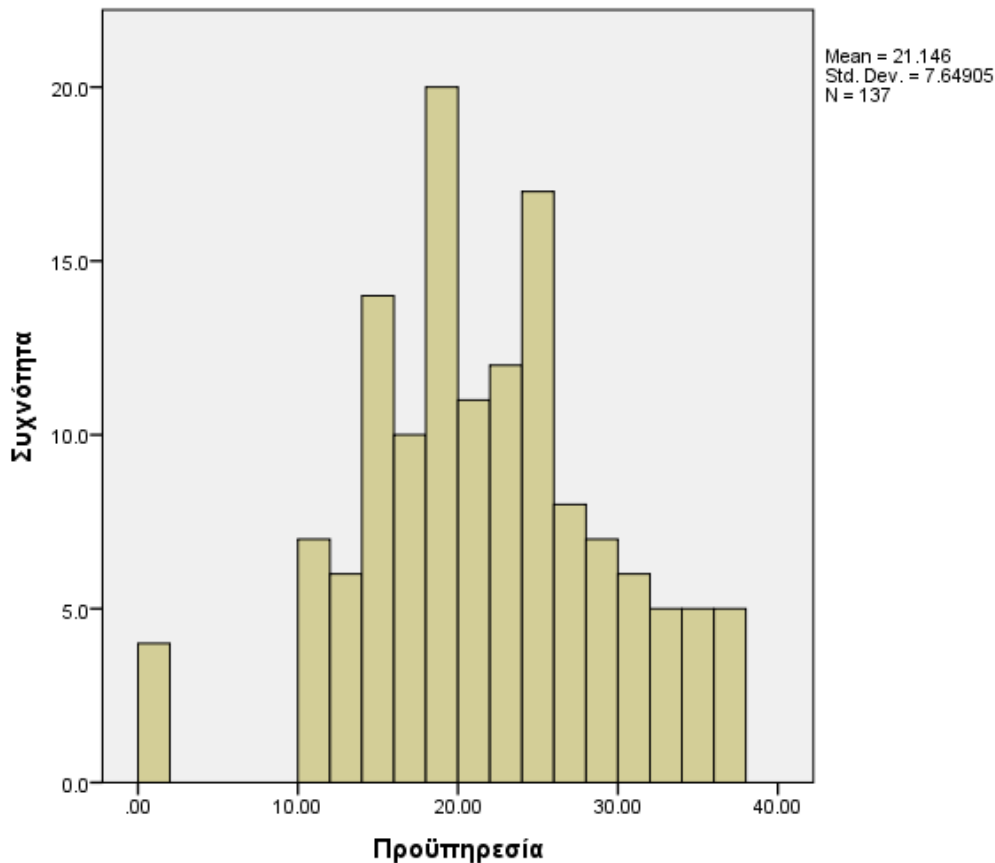
Το ερώτημα της ηλικίας επέτρεπε την ελεύθερη απάντηση των συμμετεχόντων. Από την περιγραφική στατιστική ανάλυση των απαντήσεων προέκυψε ότι ο μέσος όρος ηλικίας του δείγματος ήταν 47.3 έτη, με τυπική απόκλιση 7.3 έτη. Η κατανομή των απαντήσεων παρουσιάζεται στο ιστόγραμμα στο διάγραμμα 1.



Διάγραμμα 2 Ιστόγραμμα κατανομής του δείγματος με βάση την ηλικία

- Προϋπηρεσία (συνολική)

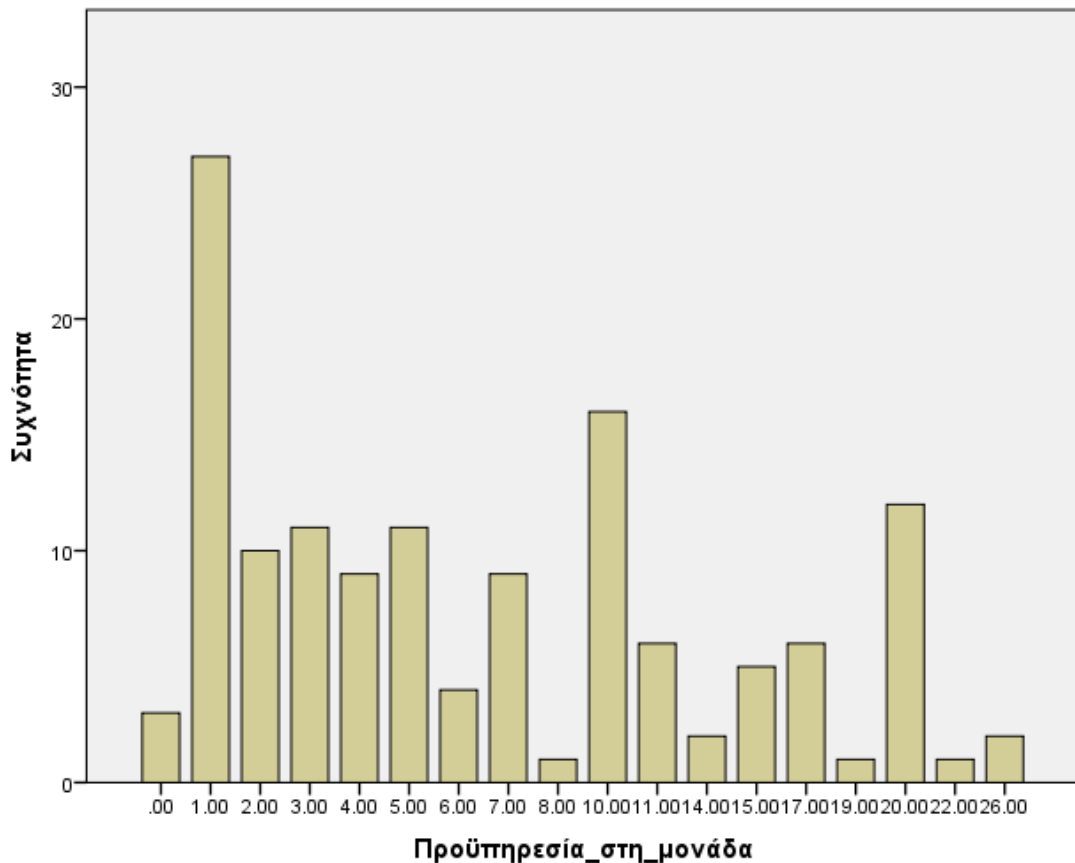
Το ερώτημα για τη συνολική προϋπηρεσία επέτρεπε την ελεύθερη απάντηση των συμμετεχόντων. Από την περιγραφική στατιστική ανάλυση των απαντήσεων προέκυψε ότι ο μέσος όρος συνολικής προϋπηρεσίας του δείγματος ήταν 21,1 έτη, με τυπική απόκλιση 7.7 έτη. Στο ερώτημα δεν απάντησαν 4 συμμετέχοντες. Η κατανομή των απαντήσεων παρουσιάζεται στο ιστόγραμμα στο διάγραμμα 2.



Διάγραμμα 3 Ιστόγραμμα κατανομής του δείγματος με βάση τη συνολική προϋπηρεσία

- Προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα που υπηρετεί ο συμμετέχων/ η συμμετέχουσα

Το ερώτημα για την προϋπηρεσία στην παρούσα σχολική μονάδα επέτρεπε την ελεύθερη απάντηση των συμμετεχόντων. Από την περιγραφική στατιστική ανάλυση των απαντήσεων προέκυψε ότι ο μέσος όρος προϋπηρεσίας του δείγματος ήταν 7,6 έτη, με τυπική απόκλιση 6.7 έτη. Στο ερώτημα δεν απάντησαν 4 συμμετέχοντες. Η κατανομή των απαντήσεων παρουσιάζεται στο ιστόγραμμα στο διάγραμμα 3.



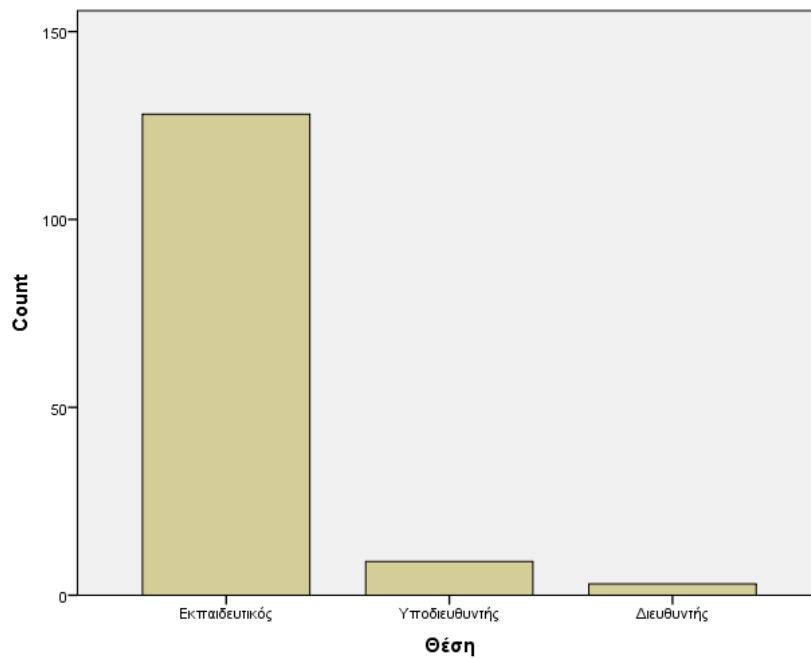
**Διάγραμμα 4** Ιστόγραμμα κατανομής του δείγματος με βάση την προϋπηρεσία στην παρούσα σχολική μονάδα

- Θέση στην παρούσα σχολική μονάδα

Η μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος κατείχαν θέση εκπαιδευτικού στις μονάδες που υπηρετούν (128 άτομα, ήτοι 91.4% του συνόλου). Εννέα συμμετέχοντες/ουσες (6.4%) κατείχαν θέσεις υποδιευθυντών και τρεις (2.1%) θέση διευθυντή στις σχολικές μονάδες. Τα αποτελέσματα συνοψίζονται στον πίνακα 2.

**Πίνακας 2** Κατηγοριοποίηση δείγματος σε σχέση με τη θέση στη σχολική μονάδα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εκπαιδευτικός	128	91.4	91.4	91.4
	Υποδιευθυντής	9	6.4	6.4	97.9
	Διευθυντής	3	2.1	2.1	100.0
	Total	140	100.0	100.0	



Διάγραμμα 5 Κατανομή δείγματος με βάση τη θέση στη σχολική μονάδα

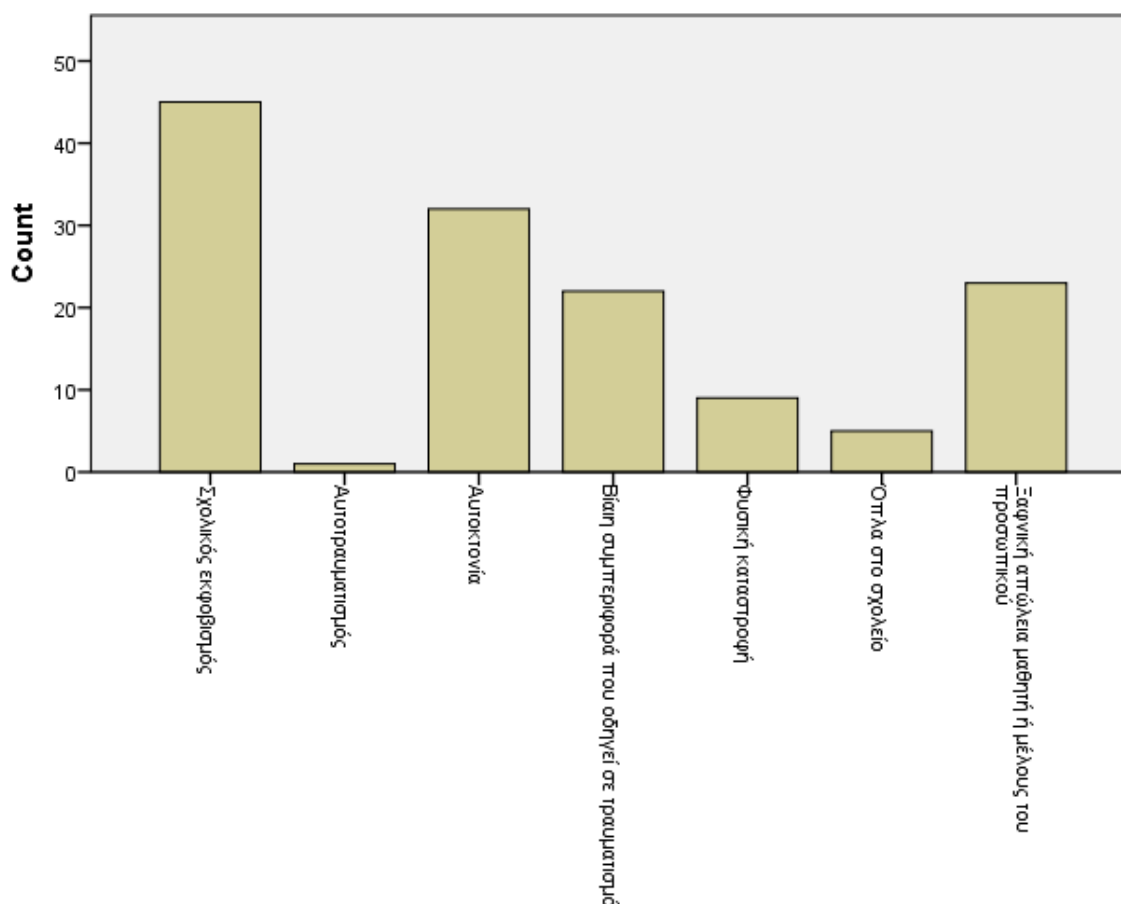
## 4.2 Περιγραφική στατιστική ανάλυση ερευνητικών ερωτημάτων

### 4.2.1 Καθορισμός έννοιας «σχολική κρίση»

Στους συμμετέχοντες τέθηκαν μια σειρά από 7 τύπους του όρου «σχολική κρίση». Παρόλο που και οι επτά όροι, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, εμπίπτουν στον ευρύτερο όρο «σχολική κρίση», το ερώτημα είχε σαν στόχο τον καθορισμό του κυριότερου τύπου που το δείγμα θεωρεί ότι υποδηλώνει μια σχολική κρίση. Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 3. Σημειώνεται ότι τρεις συμμετέχοντες/ουσες δεν απάντησαν στο ερώτημα.

Πίνακας 3 Ορισμός «σχολικής κρίσης» από το δείγμα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχολικός εκφοβισμός	45	32.1	32.8	32.8
	Αυτοτραυματισμός	1	.7	.7	33.6
	Αυτοκτονία	32	22.9	23.4	56.9
	Βίαη συμπεριφορά που οδηγεί σε τραυματισμό	22	15.7	16.1	73.0
	Φυσική καταστροφή	9	6.4	6.6	79.6
	Όπλα στο σχολείο	5	3.6	3.6	83.2
	Ξαφνική απώλεια μαθητή ή μέλους του προσωπικού	23	16.4	16.8	100.0
	Total	137	97.9	100.0	
Missing	System	3	2.1		
Total		140	100.0		



Διάγραμμα 6 Ορισμός της σχολικής κρίσης κατά το δείγμα

Από τα αποτελέσματα του Πίνακα 3 είναι εμφανές ότι το δείγμα ξεχωρίζει τον σχολικό εκφοβισμό (45 αναφορές, 32.1% του συνόλου), την αυτοκτονία (32 αναφορές, 22.9% του συνόλου), τη ξαφνική απώλεια μαθητή ή μέλους του προσωπικού (23 αναφορές, 16.4% του συνόλου) και τη βίαιη συμπεριφορά που οδηγεί σε τραυματισμό (22 αναφορές, 15.7% του συνόλου) ως τις κύριες εκφράσεις μιας σχολικής κρίσης. Εννέα συμμετέχοντες/ουσες (6.4% του συνόλου) ανέφεραν τις φυσικές καταστροφές, πέντε (3.6% του συνόλου) ανέφεραν τα όπλα στο σχολείο και μόλις ένας (0.7% του συνόλου) ανέφερε τον αυτοτραυματισμό.

#### 4.2.2 Εμπειρία κρίσης (γενική)

Στο ερώτημα εάν οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν αντιμετωπίσει κάποια σχολική κρίση στο σύνολο των ετών τους στην εκπαίδευση, 91 απάντησαν θετικά (65% του συνόλου) και 49 αρνητικά (35%) του συνόλου. Από τους θετικά απαντούντες ζητήθηκε να σημειώσουν τους τύπους σχολικής κρίσης που έχουν αντιμετωπίσει στα χρόνια της προϋπηρεσίας τους (με ελεύθερη και πολλαπλή επιλογή αυτών). Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται τον πίνακα 4.

**Πίνακας 4 Τύποι σχολικών κρίσεων που το δείγμα έχει αντιμετωπίσει στη συνολική τους προϋπηρεσία**

	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
Σχολικός εκφοβισμός	69	41.6%	76.7%
Αυτοτραυματισμός	13	7.8%	14.4%
Αυτοκτονία	1	0.6%	1.1%
Βίαιη συμπεριφορά που οδηγεί σε τραυματισμό	51	30.7%	56.7%
Φυσική καταστροφή	7	4.2%	7.8%
Ξαφνική απώλεια μαθητή ή μέλους του προσωπικού	25	15.1%	27.8%
Total	166	100.0%	184.4%

Είναι εμφανές από τα δεδομένα του πίνακα 4, ότι οι τύποι σχολικής κρίσης που έχει αντιμετωπίσει η πλειονότητα του δείγματος είναι ο σχολικός εκφοβισμός (αναφέρθηκε 69 φορές στις 166 συνολικά αναφορές, ή 41.6% των αναφορών) καθώς και η βίαιη συμπεριφορά που οδηγεί σε τραυματισμό (αναφέρθηκε 51 φορές στις 166 συνολικά αναφορές, ή 30.7% αυτών). Σε μικρότερη συχνότητα ακολουθεί η ξαφνική απώλεια μαθητή ή μέλους του προσωπικού (αναφέρθηκε 25 φορές στις 166 συνολικά αναφορές, ή 15.1% αυτών) και ο αυτοτραυματισμός (αναφέρθηκε 13 φορές στις 166 συνολικά αναφορές, ή 7.8% αυτών). Σε πολύ μικρότερο βαθμό το δείγμα έχει βιώσει φυσικές καταστροφές (αναφέρθηκε 7 φορές στις 166 συνολικά αναφορές, ή 4.2% αυτών) και αυτοκτονία (αναφέρθηκε 1 φορά στις 166 συνολικά αναφορές, ή 0.6% αυτών)

#### 4.2.3 Εμπειρία κρίσης στην παρούσα σχολική μονάδα

Στο ερώτημα εάν οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν αντιμετωπίσει κάποια σχολική κρίση στη μονάδα που υπηρετούν, 73 απάντησαν θετικά (52,1% του συνόλου) και 67 αρνητικά (47,9%) του συνόλου. Από τους θετικά απαντούντες ζητήθηκε να σημειώσουν τους τύπους σχολικής κρίσης που έχουν αντιμετωπίσει στα χρόνια της προϋπηρεσίας τους (με ελεύθερη και πολλαπλή επιλογή αυτών). Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται τον πίνακα 5.

**Πίνακας 5 Τύποι σχολικών κρίσεων που το δείγμα έχει αντιμετωπίσει στη σχολική μονάδα**

	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
εκφοβισμός2	58	43.9%	80.6%
αυτοτραυματισμός2	7	5.3%	9.7%
βιαιή_συμπ2	46	34.8%	63.9%
φυσ_κατ2	1	0.8%	1.4%
απώλεια2	20	15.2%	27.8%
Total	132	100.0%	183.3%

Είναι εμφανές από τα δεδομένα του πίνακα 5, ότι οι τύποι σχολικής κρίσης που έχει αντιμετωπίσει η πλειονότητα του δείγματος στη σχολική μονάδα που υπηρετούν επί του παρόντος είναι ο σχολικός εκφοβισμός (αναφέρθηκε 58 φορές στις 132 συνολικά αναφορές, ή 43,9% των αναφορών) καθώς και η βίαιη συμπεριφορά που οδηγεί σε τραυματισμό (αναφέρθηκε 46 φορές στις 132 συνολικά αναφορές, ή 34,8% αυτών). Σε μικρότερη συχνότητα ακολουθεί η ξαφνική απώλεια μαθητή ή μέλους του προσωπικού (αναφέρθηκε 20 φορές στις 132 συνολικά αναφορές, ή 15.2% αυτών) και ο

αυτοτραυματισμός (αναφέρθηκε 7 φορές στις 132 συνολικά αναφορές, ή 5,3% αυτών). Σε πολύ μικρότερο βαθμό το δείγμα έχει βιώσει φυσικές καταστροφές (αναφέρθηκε 1 φορά στις 132 συνολικά αναφορές, ή 0,8% αυτών).

#### 4.2.4 Εξοικείωση με βασικούς άξονες στη διαχείριση και αντιμετώπιση σχολικών κρίσεων

- Εξοικείωση με τη δημιουργία ομάδας σχεδιασμού πρόληψης κρίσεων

Σε σχέση με την εξοικείωση με τη δημιουργία ομάδας σχεδιασμού πρόληψης κρίσεων, το δείγμα είχε μέσο όρο στην 5βάθμια κλίμακα Likert 2.8 με τυπική απόκλιση 1.1. Αυτό υποδηλώνει μια ουδέτερη προς αρνητική στάση του δείγματος σε σχέση με την εξοικείωση με αυτό τον άξονα. Περαιτέρω, το δείγμα σε σχέση με το ποιος παράγοντας συνεισφέρει περισσότερο στην εξοικείωση με αυτό τον άξονα ανέφερε (κατά σειρά με τις περισσότερες αναφορές), την προσωπική εμπειρία (72 αναφορές 51.4% του συνόλου), την εκπαίδευση τους (26 αναφορές, 18.6% του συνόλου) και την κατάρτιση από προγράμματα (23 αναφορές, 16.4% του συνόλου). Δεκαεννέα συμμετέχοντες/ουσες δεν απάντησαν στο ερώτημα αυτό (13.6% του συνόλου) (Πίνακας 6).

**Πίνακας 6 Παράγοντες που συνεισφέρουν στην εξοικείωση με τη δημιουργία ομάδας σχεδιασμού πρόληψης κρίσεων**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Η εκπαίδευση σας	26	18.6	21.5	21.5
	Η κατάρτιση απο πρόγραμμα	23	16.4	19.0	40.5
	Η προσωπική εμπειρία	72	51.4	59.5	100.0
	Total	121	86.4	100.0	
Missing	System	19	13.6		
Total		140	100.0		

- Εξοικείωση με τη συνεργασία με εξωτερικούς φορείς έκτακτης ανάγκης

Σε σχέση με την εξοικείωση με εξωτερικούς φορείς έκτακτης ανάγκης, το δείγμα είχε μέσο όρο στην 5βάθμια κλίμακα Likert 3.1 με τυπική απόκλιση 1. Αυτό υποδηλώνει μια ουδέτερη προς θετική στάση του δείγματος σε σχέση με την εξοικείωση με αυτό τον άξονα. Περαιτέρω, το δείγμα σε σχέση με το ποιος παράγοντας συνεισφέρει περισσότερο



στην εξοικείωση με αυτό τον άξονα ανέφερε (κατά σειρά με τις περισσότερες αναφορές), την προσωπική εμπειρία (77 αναφορές 55% του συνόλου), την εκπαίδευση τους (29 αναφορές, 20,7% του συνόλου) και την κατάρτιση από προγράμματα (26 αναφορές, 18,6% του συνόλου). Οκτώ συμμετέχοντες/ουσες δεν απάντησαν στο ερώτημα αυτό (5,7% του συνόλου) (Πίνακας 7).

**Πίνακας 7 Παράγοντες που συνεισφέρουν στην εξοικείωση με τη συνεργασία με εξωτερικούς φορείς έκτακτης ανάγκης**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Η εκπαίδευση σας	29	20.7	22.0	22.0
	Η κατάρτιση απο πρόγραμμα	26	18.6	19.7	41.7
	Η προσωπική εμπειρία	77	55.0	58.3	100.0
	Total	132	94.3	100.0	
Missing	System	8	5.7		
Total		140	100.0		

- Εξοικείωση με το πώς θα εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα πρόληψης εκφοβισμού

Σε σχέση με την εξοικείωση το πώς θα εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα πρόληψης εκφοβισμού, το δείγμα είχε μέσο όρο στην 5βάθμια κλίμακα Likert 3.36 με τυπική απόκλιση 0,89. Αυτό υποδηλώνει μια σχετικά θετική στάση του δείγματος σε σχέση με την εξοικείωση με αυτό τον άξονα. Περαιτέρω, το δείγμα σε σχέση με το ποιος παράγοντας συνεισφέρει περισσότερο στην εξοικείωση με αυτό τον άξονα ανέφερε (κατά σειρά με τις περισσότερες αναφορές), την προσωπική εμπειρία (58 αναφορές 4,14% του συνόλου), την κατάρτιση από προγράμματα (49 αναφορές, 35% του συνόλου) και την εκπαίδευση τους (27 αναφορές, 19,3% του συνόλου). Έξι συμμετέχοντες/ουσες δεν απάντησαν στο ερώτημα αυτό (4,3% του συνόλου) (Πίνακας 8).

**Πίνακας 8 Παράγοντες που συνεισφέρουν στην εξοικείωση με το πώς θα εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα πρόληψης εκφοβισμού**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Η εκπαίδευση σας	27	19.3	20.1	20.1
	Η κατάρτιση απο πρόγραμμα	49	35.0	36.6	56.7
	Η προσωπική εμπειρία	58	41,4	43,3	100,0
	Total	134	95.7	100.0	
Missing	System	6	4.3		
Total		140	100.0		

- Εξοικείωση με το πώς θα εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα πρόληψης αυτοκτονίας

Σε σχέση με την εξοικείωση το πώς θα εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα πρόληψης αυτοκτονίας, το δείγμα είχε μέσο όρο στην 5βάθμια κλίμακα Likert 1,5 με τυπική απόκλιση 0,91. Αυτό υποδηλώνει μια έντονα αρνητική στάση του δείγματος σε σχέση με την εξοικείωση με αυτό τον άξονα. Περαιτέρω, το δείγμα σε σχέση με το ποιος παράγοντας συνεισφέρει περισσότερο στην εξοικείωση με αυτό τον άξονα ανέφερε (κατά σειρά με τις περισσότερες αναφορές), την προσωπική εμπειρία (41 αναφορές 29,3% του συνόλου), την εκπαίδευση τους (18 αναφορές, 12,9% του συνόλου) και την κατάρτιση από προγράμματα (14 αναφορές, 10% του συνόλου). Εξήντα επτά συμμετέχοντες/ουσες δεν απάντησαν στο ερώτημα αυτό (47,9 % του συνόλου) (Πίνακας 9).

**Πίνακας 9 Παράγοντες που συνεισφέρουν στην εξοικείωση με το πώς θα εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα πρόληψης αυτοκτονίας**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Η εκπαίδευση σας	18	12.9	24.7	24.7
	Η κατάρτιση απο πρόγραμμα	14	10.0	19.2	43.8
	Η προσωπική εμπειρία	41	29.3	56.2	100.0
	Total	73	52.1	100.0	
Missing	System	67	47.9		
Total		140	100.0		

- Εξοικείωση με το πώς θα εφαρμοστεί ένα σχέδιο αντιμετώπισης κρίσης στη μονάδα που υπηρετούν

Σε σχέση με την εξοικείωση το πώς θα εφαρμοστεί ένα σχέδιο αντιμετώπισης κρίσης στη μονάδα που υπηρετούν, το δείγμα είχε μέσο όρο στην 5βάθμια κλίμακα Likert 2,9 με τυπική απόκλιση 1,1. Αυτό υποδηλώνει μια ουδέτερη προς αρνητική στάση του δείγματος σε σχέση με την εξοικείωση με αυτό τον άξονα. Περαιτέρω, το δείγμα σε σχέση με το ποιος παράγοντας συνεισφέρει περισσότερο στην εξοικείωση με αυτό τον άξονα ανέφερε (κατά σειρά με τις περισσότερες αναφορές), την προσωπική εμπειρία (88 αναφορές 32,3% του συνόλου), την κατάρτιση από προγράμματα (48 αναφορές, 34,3% του συνόλου) και την εκπαίδευση τους (3 αναφορές, 2,1% του συνόλου). Ένας επτά συμμετέχων/ουσα δεν απάντησε στο ερώτημα αυτό (0,7 % του συνόλου) (Πίνακας 10).

**Πίνακας 10 Παράγοντες που συνεισφέρουν στην εξοικείωση με το πώς θα εφαρμοστεί ένα σχέδιο αντιμετώπισης κρίσης στη μονάδα που υπηρετούν**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Η εκπαίδευση σας	3	2,1	2,2	2,2
	Η κατάρτιση απο πρόγραμμα	48	34,3	34,5	36,7
	Η προσωπική εμπειρία	88	62,3	63,3	100,0
	Total	73	99,3	100,0	
Missing	System	1	0,7		
Total		140	100,0		

#### 4.2.5 Επάρκεια εκπαίδευσης

Σε σχέση με την κρίση του δείγματος όσον αφορά στην επάρκεια της εκπαίδευσης τους στην αντιμετώπιση σχολικών κρίσεων, το δείγμα είχε μέσο όρο στην 5βάθμια κλίμακα Likert 2,9 με τυπική απόκλιση 1. Αυτό υποδηλώνει μια ουδέτερη προς αρνητική στάση του δείγματος σε σχέση με την επάρκεια της εκπαίδευσης του.

#### 4.2.6 Επάρκεια ετοιμότητας της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας

Σε σχέση με την κρίση του δείγματος όσον αφορά στην επάρκεια της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας που υπηρετούν στην αντιμετώπιση σχολικών κρίσεων, το δείγμα είχε μέσο όρο στην 5βάθμια κλίμακα Likert 3,6 με τυπική απόκλιση 1. Αυτό υποδηλώνει μια ελαφριά θετική στάση του δείγματος σε σχέση με την επάρκεια της διεύθυνσης.

#### **4.2.7 Ενημέρωση για τις υφιστάμενες στρατηγικές και αξιολόγηση αυτών**

Σε σχέση με το επίπεδο ενημέρωσης του δείγματος όσον αφορά στις υφιστάμενες στρατηγικές για την αντιμετώπιση σχολικών κρίσεων, το δείγμα είχε μέσο όρο στην 5βάθμια κλίμακα Likert 2,8 με τυπική απόκλιση 1,1. Αυτό υποδηλώνει μια ουδέτερη και ελαφρώς αρνητική στάση του δείγματος σε σχέση με το επίπεδο ενημέρωσης όσον αφορά στις υφιστάμενες στρατηγικές.

Σε σχέση με την κρίση των υφιστάμενων στρατηγικών για την αντιμετώπιση σχολικών κρίσεων, το δείγμα είχε μέσο όρο στην 5βάθμια κλίμακα Likert 2,7 με τυπική απόκλιση 1. Αυτό υποδηλώνει μια ουδέτερη και ελαφρώς αρνητική στάση του δείγματος σε σχέση με τις υφιστάμενες στρατηγικές.

#### **4.2.8 Επίπεδο επηρεασμού της λειτουργίας της σχολικής μονάδας από την εμφάνιση σχολικής κρίσης**

Σε σχέση με το επίπεδο επηρεασμού της λειτουργίας της σχολικής μονάδας από την εμφάνιση σχολικής κρίσης, το δείγμα είχε μέσο όρο στην 5βάθμια κλίμακα Likert 4,2 με τυπική απόκλιση 0,7. Αυτό υποδηλώνει μια ισχυρά θετική στάση του δείγματος σε σχέση με το επίπεδο επηρεασμού της λειτουργίας της σχολικής μονάδας από την εμφάνιση σχολικής κρίσης.

### **4.3 Επαγωγική στατιστική ανάλυση αποτελεσμάτων**

#### **4.3.1 Έλεγχος συσχετίσεων**

Ο έλεγχος συσχετίσεων σε σχέση με τις δημογραφικές μεταβλητές απέδωσε τα κάτωθι:

- Διαπιστώθηκε ασθενής θετική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της εξοικείωσης με τη συνεργασία με εξωτερικούς φορείς έκτακτης ανάγκης (συντελεστής Pearson's 0,197, sig=0.020<0.050).
- Διαπιστώθηκε ασθενής αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της επάρκειας της ετοιμότητας της διεύθυνσης (συντελεστής Pearson's -0,183, sig=0.032<0.050).
- Διαπιστώθηκε ασθενής θετική συσχέτιση μεταξύ της συνολικής προϋπηρεσίας και της εξοικείωσης με τη συνεργασία με εξωτερικούς φορείς έκτακτης ανάγκης (συντελεστής Pearson's 0,204, sig=0.017<0.050).

- Διαπιστώθηκε ασθενής θετική συσχέτιση μεταξύ της θέσης και της εξοικείωσης με τη δημιουργία ομάδας σχεδιασμού πρόληψης κρίσεων (συντελεστής Spearman 0,235, sig=0.005<0.050).
- Διαπιστώθηκε ασθενής θετική συσχέτιση μεταξύ της θέσης και της εξοικείωσης με τη συνεργασία με εξωτερικούς φορείς έκτακτης ανάγκης (συντελεστής Spearman 0,277, sig=0.001<0.050).
- Διαπιστώθηκε ασθενής θετική συσχέτιση μεταξύ της θέσης και της εξοικείωσης με την εφαρμογή προγράμματος πρόληψης σχολικού εκφοβισμού (συντελεστής Spearman 0,270, sig=0.001<0.050).
- Διαπιστώθηκε ασθενής θετική συσχέτιση μεταξύ της θέσης και της εξοικείωσης με την εφαρμογή προγράμματος αντιμετώπισης σχολικών κρίσεων (συντελεστής Spearman 0,288, sig=0.001<0.050).
- Διαπιστώθηκε ασθενής θετική συσχέτιση μεταξύ της θέσης και του επιπέδου ενημέρωσης σε σχέση με τις υφιστάμενες στρατηγικές (συντελεστής Spearman 0,219, sig=0.010<0.050).

**Πίνακας 11 Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων**

		Εξοικείωση_ομάδα_σχ_εδιασμού	Εξοικείωση_συνεργασία_εξ_φορείς	Εξοικείωση_εφαρμογής_προγρ_εκφοβ	Εξοικείωση_προγρ_αυτοκτ	Εξοικείωση_σχέδιο_αντιμ_κρίσης	Επάρκεια_εκπαίδευ_σης	Κατάλληλο_ητα_διευθυν_σης	Ενημέρωση_στρατη_γικές	Αξιολόγησ_η_στρατη_γικών	Επηρεασμός_λειτουργίας	Φύλο	Προϋπηρεσία_στη_μονάδα	Θέση
Εξοικείωση_ομάδα_σχ_εδιασμού	Pearson Correlation	1	.574**	.437**	.287**	.597**	.221**	-.075	.134	.016	-.066	.020	.067	.276**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.001	.000	.009	.384	.115	.855	.442	.817	.441	.001
	N	140	140	137	138	135	140	138	139	140	140	140	136	140
Εξοικείωση_συνεργασία_εξ_φορείς	Pearson Correlation	.574**	1	.542**	.345**	.634**	.143	-.125	.053	-.040	.044	-.061	.042	.297**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000	.093	.144	.535	.639	.606	.473	.629	.000
	N	140	140	137	138	135	140	138	139	140	140	140	136	140
Εξοικείωση_εφαρμογής_προγρ_εκφοβ	Pearson Correlation	.437**	.542**	1	.279**	.385**	.205*	-.169	.096	-.028	-.109	-.031	.058	.280**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.001	.000	.016	.050	.266	.745	.206	.719	.504	.001
	N	137	137	137	135	135	137	135	136	137	137	137	133	137
Εξοικείωση_προγρ_αυτοκτ	Pearson Correlation	.287**	.345**	.279**	1	.350**	.148	.166	-.021	.004	.071	-.009	.070	.054
	Sig. (2-tailed)	.001	.000	.001		.000	.082	.053	.807	.960	.408	.919	.423	.533
	N	138	138	135	138	133	138	136	137	138	138	138	134	138
Εξοικείωση_σχέδιο_αντιμ_κρίσης	Pearson Correlation	.597**	.634**	.385**	.350**	1	.168	.050	.180*	-.007	.152	.048	.052	.278**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000		.051	.571	.038	.938	.078	.580	.556	.001

	N	135	135	135	133	135	135	133	134	135	135	135	131	135
Επάρκεια_εκπαίδευσης	Pearson Correlation	.221**	.143	.205*	.148	.168	1	.129	.506**	.225**	.046	-.026	-.047	.163
	Sig. (2-tailed)	.009	.093	.016	.082	.051		.130	.000	.008	.588	.763	.586	.055
	N	140	140	137	138	135	140	138	139	140	140	140	136	140
Καταλληλότητα_δευθυνας	Pearson Correlation	-.075	-.125	-.169	.166	.050	.129	1	.369**	.215*	.261**	.005	-.065	-.007
	Sig. (2-tailed)	.384	.144	.050	.053	.571	.130		.000	.011	.002	.954	.454	.935
	N	138	138	135	136	133	138	138	137	138	138	138	134	138
Ενημέρωση_στρατηγικές	Pearson Correlation	.134	.053	.096	-.021	.180*	.506**	.369**	1	.367**	.037	-.064	-.134	.250**
	Sig. (2-tailed)	.115	.535	.266	.807	.038	.000	.000		.000	.667	.455	.122	.003
	N	139	139	136	137	134	139	137	139	139	139	139	135	139
Αξιολόγηση_στρατηγικών	Pearson Correlation	.016	-.040	-.028	.004	-.007	.225**	.215*	.367**	1	.180*	-.029	-.112	.122
	Sig. (2-tailed)	.855	.639	.745	.960	.938	.008	.011	.000		.033	.731	.194	.149
	N	140	140	137	138	135	140	138	139	140	140	140	136	140
Επηρεασμός_λειτούργειας	Pearson Correlation	-.066	.044	-.109	.071	.152	.046	.261**	.037	.180*	1	-.036	-.121	-.044
	Sig. (2-tailed)	.442	.606	.206	.408	.078	.588	.002	.667	.033		.672	.161	.604
	N	140	140	137	138	135	140	138	139	140	140	140	136	140
Φύλο	Pearson Correlation	.020	-.061	-.031	-.009	.048	-.026	.005	-.064	-.029	-.036	1	.078	-.236**

	Sig. (2-tailed)	.817	.473	.719	.919	.580	.763	.954	.455	.731	.672		.364	.005
	N	140	140	137	138	135	140	138	139	140	140	140	136	140
Προϋπηρεσία_στη_μονάδα	Pearson Correlation	.067	.042	.058	.070	.052	-.047	-.065	-.134	-.112	-.121	.078	1	.072
	Sig. (2-tailed)	.441	.629	.504	.423	.556	.586	.454	.122	.194	.161	.364		.408
	N	136	136	133	134	131	136	134	135	136	136	136	136	136
Θέση	Pearson Correlation	.276**	.297**	.280**	.054	.278**	.163	-.007	.250**	.122	-.044	-.236**	.072	1
	Sig. (2-tailed)	.001	.000	.001	.533	.001	.055	.935	.003	.149	.604	.005	.408	
	N	140	140	137	138	135	140	138	139	140	140	140	136	140

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).



**Πίνακας 12 Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων (συνέχεια)**

			Εξοικείωση_ομάδα_σχ_εδιασμού	Εξοικείωση_συνεργασία_εξ_φορείς	Εξοικείωση_εφαρμογή_προγρ_εκφοβ	Εξοικείωση_προγρ_αυτοκτ	Εξοικείωση_σχ_εδιο_αντιμ_κρίσης	Επάρκεια_εκπαίδευσης	Καταλληλοτητα_διευθυνσης	Ενημέρωση_στ_ρατηγικές	Αξιολόγηση_στ_ρατηγικών	Επηρεασμός_λε_ιτουργίας	Φύλο	Προϋπηρεσία_στη_μονάδα	Θέση
Spearman's rho	Εξοικείωση_ομάδα_σχ_εδιασμού	Correlation Coefficient	1.000	.543**	.425**	.251**	.590**	.217*	-.055	.129	.015	-.006	.009	.113	.235**
		Sig. (2-tailed)		.000	.000	.003	.000	.010	.520	.131	.860	.947	.917	.190	.005
		N	140	140	137	138	135	140	138	139	140	140	140	136	140
Εξοικείωση_συν_εργασία_εξ_φορείς		Correlation Coefficient	.543**	1.000	.548**	.341**	.617**	.145	-.096	.049	-.032	.096	-.083	.049	.277**
		Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000	.087	.265	.569	.707	.259	.331	.569	.001
		N	140	140	137	138	135	140	138	139	140	140	140	136	140
Εξοικείωση_εφαρμογή_προγρ_εκφοβ		Correlation Coefficient	.425**	.548**	1.000	.270**	.355**	.213*	-.130	.073	.022	-.100	-.042	.064	.270**
		Sig. (2-tailed)	.000	.000		.002	.000	.013	.132	.396	.796	.246	.627	.466	.001
		N	137	137	137	135	135	137	135	136	137	137	137	133	137
Εξοικείωση_προγρ_αυτοκτ		Correlation Coefficient	.251**	.341**	.270**	1.000	.332**	.153	.183*	-.029	.026	.105	-.041	.047	.101
		Sig. (2-tailed)	.003	.000	.002		.000	.074	.033	.733	.762	.221	.630	.586	.238

	N	138	138	135	138	133	138	136	137	138	138	138	134	138
Εξοικείωση_σχε διο_αντιμ_κρίση ς	Correlation Coefficient	.590**	.617**	.355**	.332**	1.000	.165	.076	.182*	-.010	.185*	.044	.055	.288**
	Sig. (2- tailed)	.000	.000	.000	.000		.056	.382	.035	.907	.031	.615	.534	.001
	N	135	135	135	133	135	135	133	134	135	135	135	131	135
Επάρκεια_εκαί δευσης	Correlation Coefficient	.217*	.145	.213*	.153	.165	1.000	.177*	.505**	.217**	.079	-.030	-.010	.159
	Sig. (2- tailed)	.010	.087	.013	.074	.056		.038	.000	.010	.351	.726	.909	.061
	N	140	140	137	138	135	140	138	139	140	140	140	136	140
Καταλληλότητα_ διευθυνσης	Correlation Coefficient	-.055	-.096	-.130	.183*	.076	.177*	1.000	.410**	.238**	.168*	.014	-.092	.064
	Sig. (2- tailed)	.520	.265	.132	.033	.382	.038		.000	.005	.048	.872	.289	.453
	N	138	138	135	136	133	138	138	137	138	138	138	134	138
Ενημέρωση_στρ ατηγικές	Correlation Coefficient	.129	.049	.073	-.029	.182*	.505**	.410**	1.000	.360**	.029	-.065	-.114	.219**
	Sig. (2- tailed)	.131	.569	.396	.733	.035	.000	.000		.000	.737	.444	.189	.010
	N	139	139	136	137	134	139	137	139	139	139	139	135	139
Αξιολόγηση_στρ ατηγικών	Correlation Coefficient	.015	-.032	.022	.026	-.010	.217**	.238**	.360**	1.000	.134	-.037	-.070	.108

### 4.3.2 Σύγκριση μέσων όρων

Κατά τη σύγκριση μέσων όρων διαπιστώθηκαν τα κάτωθι:

- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην τιμή της εξοικείωσης με τη δημιουργία ομάδας σχεδιασμού πρόληψης κρίσεων σε σχέση με το φύλο του ( $t(p)=0,232(0.000)$ ), ήτοι η υπολογισμένη διαφορά σε μονάδες τυπικού σφάλματος μεταξύ ανδρών και γυναικών είναι 0,232, με στατιστική σημαντικότητα 0.000. Από τη σχετική ανάλυση των μέσων όρων στο ερώτημα προκύπτει ότι οι γυναίκες αναφέρουν κατά μέσο όρο μεγαλύτερη τιμή εξοικείωσης.
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην τιμή της εξοικείωσης με τη συνεργασία με εξωτερικούς φορείς σε σχέση με το φύλο του ( $t(p)=0,719(0.002)$ ), ήτοι η υπολογισμένη διαφορά σε μονάδες τυπικού σφάλματος μεταξύ ανδρών και γυναικών είναι 0,719, με στατιστική σημαντικότητα 0.002. Από τη σχετική ανάλυση των μέσων όρων στο ερώτημα προκύπτει ότι οι γυναίκες αναφέρουν κατά μέσο όρο μεγαλύτερη τιμή εξοικείωσης.
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην τιμή της εξοικείωσης με την εφαρμογή σχεδίου αντιμετώπισης σχολικών κρίσεων σε σχέση με το φύλο του ( $t(p)=0,555(0.004)$ ), ήτοι η υπολογισμένη διαφορά σε μονάδες τυπικού σφάλματος μεταξύ ανδρών και γυναικών είναι 0,555, με στατιστική σημαντικότητα 0.004. Από τη σχετική ανάλυση των μέσων όρων στο ερώτημα προκύπτει ότι οι γυναίκες αναφέρουν κατά μέσο όρο μεγαλύτερη τιμή εξοικείωσης.

### 4.3.2 Σύγκριση μέσων όρων

Κατά τη σύγκριση μέσων όρων διαπιστώθηκαν τα κάτωθι:

- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην τιμή της εξοικείωσης με τη δημιουργία ομάδας σχεδιασμού πρόληψης κρίσεων σε σχέση με το φύλο του ( $t(p)=0,232(0.000)$ ), ήτοι η υπολογισμένη διαφορά σε μονάδες τυπικού σφάλματος μεταξύ ανδρών και γυναικών είναι 0,232, με στατιστική σημαντικότητα 0.000. Από τη σχετική ανάλυση των μέσων όρων στο ερώτημα προκύπτει ότι οι γυναίκες αναφέρουν κατά μέσο όρο μεγαλύτερη τιμή εξοικείωσης.
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην τιμή της εξοικείωσης με τη συνεργασία με εξωτερικούς φορείς σε σχέση με το φύλο του ( $t(p)=0,719(0.002)$ ), ήτοι η υπολογισμένη διαφορά σε μονάδες τυπικού σφάλματος μεταξύ ανδρών και γυναικών είναι 0,719, με στατιστική σημαντικότητα 0.002. Από τη σχετική ανάλυση των μέσων όρων στο ερώτημα προκύπτει ότι οι γυναίκες αναφέρουν κατά μέσο όρο μεγαλύτερη τιμή εξοικείωσης.
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην τιμή της εξοικείωσης με την εφαρμογή σχεδίου αντιμετώπισης σχολικών κρίσεων σε σχέση με το φύλο του ( $t(p)=0,555(0.004)$ ), ήτοι η υπολογισμένη διαφορά σε μονάδες τυπικού σφάλματος μεταξύ ανδρών και γυναικών είναι 0,555, με στατιστική σημαντικότητα 0.004. Από τη σχετική ανάλυση των μέσων όρων στο ερώτημα προκύπτει ότι οι γυναίκες αναφέρουν κατά μέσο όρο μεγαλύτερη τιμή εξοικείωσης.

**Πίνακας 13 Αποτελέσματος σύγκρισης μέσων όρων**

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Εξοικείωση_ομάδα_σχεδιασμού	Equal variances assumed	19.044	.000	-.232	138	.817	-.04780	.20559	-.45430	.35871
	Equal variances not assumed			-.201	56.852	.841	-.04780	.23761	-.52362	.42803
Εξοικείωση_συνεργασία_εξ_φορείς	Equal variances assumed	9.704	.002	.719	138	.473	.13452	.18711	-.23546	.50449
	Equal variances not assumed			.634	58.616	.529	.13452	.21228	-.29031	.55934
Εξοικείωση_εφαρμογή_προγρ_εκφοβ	Equal variances assumed	1.067	.304	.360	135	.719	.05979	.16601	-.26853	.38812
	Equal variances not assumed			.343	65.927	.732	.05979	.17411	-.28783	.40742
Εξοικείωση_προγρ_αυτοκτ	Equal variances assumed	.120	.730	.102	136	.919	.01735	.16941	-.31768	.35238
	Equal variances not assumed			.105	79.858	.917	.01735	.16515	-.31131	.34601
Εξοικείωση_σχεδιο_αντιμ_κρίσης	Equal variances assumed	8.414	.004	-.555	133	.580	-.11138	.20066	-.50827	.28552

	Equal variances not assumed			-.514	60.485	.609	-.11138	.21680	-.54498	.32222
Επάρκεια_εκπαίδευσης	Equal variances assumed	.003	.958	.302	138	.763	.05814	.19238	-.32225	.43853
	Equal variances not assumed			.298	72.759	.766	.05814	.19481	-.33014	.44642
Καταλληλότητα_διευθύνσ σης	Equal variances assumed	.195	.660	-.058	136	.954	-.01122	.19309	-.39307	.37062
	Equal variances not assumed			-.059	74.096	.953	-.01122	.19113	-.39205	.36961
Ενημέρωση_στρατηγικές	Equal variances assumed	.064	.801	.750	137	.455	.15530	.20708	-.25418	.56479
	Equal variances not assumed			.732	71.149	.467	.15530	.21228	-.26795	.57855
Αξιολόγηση_στρατηγικών	Equal variances assumed	.828	.364	.344	138	.731	.06085	.17683	-.28880	.41051
	Equal variances not assumed			.355	80.239	.723	.06085	.17134	-.28011	.40181
Επηρεασμός_λειτουργίας	Equal variances assumed	2.163	.144	.424	138	.672	.05790	.13640	-.21181	.32760
	Equal variances not assumed			.485	102.578	.629	.05790	.11946	-.17905	.29484

### 4.3.3 Ανάλυση διακύμανσης

Από την ανάλυση διακύμανσης προέκυψαν τα κάτωθι:

- Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διακύμανση σε σχέση με την ηλικία και την εξοικείωση με τη συνεργασία με εξωτερικούς φορείς ( $\text{sig}=0.019$ ,  $F=1,837$ ). Συνεπώς υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στον τρόπο με τον οποίο οι υποομάδες της δημογραφικής μεταβλητής απαντούν στο ερώτημα.
- Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διακύμανση σε σχέση με την ηλικία και την εξοικείωση με την εφαρμογή σχεδίου αντιμετώπισης της σχολικής κρίσης ( $\text{sig}=0.000$ ,  $F=3,061$ ). Συνεπώς υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στον τρόπο με τον οποίο οι υποομάδες της δημογραφικής μεταβλητής απαντούν στο ερώτημα.
- Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διακύμανση σε σχέση με την ηλικία και το επίπεδο επιρροής της σχολικής κρίσης στη λειτουργία του σχολείου ( $\text{sig}=0.024$ ,  $F=1,785$ ). Συνεπώς υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στον τρόπο με τον οποίο οι υποομάδες της δημογραφικής μεταβλητής απαντούν στο ερώτημα.
- Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διακύμανση σε σχέση με τη συνολική προϋπηρεσία και την εξοικείωση με τη συνεργασία με εξωτερικούς φορείς ( $\text{sig}=0.014$ ,  $F=1,883$ ). Συνεπώς υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στον τρόπο με τον οποίο οι υποομάδες της δημογραφικής μεταβλητής απαντούν στο ερώτημα.
- Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διακύμανση σε σχέση με τη συνολική προϋπηρεσία και την εξοικείωση με την εφαρμογή σχεδίου αντιμετώπισης της σχολικής κρίσης ( $\text{sig}=0.023$ ,  $F=1,780$ ). Συνεπώς υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στον τρόπο με τον οποίο οι υποομάδες της δημογραφικής μεταβλητής απαντούν στο ερώτημα.
- Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διακύμανση σε σχέση με την προϋπηρεσία στη μονάδα και την εξοικείωση εξοικείωσης με τη δημιουργία ομάδας σχεδιασμού πρόληψης κρίσεων ( $\text{sig}=0.009$ ,  $F=2,139$ ). Συνεπώς υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στον τρόπο με τον οποίο οι υποομάδες της δημογραφικής μεταβλητής απαντούν στο ερώτημα.
- Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διακύμανση σε σχέση με την προϋπηρεσία στη μονάδα και την εξοικείωση με τη συνεργασία με εξωτερικούς φορείς

(sig=0.035, F=1,802). Συνεπώς υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στον τρόπο με τον οποίο οι υποομάδες της δημογραφικής μεταβλητής απαντούν στο ερώτημα.

- Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διακύμανση σε σχέση με την προϋπηρεσία στη μονάδα και την εξοικείωση με την εφαρμογή προγράμματος πρόληψης αυτοκτονίας (sig=0.017, F=1,997). Συνεπώς υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στον τρόπο με τον οποίο οι υποομάδες της δημογραφικής μεταβλητής απαντούν στο ερώτημα.
- Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διακύμανση σε σχέση με την προϋπηρεσία στη μονάδα και την εξοικείωση με την εφαρμογή σχεδίου αντιμετώπισης της σχολικής κρίσης (sig=0.030, F=1,852). Συνεπώς υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στον τρόπο με τον οποίο οι υποομάδες της δημογραφικής μεταβλητής απαντούν στο ερώτημα.
- Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διακύμανση σε σχέση με τη θέση στη μονάδα και την εξοικείωση εξοικείωσης με τη δημιουργία ομάδας σχεδιασμού πρόληψης κρίσεων (sig=0.003, F=5,985). Συνεπώς υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στον τρόπο με τον οποίο οι υποομάδες της δημογραφικής μεταβλητής απαντούν στο ερώτημα.
- Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διακύμανση σε σχέση με τη θέση στη μονάδα και την εξοικείωση με τη συνεργασία με εξωτερικούς φορείς (sig=0.002, F=6,631). Συνεπώς υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στον τρόπο με τον οποίο οι υποομάδες της δημογραφικής μεταβλητής απαντούν στο ερώτημα.
- Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διακύμανση σε σχέση με τη θέση στη μονάδα και την εξοικείωση με την εφαρμογή προγράμματος πρόληψης αυτοκτονίας (sig=0.004, F=5,713). Συνεπώς υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στον τρόπο με τον οποίο οι υποομάδες της δημογραφικής μεταβλητής απαντούν στο ερώτημα.
- Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διακύμανση σε σχέση με τη θέση στη μονάδα και την εξοικείωση με την εφαρμογή σχεδίου αντιμετώπισης της σχολικής κρίσης (sig=0.003, F=5,908). Συνεπώς υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στον τρόπο με τον οποίο οι υποομάδες της δημογραφικής μεταβλητής απαντούν στο ερώτημα.



**Πίνακας 14 Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης με την Ηλικία**

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Εξοικείωση_ομάδα_σχεδιασμού	Between Groups	32.486	23	1.412	1.199	.260
	Within Groups	136.686	116	1.178		
	Total	169.171	139			
Εξοικείωση_συνεργασία_εξ_φορείς	Between Groups	37.545	23	1.632	1.837	.019
	Within Groups	103.055	116	.888		
	Total	140.600	139			
Εξοικείωση_εφαρμογής_πρωτογενούς_εκφοβ	Between Groups	17.943	23	.780	1.007	.463
	Within Groups	87.532	113	.775		
	Total	105.474	136			
Εξοικείωση_προογρ_αυτοκτονίας	Between Groups	19.661	23	.855	1.050	.412
	Within Groups	92.839	114	.814		
	Total	112.500	137			
Εξοικείωση_σχεδιο_αντιμ_επιχειρήσεων	Between Groups	57.772	23	2.512	3.061	.000
	Within Groups	91.087	111	.821		
	Total	148.859	134			
Επάρκεια_εκπαίδευσης	Between Groups	14.317	23	.622	.539	.956
	Within Groups	133.854	116	1.154		
	Total	148.171	139			
Καταλληλότητα_διευθυνσης	Between Groups	28.551	23	1.241	1.225	.238
	Within Groups	115.485	114	1.013		
	Total	144.036	137			
Ενημέρωση_στρατηγικές	Between Groups	34.407	23	1.496	1.264	.208
	Within Groups	136.111	115	1.184		
	Total	170.518	138			
Αξιολόγηση_στρατηγικών	Between Groups	19.127	23	.832	.909	.586
	Within Groups	106.094	116	.915		
	Total	125.221	139			
Επηρεασμός_λειτουργίας	Between Groups	19.484	23	.847	1.785	.024
	Within Groups	55.052	116	.475		
	Total	74.536	139			

**Πίνακας 15 Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης με τη συνολική προϋπηρεσία**

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Εξοικείωση_ομάδα_σχεδιασμού	Between Groups	31.701	25	1.268	1.051	.411
	Within Groups	133.978	111	1.207		
	Total	165.679	136			
Εξοικείωση_συνεργασία_εξ_φορείς	Between Groups	41.269	25	1.651	1.883	.014
	Within Groups	97.301	111	.877		
	Total	138.569	136			
Εξοικείωση_εφαρμογής_προγρ_εκφοβ	Between Groups	26.676	25	1.067	1.508	.077
	Within Groups	76.406	108	.707		
	Total	103.082	133			
Εξοικείωση_προγρ_αυτοκτ	Between Groups	19.639	25	.786	.930	.565
	Within Groups	92.094	109	.845		
	Total	111.733	134			
Εξοικείωση_σχεδιο_αντιμ_κρίσης	Between Groups	43.030	25	1.721	1.780	.023
	Within Groups	102.515	106	.967		
	Total	145.545	131			
Επάρκεια_εκπαίδευσης	Between Groups	21.702	25	.868	.770	.771
	Within Groups	125.189	111	1.128		
	Total	146.891	136			
Καταλληλότητα_διευθυνσης	Between Groups	29.017	25	1.161	1.128	.326
	Within Groups	112.198	109	1.029		
	Total	141.215	134			
Ενημέρωση_στρατηγικές	Between Groups	29.859	25	1.194	.943	.547
	Within Groups	139.252	110	1.266		
	Total	169.110	135			
Αξιολόγηση_στρατηγικών	Between Groups	26.192	25	1.048	1.182	.272
	Within Groups	98.363	111	.886		
	Total	124.555	136			
Επηρεασμός_λειτουργίας	Between Groups	13.485	25	.539	1.004	.469
	Within Groups	59.654	111	.537		
	Total	73.139	136			

**Πίνακας 16 Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης με την προϋπηρεσία στη μονάδα**

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Εξοικείωση_ομάδα_σχεδιασμού	Between Groups	38.409	17	2.259	2.139	.009
	Within Groups	124.620	118	1.056		
	Total	163.029	135			
Εξοικείωση_συνεργασία_εξ_φορείς	Between Groups	27.482	17	1.617	1.802	.035
	Within Groups	105.863	118	.897		
	Total	133.346	135			
Εξοικείωση_εφαρμογή_προγρ_εκφροβ	Between Groups	11.419	17	.672	.900	.575
	Within Groups	85.784	115	.746		
	Total	97.203	132			
Εξοικείωση_προγρ_αυτοκτ	Between Groups	23.883	17	1.405	1.997	.017
	Within Groups	81.610	116	.704		
	Total	105.493	133			
Εξοικείωση_σχεδιο_αντιμ_κρίσης	Between Groups	30.952	17	1.821	1.852	.030
	Within Groups	111.094	113	.983		
	Total	142.046	130			
Επάρκεια_εκπαίδευσης	Between Groups	8.536	17	.502	.437	.973
	Within Groups	135.581	118	1.149		
	Total	144.118	135			
Καταλληλοτητα_διευθυνσής	Between Groups	20.647	17	1.215	1.149	.318
	Within Groups	122.585	116	1.057		
	Total	143.231	133			
Ενημέρωση_στρατηγικές	Between Groups	23.787	17	1.399	1.137	.328
	Within Groups	143.946	117	1.230		
	Total	167.733	134			
Αξιολόγηση_στρατηγικόv	Between Groups	14.128	17	.831	.975	.491
	Within Groups	100.629	118	.853		
	Total	114.757	135			
Επηρεασμός_λειτουργίας	Between Groups	10.984	17	.646	1.227	.254
	Within Groups	62.127	118	.526		
	Total	73.110	135			

**Πίνακας 17 Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης με τη θέση στη μονάδα**

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Εξοικείωση_ομάδα_σχε διασμού	Between Groups	13.536	2	6.768	5.958	.003
	Within Groups	155.635	137	1.136		
	Total	169.171	139			
Εξοικείωση_συνεργασί α_εξ_φορείς	Between Groups	12.409	2	6.205	6.631	.002
	Within Groups	128.191	137	.936		
	Total	140.600	139			
Εξοικείωση_εφαρμογής _προγρ_εκφοβ	Between Groups	8.287	2	4.143	5.713	.004
	Within Groups	97.188	134	.725		
	Total	105.474	136			
Εξοικείωση_προγρ_αντ οκτ	Between Groups	4.238	2	2.119	2.642	.075
	Within Groups	108.262	135	.802		
	Total	112.500	137			
Εξοικείωση_σχεδιο_αντ μ_κρίσης	Between Groups	12.231	2	6.115	5.908	.003
	Within Groups	136.629	132	1.035		
	Total	148.859	134			
Επάρκεια_εκπαίδευσης	Between Groups	3.950	2	1.975	1.876	.157
	Within Groups	144.221	137	1.053		
	Total	148.171	139			
Καταλληλότητα_διευθ νσης	Between Groups	1.933	2	.967	.918	.402
	Within Groups	142.103	135	1.053		
	Total	144.036	137			
Ενημέρωσ_στρατηγικέ ς	Between Groups	10.716	2	5.358	4.560	.012
	Within Groups	159.802	136	1.175		
	Total	170.518	138			
Αξιολόγηση_στρατηγικ ών	Between Groups	1.924	2	.962	1.069	.346
	Within Groups	123.298	137	.900		
	Total	125.221	139			
Επηρεασμός_λειτουργία ς	Between Groups	.863	2	.431	.802	.450
	Within Groups	73.673	137	.538		
	Total	74.536	139			

## 5 Συζήτηση

Με βάση τα αποτελέσματα τόσο της περιγραφικής όσο και της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας που παρουσιάζεται στην εργασία, στο παρόν κεφάλαιο ακολουθεί η ανάλυση των αποτελεσμάτων και επιχειρείται η απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της εργασίας.

### 5.1 Η έννοια της σχολικής κρίσης

Με βάση τη σχετική βιβλιογραφία, όπως παρουσιάστηκε στην εισαγωγή αλλά και εκτενώς στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας η σχολική κρίση περιλαμβάνει μια σειρά από τραγικά συμβάντα. Για τους λόγους αυτούς, δόθηκε στους συμμετέχοντες στην έρευνα η δυνατότητα της επιλογής από μια σειρά από 7 τύπους που εμπίπτουν στον γενικό όρο σχολική κρίση. Ως επί το πλείστον οι συμμετέχοντες ως σχολική κρίση θεωρούν τον σχολικό εκφοβισμό (45 αναφορές, 32.1% του συνόλου), την αυτοκτονία (32 αναφορές, 22.9% του συνόλου), τη ξαφνική απώλεια μαθητή ή μέλους του προσωπικού (23 αναφορές, 16.4% του συνόλου) και τη βίαιη συμπεριφορά που οδηγεί σε τραυματισμό (22 αναφορές, 15.7% του συνόλου) ως τις κύριες εκφράσεις μιας σχολικής κρίσης. Εννέα συμμετέχοντες/ουσες (6.4% του συνόλου) ανέφεραν τις φυσικές καταστροφές, πέντε (3.6% του συνόλου) ανέφεραν τα όπλα στο σχολείο και μόλις ένας (0.7% του συνόλου) ανέφερε τον αυτοτραυματισμό.

Είναι εμφανές, ότι για τους συμμετέχοντες, η σχολική κρίση έγκειται κυρίως σε προβλήματα που αφορούν κατά βάση στη συμπεριφορά των μαθητών (και του προσωπικού σε κάποιο βαθμό) του σχολείου, είτε αυτή είναι παραβατική (εκφοβισμός, βία) είτε αφορά στην προσωπική τους ζωή (αυτοκτονία, ασθένεια που οδηγεί σε απώλεια). Το εύρημα είναι εν μέρει αναμενόμενο καθώς στην Ελλάδα δεν υπάρχει σημαντικός αριθμός περιστατικών που σχετίζονται με όπλα στο σχολείο όπως σε αντίστοιχες χώρες στο εξωτερικό, και ειδικά στις Η.Π.Α.. Περαιτέρω, οι φυσικές καταστροφές, παρόλο που τα τελευταία χρόνια εμφανίζουν αύξηση στην εμφάνιση τους λόγω της κλιματικής αλλαγής, εντούτοις δεν αναφέρονται από πολλούς ως αίτια σχολικής κρίσης, πράγμα που ενδεχομένως να οφείλεται σε δύο παράγοντες: (α) τη μικρή συχνότητα εμφάνισης του και άρα βίωσης αυτών και (β) την εκπαίδευση τόσο προσωπικού όσο και μαθητών ως προς την αντιμετώπιση τους που οδηγεί σε ένα «αίσθημα ασφάλειας» τουλάχιστον όσον αφορά

στις δυνατότητες της σχολικής μονάδας να τις αντιμετωπίσουν. Παραδείγματος χάριν, η περιοχή μελέτης ανήκει σε μια σεισμογενή περιοχή που έχει αποδώσει κατά καιρούς ισχυρά φαινόμενα, εντούτοις, είναι σπάνιες οι αναφορές θυμάτων ή προβλημάτων στη σχολική λειτουργία λόγω αυτών.

Τέλος, παρόλο που συμπεριφορές όπως η βία, η αυτοκτονία αλλά και ο εκφοβισμός αναφέρονται σαν σχολική κρίση, μόνο μια φορά εισάγεται ο αυτοτραυματισμός στον προσδιορισμό αυτής από το δείγμα. Αυτό μπορεί να οφείλεται ότι εν γένει οι αυτοτραυματισμοί πολλές φορές είναι δύσκολο να ανιχνευτούν και συνήθως αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης προβληματικής εικόνας στη συμπεριφορά και λειτουργία ενός μαθητή στο σχολείο.

## ***5.2 Η εμφάνιση σχολικών κρίσεων στα ελληνικά σχολεία***

Στο δείγμα ζητήθηκε να αναφέρει τους τύπους σχολικής κρίσης που αντιμετώπισε τόσο κατά την υπηρεσία τους στη σχολική μονάδα που βρίσκονται τώρα (πράγμα που αποτυπώνει την κατάσταση στην περιοχή μελέτης) όσο και στη γενικότερη προϋπηρεσία τους (που αποτυπώνει μια πιο γενική κατάσταση στην ελληνική περιφέρεια δεδομένης της κινητικότητας των εκπαιδευτικών μέχρι την πλήρωση μόνιμης οργανικής θέσης).

Σε σχέση με τη γενική προϋπηρεσία τους, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι σε μεγάλο ποσοστό (65%) έχουν αντιμετωπίσει κάποια σχολική κρίση. Οι τύποι σχολικής κρίσης που έχει αντιμετωπίσει η πλειονότητα του δείγματος είναι ο σχολικός εκφοβισμός (αναφέρθηκε 69 φορές στις 166 συνολικά αναφορές, ή 41.6% των αναφορών) καθώς και η βίαιη συμπεριφορά που οδηγεί σε τραυματισμό (αναφέρθηκε 51 φορές στις 166 συνολικά αναφορές, ή 30.7% αυτών). Σε μικρότερη συχνότητα ακολουθεί η ξαφνική απώλεια μαθητή ή μέλους του προσωπικού (αναφέρθηκε 25 φορές στις 166 συνολικά αναφορές, ή 15.1% αυτών) και ο αυτοτραυματισμός (αναφέρθηκε 13 φορές στις 166 συνολικά αναφορές, ή 7.8% αυτών). Σε πολύ μικρότερο βαθμό το δείγμα έχει βιώσει φυσικές καταστροφές (αναφέρθηκε 7 φορές στις 166 συνολικά αναφορές, ή 4.2% αυτών) και αυτοκτονία (αναφέρθηκε 1 φορά στις 166 συνολικά αναφορές, ή 0.6% αυτών).

Αντίστοιχα σε σχέση με την υπηρεσία στην παρούσα μονάδα που είναι τοποθετημένοι, το 52.1% απάντησε ότι έχει όντως αντιμετωπίσει κάποια χρονική κρίση. Οι τύποι σχολικής κρίσης που έχει αντιμετωπίσει η πλειονότητα του δείγματος στη σχολική μονάδα που

υπηρετούν επί του παρόντος είναι ο σχολικός εκφοβισμός (αναφέρθηκε 58 φορές στις 132 συνολικά αναφορές, ή 43,9% των αναφορών) καθώς και η βίαιη συμπεριφορά που οδηγεί σε τραυματισμό (αναφέρθηκε 46 φορές στις 132 συνολικά αναφορές, ή 34,8% αυτών). Σε μικρότερη συχνότητα ακολουθεί η ξαφνική απώλεια μαθητή ή μέλους του προσωπικού (αναφέρθηκε 20 φορές στις 132 συνολικά αναφορές, ή 15,2% αυτών) και ο αυτοτραυματισμός (αναφέρθηκε 7 φορές στις 132 συνολικά αναφορές, ή 5,3% αυτών). Σε πολύ μικρότερο βαθμό το δείγμα έχει βιώσει φυσικές καταστροφές (αναφέρθηκε 1 φορά στις 132 συνολικά αναφορές, ή 0,8% αυτών).

Από τα παραπάνω αποτελέσματα προκύπτουν τα κάτωθι συμπεράσματα:

- Τόσο σε σχέση με την Ελληνική περιφέρεια γενικότερα όσο και σε σχέση με την περιοχή μελέτης, οι σχολικές κρίσεις είναι εν γένει αρκετά συχνές, όπως επιδεικνύει το σχετικό ποσοστό που απάντησε θετικά στο κατά πόσο έχει αντιμετωπίσει κάποια εξ αυτών. Ασχέτως του μεγέθους του γεγονότος που αντιστοιχεί στη θετική απάντηση των συμμετεχόντων, οι θετικές απαντήσεις είναι αρκετές για να οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι μια σχολική κρίση αποτελεί σύνθηδες φαινόμενο στα ελληνικά σχολεία.
- Εν γένει, η σημαντικότερη έκφανση της σχολικής κρίσης τόσο γενικά όσο και στην περιοχή μελέτης είναι ο σχολικός εκφοβισμός, επιβεβαιώνοντας τα αντίστοιχα ευρήματα της σχετικής βιβλιογραφίας. Ο σχολικός εκφοβισμός διαφαίνεται σαν μια μάστιγα που αγγίζει σημαντικές διαστάσεις πλέον στα ελληνικά σχολεία και απαιτεί απαραίτητα την άμεση λήψη αποφάσεων και διενέργεια δράσεων για την αντιμετώπιση του αλλά και τη στήριξη των θυμάτων αυτού.
- Οι βίαιες συμπεριφορές (που μπορούν σε σημαντικό βαθμό να συσχετιστούν και με τον σχολικό εκφοβισμό) αποτελούν επίσης σημαντικό θέμα στα ελληνικά σχολεία, βάση των απαντήσεων των συμμετεχόντων. Όπως αναφέρθηκε και στη βιβλιογραφική επισκόπηση, βίαιες συμπεριφορές υπήρχαν διαχρονικά στα σχολεία εντούτοις, το φαινόμενο αυτό δείχνει μια τάση προς ενίσχυση και θα πρέπει επίσης να αντιμετωπιστεί.
- Οι ξαφνικές απώλειες είτε μαθητών είτε μέλους του προσωπικού αναγνωρίζονται επίσης σαν συχνή σχολική κρίση. Η αντιμετώπιση τους έγκειται κυρίως στην παροχή της αναγκαίας ψυχολογικής υποστήριξης στη σχολική κοινότητα στο σύνολο της, όπως επίσης και στην όμορη κοινότητα που περιβάλλει το σχολείο και

συνεπώς απαιτείται και σε αυτή τη περίπτωση η διασφάλιση της παροχής αυτής από κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό, όσο και επίσης η εκπαίδευση του προσωπικού για την αντιμετώπιση των τραυματικών εμπειριών του τύπου αυτού.

### ***5.3 Εξοικείωση με τη διαχείριση μια σχολικής κρίσης***

Το δείγμα αποτυπώνει μια αρκετά ανησυχητική κατάσταση σε σχέση με την εξοικείωση του με τους βασικούς άξονες στη διαχείριση μιας σχολικής κρίσης. Ο μέσος όρος στο σχετικό ερώτημα (2.8) υποδηλώνει μια ουδέτερη στάση με αρνητική τάση, ενώ η χαμηλή σχετικά τιμή της τυπικής απόκλισης υποδηλώνει μια συμφωνία των συμμετεχόντων (μικρή διακύμανση) ως προς αυτό. Στη διευκρινιστική ερώτηση για τους παράγοντες που συνεισφέρουν στην εξοικείωση με την αντιμετώπιση της κρίσης οι περισσότεροι συμμετέχοντες αναφέρουν την προσωπική τους εμπειρία ως προς το θέμα αυτό (51.4%). Αντίθετα λιγότεροι από τους μισούς αναφέρουν την εκπαίδευση τους ή την κατάρτιση από κάποιο σχετικό πρόγραμμα (35%), ποσοστό που αν μη τι άλλο δείχνει μια σχετική έλλειψη σχεδιασμού όσον αφορά στην αντιμετώπιση των σχολικών κρίσεων.

Ο σωστός σχεδιασμός για την αντιμετώπιση των σχολικών κρίσεων αφορά σε μεγάλο βαθμό στη σχετική εκπαίδευση/κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού ως προς αυτή. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι στην Ελλάδα, αυτή είναι ελλιπείς και πιθανώς αποσπασματική. Ως εκ τούτου, το σχολικό προσωπικό στην περίπτωση εμφάνισης μιας σχολικής κρίσης αντλεί από την προσωπική του εμπειρία που όμως ενδεχομένως να οδηγεί στη μην σωστή αντιμετώπιση τόσο της κρίσης όσο και των αποτελεσμάτων και επιρροών αυτής.

Περαιτέρω, και εξετάζοντας την εξοικείωση των συμμετεχόντων με μια σειρά από σημαντικούς παράγοντες προκύπτουν αντίστοιχα συμπεράσματα.

Σε σχέση με την εξοικείωση με τη συνεργασία με εξωτερικούς φορείς, η γενική στάση του δείγματος είναι ξανά ουδέτερη (μ.ο. 3.1) με αντίστοιχο επίπεδο συμφωνίας ως προς αυτό (τ.α. 1). Και σε αυτή την περίπτωση η μεγάλη πλειονότητα των συμμετεχόντων αντλεί από την προσωπική τους εμπειρία όσον αφορά στη συνεργασία με εξωτερικούς φορείς (55%), ενώ λιγότεροι από τους μισούς στηρίζονται στην εκπαίδευση/ κατάρτιση τους.



Σε σχέση με τα προγράμματα αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού η στάση του δείγματος είναι κατά τι πιο θετική (μ.ο. 3.36) με αρκετά υψηλά επίπεδα συμφωνίας ως προς αυτό (τ.α. 0.89). Σε αυτή την περίπτωση διαφαίνεται η επίδραση της εκπαίδευσης/κατάρτισης του σχολικού προσωπικού είναι περισσότερο σχετική και βοηθά στην εξοικείωση με τα προγράμματα αυτά καθώς το (54%) των συμμετεχόντων αντλεί από τις γνώσεις που έλαβε από αυτές την αντίστοιχη εμπειρία.

Σε σχέση με την αντιμετώπιση συμβάντων αυτοκτονίας η κατάσταση είναι μάλλον αποκαρδιωτική, καθώς το δείγμα ομολογεί εν γένει ότι δεν έχει καμία εξοικείωση με αντίστοιχα προγράμματα (μ.ο. 1.5) και μάλιστα με υψηλό επίπεδο συμφωνίας (τ.α. 0.91). Είναι δε χαρακτηριστικό, ότι σημαντικό μέρος των συμμετεχόντων (47,9%) δεν μπόρεσε να απαντήσει από που αντλεί εμπειρία για την περίπτωση αντιμετώπισης συμβάντων αυτοκτονίας.

Από τα παραπάνω, γενικεύοντας, προκύπτει μια εν ολίγοις προβληματική εικόνα σε σχέση με την κατάρτιση/ εκπαίδευση των εκπαιδευτικών/ διευθυντών στην αντιμετώπιση σχολικών κρίσεων. Πέραν του σχολικού εκφοβισμού σε όλες τις άλλες περιπτώσεις το προσωπικό της μονάδας στηρίζεται κατά βάση στις προσωπικές του εμπειρίες, ενώ στην περίπτωση δε της εμφάνισης συμβάντος αυτοκτονίας ελάχιστοι αναφέρουν ακόμα και αυτές σαν βάση για την αντίδραση τους. Η αναφορά της κατάρτισης σαν βάση για τις αντιδράσεις και την εξοικείωση με την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού είναι εν μέρει αναμενόμενη δεδομένης της σημασίας που έχει δοθεί σε αυτόν (και όχι αδικώς) τα τελευταία χρόνια, εντούτοις, το συνολικό υπόβαθρο σε σχέση με την εξοικείωση με τις σχολικές κρίσεις και την πρόληψη/ αντιμετώπιση τους είναι εν γένει χαμηλό και χρήζει άμεσης παρέμβασης.

#### ***5.4 Αξιολόγηση της εκπαίδευσης στο θέμα της αντιμετώπισης μιας σχολικής κρίσης***

Συνεχίζοντας από την προηγούμενη παράγραφο, μπορεί να διατηρηθεί σαν βάση το συμπέρασμα ότι εν γένει η εκπαίδευση του σχολικού προσωπικού σε σχέση με τις σχολικές κρίσεις είναι σαφώς ελλιπής. Συνδυάζοντας το με τη γνώμη του δείγματος ως προς την επάρκεια αυτής το συμπέρασμα αυτό αν μη τι άλλο ενισχύεται από την ουδέτερη (με ελαφρώς αρνητική στάση του δείγματος) (μ.ο. 2.9) με αντίστοιχα υψηλό επίπεδο συμφωνίας (τ.α. 1). Παρόλο που οι έχοντες διευθυντική θέση στο θέμα αυτό θεωρούν ότι

έχουν εν γένει θετική αντίληψη για την εκπαίδευση τους και την επάρκεια αυτής στο θέμα της διαχείρισης σχολικών κρίσεων, εντούτοις το διδακτικό προσωπικό δηλώνει σαφώς μια αρνητική κρίση ως προς αυτό.

Το εύρημα αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι πιθανώς να υφίσταται ένα χάσμα στη διάχυση της κατάρτισης που λαμβάνεται από τους διευθυντές των σχολείων σε σχέση με την πρόληψη/ αντιμετώπιση των σχολικών κρίσεων προς το εκπαιδευτικό προσωπικό, γεγονός που υποδηλώνει μια αδυναμία των διευθυντών να καλύψουν μια από τις βασικές τους λειτουργίες, η οποία είναι και η συνεχής ενημέρωση και εκπαίδευση του προσωπικού της μονάδας.

### ***5.5 Αξιολόγηση των υπαρχόντων προγραμμάτων αντιμετώπισης σχολικών κρίσεων***

Σε σχέση με την κρίση του δείγματος όσον αφορά στην επάρκεια της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας που υπηρετούν στην αντιμετώπιση σχολικών κρίσεων, το δείγμα είχε μια ελαφριά θετική στάση (μ.ο. 3,6) με υψηλό επίπεδο συμφωνίας ως προς αυτό (τ.α. 1). Συνολικά αυτό υποδηλώνει μια εμπιστοσύνη του δείγματος στην ικανότητα της διοίκησης για την εφαρμογή προγραμμάτων και σχεδίων διαχείρισης κρίσεων στη μονάδα που υπηρετούν.

Εντούτοις, όπως φαίνεται και από την επαγωγική στατιστική ανάλυση, αυτή η θετική στάση οφείλεται στη μεγάλη διαφορά στις απαντήσεις μεταξύ των διευθυντικών στελεχών στο δείγμα και του διδακτικού προσωπικού που απαντά δίνοντας μικρότερη τιμή αξιολόγησης. Προκύπτει συνεπώς το συμπέρασμα ότι το διευθυντικό προσωπικό θεωρεί ότι έχει επάρκεια όσον αφορά στη ετοιμότητα του για τη διαχείριση κρίσεων (απάντηση λίγο ή πολύ αναμενόμενη καθώς εμπεριέχει και σε κάποιο βαθμό ένα bias των συμμετεχόντων διευθυντικών στελεχών), ενώ το διδακτικό προσωπικό εμφανίζει μικρότερη εμπιστοσύνη στη διεύθυνση της μονάδας ως προς αυτό. Το συμπέρασμα αυτό συνάδει και με το αμέσως προηγούμενο, της ύπαρξης δηλαδή ενός χάσματος μεταξύ της διεύθυνσης και του προσωπικού στη διάχυση των γνώσεων του πρώτου ως προς την αντιμετώπιση σχολικών κρίσεων.

Υποστηρικτικά προς το συμπέρασμα αυτό δρα και η απάντηση του δείγματος σε σχέση με την επάρκεια της ενημέρωσης του για τις υφιστάμενες στρατηγικές και αξιολόγηση

αυτών. Το δείγμα στο θέμα αυτό παρουσιάζει μια ουδέτερη προς αρνητική στάση (μ.ο. 2.8) με υψηλό επίπεδο συμφωνίας ως προς αυτό (τ.α. 1). Είναι σαφές λοιπόν ότι η πλειοψηφία του δείγματος (ήτοι το διδακτικό προσωπικό) θεωρεί ότι δεν ενημερώνεται επαρκώς από τη διοίκηση/ διεύθυνση των σχολικών μονάδων σε σχέση με τις στρατηγικές αντιμετώπισης σχολικών κρίσεων αλλά επίσης και δεν συμμετέχει στις αξιολογήσεις αυτών, πράγμα πολύ σημαντικό τόσο στον σχεδιασμό όσο και στη λειτουργία τους.

## 6 Επίλογος - Συμπεράσματα

Με βάση τη συζήτηση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας, σε σχέση με την πρόληψη/αντιμετώπιση των σχολικών κρίσεων στην περιοχή μελέτης, προκύπτουν τα κάτωθι συμπεράσματα:

1. Η εκπαίδευση του προσωπικού των σχολικών μονάδων στην περιοχή μελέτης είναι σαφώς ελλιπής όσον αφορά σε μια σειρά παραγόντων που αφορούν στην πρόληψη και αντιμετώπιση σχολικών κρίσεων. Πέραν του σχολικού εκφοβισμού, όπου αυτή μπορεί μέχρις ώρας να θεωρηθεί σχετικά επαρκής, διακρίνονται ελλείψεις στην κατάρτιση του προσωπικού σε άλλα σημαντικά θέματα με βασικότερο αυτό της αντιμετώπισης αλλά και πιο σημαντικά της πρόληψης μιας αυτοκτονίας. Δεδομένης της σύνδεσης της αυτοκτονίας με τον σχολικό εκφοβισμό σε σημαντικό βαθμό στη σχετική βιβλιογραφία είναι απορίας άξιο πως διαφαίνεται αυτή η ανεπάρκεια της σύνδεσης των δύο στην εκπαίδευση/ κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Περαιτέρω, σημαντικά θέματα, όπως η συνεργασία με τους εξωτερικούς φορείς αλλά και της εκπόνησης σχεδίων αντιμετώπισης κρίσεων στη σχολική μονάδα χαίρουν ισχνής κατάρτισης για το διδακτικό προσωπικό. Εν ολίγοις στην παρούσα χρονική στιγμή, είναι εμφανές ότι η πολιτεία και η διοίκηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα στοχεύει μεμονωμένα και αποσπασματικά φαινόμενα σχολικών κρίσεων με έμφαση σε εκείνα που είναι πιο συχνά αναφερόμενα στα μέσα, όπως ο σχολικός εκφοβισμός.
2. Σε συνέχεια του προηγούμενου συμπεράσματα, είναι εμφανές ότι υπάρχει κατακερματισμός στον προγραμματισμό και στην εκπόνηση προγραμμάτων διαχείρισης κρίσεων στα σχολεία στην Ελλάδα, κάτω από το πλαίσιο των υπάρχοντων αναγκών και όχι ενός γενικότερου πλαισίου αντιμετώπισης αυτών.
3. Οι διευθύνσεις των σχολείων υστερούν στη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος συνεργασίας μεταξύ των ιδίων και του διδακτικού προσωπικού στο θέμα της διαχείρισης κρίσεων και την εκπόνηση αντίστοιχων προγραμμάτων, γεγονός που αποτελεί τροχοπέδη στην εφαρμογή τους και μειώνει την αποτελεσματικότητά τους.
4. Σε σχέση με τις σχετικές έρευνες από τη συνάδουσα βιβλιογραφία (ελληνική και διεθνής), διαφαίνεται ότι στα σχολεία της περιοχής μελέτης οι κύριες κατηγορίες σχολικής κρίσης που αναφέρονται υποδηλώνουν μια διαφορετική αντίληψη,

τουλάχιστον σε σχέση με τη διεθνή βιβλιογραφία. Στις έρευνες σε άλλες χώρες η κύρια μορφή σχολικής κρίσης αφορά κυρίως σε οπλοκατοχή και οπλοχρησία από τους μαθητές ή το προσωπικό και συμβάντα μαζικών θανάτων από την εκδήλωση του φαινομένου αυτού. Δεδομένου ότι οι έρευνες αυτές αφορούν κυρίως στο αμερικάνικο εκπαιδευτικό σύστημα, όπου οι εμφανίσεις του φαινομένου αυτού είναι αρκετά συχνές (ιδιαίτερα την τελευταία πενταετία) με σημαντικό αριθμό νεκρών και τραυματιών εντός της σχολικής συχνότητας αυτό είναι εν γένει αναμενόμενο. Στο ελληνικό σύστημα, όπως και στο ευρωπαϊκό γενικότερα αυτά τα φαινόμενα είναι από ιδιαιτέρως σπάνια έως και ανύπαρκτα και αυτό αποτυπώνεται στα αποτελέσματα της έρευνας της παρούσας εργασίας. Ωστόσο στα αντίστοιχα συστήματα ο σχολικός εκφοβισμός και οι συνάδουσες με αυτόν συμπεριφορές αποτελούν τη πιο συχνή μορφή αναφερόμενης σχολικής κρίσης και ως προς αυτό υπάρχει μια σαφής συμφωνία των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με αυτές.

## **6.1 Προτάσεις**

Με βάση τα συμπεράσματα της εργασίας., διατυπώνονται οι ακόλουθες προτάσεις για τη βελτίωση των προβλημάτων που διαπιστώθηκαν στην αντιμετώπιση των σχολικών κρίσεων στα ελληνικά σχολεία:

1. Εξ' ολοκλήρου ανασχεδιασμός και εκπόνηση προγραμμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών γενικότερα στη διαχείριση αλλά και πρόληψη σχολικών κρίσεων, με γενική κατεύθυνση και μετέπειτα εξειδίκευση σε συγκεκριμένους τύπους σχολικών κρίσεων ώστε να υπάρχει στη σχολική μονάδα τουλάχιστον ένα άτομο με την κατάλληλη εμπειρία (ειδικά) που θα αναλάβει τα ηνία στη αντιμετώπιση του εκάστοτε τύπου σχολικής κρίσης.
2. Μεγαλύτερη συνεργασία του διοικητικού προσωπικού και του διδακτικού προσωπικού ιδιαίτερα στη διάχυση της ενημέρωσης σχετικά με τα προγράμματα και τις υφιστάμενες στρατηγικές αντιμετώπισης σχολικών κρίσεων.

## **6.2 Περιορισμοί της έρευνας**

Σε σχέση με τους περιορισμούς της έρευνας σημειώνονται τα κάτωθι. Το δείγμα της έρευνας είναι σχετικά μικρό δεδομένου ότι στηρίχθηκε στην έρευνα σε μια μικρή μόνο περιοχή, αυτή της Αχαΐας, της ελληνικής επικράτειας. Ως εκ τούτου η αναγωγή των αποτελεσμάτων μπορεί να γίνει στον γενικό πληθυσμό των εκπαιδευτικών και διευθυντών/υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων στην επικράτεια με σημαντικό επίπεδο αμφιβολίας. Η εξαγωγή συμπερασμάτων στον ελληνικό χώρο προϋποθέτει τη διενέργεια έρευνας σε επαρκώς μεγάλο δείγμα και επαρκώς διαστρωματωμένο τόσο ως προς τις δημογραφικές παραμέτρους όσο και γεωγραφικά για την επισήμανση περαιτέρω στοιχείων συσχετίσεων.

Τέλος, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη και γεγονός πως τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα ήταν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, στα οποία οι συμμετέχοντες καταγράφουν οι ίδιοι τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε κάθε ερώτηση. Είναι κοινώς αποδεκτό πως στα ερωτηματολόγια αυτού του είδους ελλοχεύει ο κίνδυνος τα άτομα να επιλέγουν την απάντηση που θεωρούν ότι είναι η σωστή κι όχι την απάντηση που τους εκφράζει πραγματικά. Επίσης, τα ερωτηματολόγια εν γένει χαρακτηρίζονται κι από συγκεκριμένα μειονεκτήματα, όπως η απώλεια της πληροφορίας, η οποία προκύπτει από τη σύντμηση των δεδομένων σε γενικές κατηγορίες, η αδυναμία διερεύνησης μη μετρήσιμων θεμάτων μέσω της χρήσης των ερωτηματολογίων, τα πιθανά σφάλματα που μπορούν να γίνουν στον σχεδιασμό κλπ.

## Βιβλιογραφία

- Allen, M., Jerome, A., White, A., Marston, S., Lamb, S., Pope, D., Rawlins, C. (2002). The preparation of school psychologists for crisis intervention. *Psychology in the Schools*, 39(4), 427-439
- Aspiranti, K. B., Pelchar, T. K., McCleary, D. F., Bain, S. K., & Foster, L. N. (2011). Development and reliability of the comprehensive crisis plan checklist. *Psychology in the Schools*, 48(2),
- Black, S. (2004, July). When disaster strikes. *American School Board Journal*, 191(7), 36-38.
- Boin, A. (2010). Designing resilience: Leadership challenges in complex administrative systems. In L. K. Comfort, A. Boin, & C. C. Demchak (Eds.), *Designing resilience: Preparing for extreme events* (pp. 129-142). Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press
- Bramlett, R. K., Murphy, J. J., Johnson, J., & Wallingsford, L. (2002). Contemporary practices in school psychology: A national survey of roles and referral problems. *Psychology in the Schools*, 39(3), 327-335
- Brickman, H. K., Jones, S. E., & Groom, S. E. (2004). Evolving school-crisis management since 9/11. *Education Digest*, 69(9), 29-35
- Brock, S. E., & Poland, S. (2002). School crisis preparedness. Στο S. E. Brock, P. J. Lazarus & S. R. Jimerson (Eds.), *Best Practices in School Crisis Prevention and Intervention* (pp. 273-288). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Brock, S. E. (2002). Crisis theory: a foundation for the comprehensive crisis prevention and intervention team. Στο S. E. Brock, P. J. Lazarus & S. R. Jimerson (Eds.), *Best Practices in School Crisis Prevention and Intervention* (pp. 5-17). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Brock, S. E., Lazarus, P. J., & Jimerson, S. R. (Eds.). (2002). *Best Practices in School Crisis Prevention and Intervention*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Brock, S. E., & Poland, S. (2002). School crisis preparedness. Στο S. E. Brock, P. J. Lazarus & S. R. Jimerson (Eds.), *Best Practices in School Crisis Prevention and Intervention* (pp. 273-288). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

- Brock, S. E., Sandoval, J., & Lewis, S. (2001). *Preparing for Crises in the Schools: A Manual for Building School Crisis Response Teams* (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons Inc.
- Caplan, G. (1964). *Principles of Preventive Psychiatry*. London: Tavistock Publications Limited
- Coombs, W. T. & Holladay, S. J. (1996). Communication and attributions in a crisis: An experimental study in crisis communication. *Journal of Public Relations Research*, 8(4), 279-295.
- Cowan, K., & Rossen, E. (2013). Responding to the unthinkable: School crisis response and recovery. *Phi Delta Kappan*, 95(4).
- Cowan, K.C., Vaillancourt, K., Rossen, E., & Pollitt, K. (2013). A framework for safe and successful schools [Brief]. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Dillon, N. (2007). Planning to ensure our schools are safe. *Education Digest*, 72(6), 9-11
- DiRaddo, J. D., & Brock, S. E. (2012, May). Is it a crisis? *Principal Leadership*, 12-16.
- Gainey, B. S. (2009). Crisis management's new role in educational settings. *The Clearing House*, 82(6), 267-274
- Graham, J., Shirm, S., Liggin, R, Aitken, M. E., & Dick, R. (2006). Mass-casualty events at schools: A national preparedness survey. *Pediatrics*, 117(1), e8-15
- Herman, J. L. (1992). *Trauma and Recovery*. New York: Basic Books
- Hull, B. (2000). The question is not if, but when. *American School & University*, 79(9), 68-69.
- Johnson, K. (1993). *School Crisis Management: A Hands-On Guide to Training Crisis Response Teams*. Alameda CA: Hunter House Inc
- Kerr, M.M. (2009). *School crisis prevention and intervention*. Upper Saddle River: Pearson Education Incorporated
- Klicker, R. L. (2000). *A Student Dies, A School Mourns*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis
- Kline, M., Schonfeld, D. J., & Lichtenstein, R. (1995). Benefits and Challenges of School-Based Crisis Response Teams. *Journal of School Health*, 65(7), 245-249
- MacNeil, W., & Topping, K. (2007). Crisis management in schools: Evidence-based prevention. *Journal of Educational Enquiry*, 7(1), 64-94
- Murphy, P. (1996). Chaos theory as a model for managing issues and crisis. *Public Relations Review*, 22(2), 95-113



- Pitcher, G. D., & Poland, S. (1992). *Crisis Intervention in the Schools*. New York: The Guilford Press.
- Poland, S. (1994). The role of school crisis intervention teams to prevent and reduce school violence and trauma. *School Psychology Review*, 23(2), 175-189.
- Poland, S. (2002). Safe schools and springtime stress, post 9-11: Prevention issues. *NASP Communiqué*, 30(7),
- Poland, S., & Gorin, S. (2002). Preface. Στο S. E. Brock, P. J. Lazarus & S. R. Jimerson (Eds.), *Best Practices in School Crisis Prevention and Intervention* (pp. xv-xviii). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Poland, S., & McCormick, J. S. (1999). *Coping with Crisis: Lessons Learned*. Longmont, Colorado: Sopris West.
- Poland, S., & McCormick, J. S. (2000). *Coping with Crisis: A Quick Reference*. Longmont, Colorado: Sopris West.
- Pollack, I., & Sundermann, C. (2001). Creating safe schools: A comprehensive approach. *Juvenile Justice*, 8(1), 13-20.
- Raphael, B. (1986). *When Disaster Strikes: How Individuals and Communities Cope with Catastrophe*. New York: Basic Books Inc
- Reeves, M. A., Brock, S. E., & Cowan, K. C. (2008). Managing school crises: More than just response. *Principal Leadership: Middle Level Edition*, 8(9), 10-14.
- Roberts, A. R. (2000). An overview of crisis theory and crisis intervention. In A. R. Roberts (Ed.), *Crisis Intervention Handbook: Assessment, Treatment and Research*. (2nd ed., pp. 3-30). New York: Oxford University Press Inc.
- Rosenthal, U., Boin, R. A., & Comfort, L. K. (2001). *Managing crisis: Threats, dilemmas, opportunities*. Springfield, IL: Charles C. Thomas Publisher LTD
- Slaikeu, K. A. (1990). *Crisis Intervention: A Handbook for Practice and Research* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon
- Stephens, R. (2002). Promoting school safety. Στο S. E. Brock, P. J. Lazarus & S. R. Jimerson (Eds.), *Best Practices in School Crisis Prevention and Intervention* (pp. 47-65). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Terr, L. (1990). *Too Scared To Cry*. New York: Basic Books
- U.S. Department of Education, Office of Safe and Drug-Free Schools. (2007). *Practical information on crisis planning: A guide for schools and communities*
- Weick, K. E. (1998). Enacted sense making in crisis situations. *Journal of Management Studies*, 25(4), 305-317

Zantal-Wiener, K., & Horwood, T. J. (2010). Logic modeling as a tool to prepare to evaluate disaster and emergency preparedness, response, and recovery in schools. *New Directions for Evaluation*, 126, 51-64

Retrieved from: [www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2001/01\\_24.htm](http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2001/01_24.htm)

Καραθάνος, Δ. (2006). Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης». Βόλος

Μούλελης, Η. (2015). Στάσεις και αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών, για τη Διαχείριση Κρίσεων σε Σχολικές Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος

Σαβελίδης, Σ. (2011), Διοικητική των κρίσεων στο ελληνικό σύστημα δευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών οργανισμών

Σαΐτης .X. (2014), Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας. Αθήνα

Σαΐτη, Α. κ.ά. (2008) «Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης» Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Ελλάδας, 5, 6 και 7 Δεκεμβρίου 2008, τομ. Β, σσ.344-354

## Παράρτημα Α: Εργαλείο Έρευνας

Ερωτηματολόγιο για τη Στρατηγική Διαχείρισης Κρίσεων στα Σχολεία της Πάτρας

1. Φύλο (Σημειώνω στο αντίστοιχο κουτάκι)

Άνδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία .....

3. Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση .....

4. Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα .....

5. Θέση στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα

Εκπαιδευτικός

Υποδιευθυντής

Διευθυντής

6. Τι θα θεωρούσατε ως κρίση στη σχολική μονάδα; (Επιλέξτε μόνο μία απάντηση)

Σχολικός εκφοβισμός (bullying)

Αυτοτραυματισμός

Αυτοκτονία ή απόπειρα αυτοκτονίας

Βίαη συμπεριφορά που οδήγησε σε τραυματισμό

Φυσική καταστροφή (σεισμός, πυρκαγιά κλπ)

Όπλα στο σχολείο

Ξαφνική απώλεια μαθητή ή μέλους του προσωπικού

Άλλη (παρακαλώ διευκρινίστε): .....

7. Στα συνολικά χρόνια της προϋπηρεσίας σας σαν εκπαιδευτικός ή/και διευθυντής/τρια έχετε αντιμετωπίσει κάποια κρίση σε σχολική μονάδα που υπηρετούσατε;

Ναι  Όχι

8. Εάν απαντήσατε θετικά στο ερώτημα 7, παρακαλώ επιλέξτε από τις παρακάτω κρίσεις ποια ή ποιες έχετε αντιμετωπίσει (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

- Σχολικός εκφοβισμός (bullying)
- Αυτοτραυματισμός
- Αυτοκτονία ή απόπειρα αυτοκτονίας
- Βίαη συμπεριφορά που οδήγησε σε τραυματισμό
- Φυσική καταστροφή (σεισμός, πυρκαγιά κλπ)
- Όπλα στο σχολείο
- Ξαφνική απώλεια μαθητή ή μέλους του προσωπικού
- Άλλη (παρακαλώ διευκρινίστε): .....

9. Στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα σαν εκπαιδευτικός ή/και διευθυντής/τρια έχετε αντιμετωπίσει κάποια κρίση;

Ναι  Όχι

10. Εάν απαντήσατε θετικά στο ερώτημα 9, παρακαλώ επιλέξτε από τις παρακάτω κρίσεις ποια ή ποιες έχετε αντιμετωπίσει (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις)

- Σχολικός εκφοβισμός (bullying)
- Αυτοτραυματισμός
- Αυτοκτονία ή απόπειρα αυτοκτονίας
- Βίαη συμπεριφορά που οδήγησε σε τραυματισμό

- Φυσική καταστροφή (σεισμός, πυρκαγιά κλπ)
- Όπλα στο σχολείο
- Ξαφνική απώλεια μαθητή ή μέλους του προσωπικού
- Άλλη (παρακαλώ διευκρινίστε): .....

**11. Πόσο εξοικειωμένοι είστε με το πώς να δημιουργήσετε μια ομάδα σχεδιασμού πρόληψης κρίσεων;**

- Καθόλου
- Λίγο
- Ελάχιστα
- Αρκετά
- Πολύ

**12. Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωσή σας με το πώς να δημιουργήσετε μια ομάδα σχεδιασμού πρόληψης κρίσεων; (Επιλέξτε μόνο μία απάντηση)**

- Η εκπαίδευσή σας
- Η κατάρτιση από προγράμματα
- Η προσωπική εμπειρία
- Άλλο (διευκρινίστε): .....

**13. Πόσο εξοικειωμένοι είστε με το πώς να συνεργαστείτε με εξωτερικούς φορείς έκτακτης ανάγκης;**

- Καθόλου
- Λίγο
- Ελάχιστα
- Αρκετά
- Πολύ

**14. Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωσή σας με το πώς να συνεργαστείτε με εξωτερικούς φορείς έκτακτης ανάγκης. (Επιλέξτε μόνο μία απάντηση)**

- Η εκπαίδευσή σας
- Η κατάρτιση από προγράμματα
- Η προσωπική εμπειρία
- Άλλο (διευκρινίστε): .....

**15. Πόσο εξοικειωμένοι είστε με το πώς να εφαρμόσετε ένα πρόγραμμα πρόληψης εκφοβισμού;**

- Καθόλου
- Λίγο
- Ελάχιστα
- Αρκετά
- Πολύ

**16. Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωσή σας με το πώς να εφαρμόσετε ένα πρόγραμμα πρόληψης εκφοβισμού; (Επιλέξτε μόνο μία απάντηση)**

- Η εκπαίδευσή σας
- Η κατάρτιση από προγράμματα
- Η προσωπική εμπειρία
- Άλλο (διευκρινίστε): .....

**17. Πόσο εξοικειωμένοι είστε με το πώς να εφαρμόσετε ένα πρόγραμμα πρόληψης αυτοκτονίας;**

- Καθόλου
- Λίγο
- Ελάχιστα
- Αρκετά
- Πολύ

**18. Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωσή σας με το πώς να εφαρμόσετε ένα πρόγραμμα πρόληψης αυτοκτονίας; (Επιλέξτε μόνο μία απάντηση)**

- Η εκπαίδευσή σας
- Η κατάρτιση από προγράμματα
- Η προσωπική εμπειρία
- Άλλο (διευκρινίστε): .....

**19. Πόσο εξοικειωμένοι είστε με το πώς να εφαρμόσετε ένα σχέδιο αντιμετώπισης κρίσης στην μονάδα που υπηρετείτε;**

- Καθόλου
- Λίγο
- Ελάχιστα
- Αρκετά
- Πολύ

**20. Πόσο εξοικειωμένοι είστε με το πώς πρέπει να αντιδράσετε σε περίπτωση εμφάνισης μιας κρίσης στην μονάδα που υπηρετείτε;**

- Καθόλου
- Λίγο
- Ελάχιστα
- Αρκετά
- Πολύ

**21. Πιστεύετε ότι η παρούσα εκπαίδευσή σας στην αντιμετώπιση κρίσεων είναι επαρκής;**

- Καθόλου
- Λίγο
- Ελάχιστα
- Αρκετά
- Πολύ

**22. Πιστεύετε ότι η διεύθυνση του σχολείου είναι κατάλληλα προετοιμασμένη για να αντιμετωπίσει μια κρίση;**

- Καθόλου
- Λίγο
- Ελάχιστα
- Αρκετά
- Πολύ

**23. Είστε ενημερωμένοι/ες για τη στρατηγική που θα εφαρμοστεί στην περίπτωση κρίσεων;**

- Καθόλου
- Λίγο
- Ελάχιστα
- Αρκετά
- Πολύ

**24. Από την εμπειρία σας στην αντιμετώπιση κρίσεων (αν έχετε) πως θα αξιολογούσατε τις υφιστάμενες στρατηγικές αντιμετώπισης κρίσεων στην ελληνική εκπαίδευση; (Επιλέξτε μόνο μία απάντηση)**

- Μη υπάρχουσες (η διεύθυνση της μονάδας αντιμετωπίζει την κρίση όταν εμφανιστεί κατά το δοκούν)
- Μη επαρκείς
- Ούτε ανεπαρκείς αλλά ούτε και επαρκείς
- Επαρκείς
- Απόλυτα επαρκείς

**25. Θεωρείτε ότι η εμφάνιση μια κρίσης επηρεάζει και σε ποιο βαθμό την εύρωστη λειτουργία της σχολικής μονάδας;**

- Καθόλου
- Λίγο
- Ελάχιστα
- Αρκετά
- Πολύ