



Πανεπιστήμιο Κύπρου  
Τμήμα Ψυχολογίας



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών  
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

**ΚΟΙΝΟ ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ»**

**«Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο: απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας  
και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ  
ΤΗΣ ΕΥΣΤΡΑΤΙΑΣ ΧΑΙΔΟΥ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ**

**ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΤΣΩΛΗ**

**ΘΩΜΑΣ ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ**

**ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΣΤΑΥΡΙΝΙΔΗΣ**

**ΛΕΥΚΩΣΙΑ**

**2022**

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	5
Abstract .....	5
Πρόλογος .....	6
Εισαγωγή .....	7
<b>Α' ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....</b>	<b>8</b>
<b>1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ.....</b>	<b>8</b>
1.1. Εισαγωγή.....	8
1.1.1. Ορισμός της κρίσης.....	8
1.1.2. Ορισμός της σχολικής κρίσης .....	9
1.1.3. Προβλήματα στη διάρκεια των κρίσεων .....	10
1.1.4. Η υγεία και η ασφάλεια των παιδιών στο σχολικό χώρο.....	11
1.2. Εννοιολογικές οριοθετήσεις .....	11
1.2.1. Οι έννοιες του κινδύνου και του ατυχήματος.....	11
1.2.2. Η έννοιας της κρίσης στον εκπαιδευτικό χώρο .....	13
1.2.3. Η έννοια της διεύθυνσης.....	14
1.3. Τα είδη των κρίσεων και μοντέλα διαχείρισής τους.....	16
1.3.1. Ταξινόμηση των κρίσεων.....	16
1.3.2. Τα στάδια των κρίσεων.....	17
1.3.3. Μοντέλα διαχείρισης των κρίσεων .....	18
<b>2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΠΡΟΛΗΨΗ ΤΗΣ ΚΡΙΣΗΣ.....</b>	<b>21</b>
2.1. Οι προστατευτικοί παράγοντες της κρίσης .....	21
2.2. Διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος .....	22
2.3. Ομάδες διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο .....	23
2.4. Οι ασκήσεις ετοιμότητας και η αναγκαιότητά τους για την προετοιμασία της σχολικής κοινότητας .....	25
2.5. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	26
<b>3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΚΡΙΣΗΣ.....</b>	<b>29</b>
3.1. Η διαχείριση της κρίσης από το σχολείο .....	29
3.2. Η διαχείριση της κρίσης και η επικοινωνία .....	30
3.3. Η επικοινωνία με τον υγειονομικό τομέα .....	31
3.4. Αποτελεσματική εφαρμογή του πλάνου διαχείρισης της κρίσης.....	31
<b>4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Η ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΚΡΙΣΗΣ .....</b>	<b>33</b>
4.1. Οι αρμόδιοι για την παρέμβαση στην κρίση.....	33
4.2. Στόχοι της συμβουλευτικής διαχείρισης κρίσεων.....	33
4.3. Γενικές αρχές της συμβουλευτικής διαχείρισης κρίσεων .....	34

4.4.	Γενικές αρχές της παρέμβασης σε καταστάσεις κρίσεων .....	36
5.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Η ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΚΡΙΣΗΣ .....	38
5.1.	Διοικητικά στελέχη και συναισθηματική νοημοσύνη .....	38
5.2.	Αναμενόμενες αντιδράσεις των παιδιών σε μια κρίση και τρόποι υποστήριξης τους.....	38
5.3.	Τα ευάλωτα παιδιά και η ψυχική ανθεκτικότητα σε καταστάσεις κρίσεων .....	42
5.4.	Προαγωγή της ψυχικής υγείας και ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα .....	45
5.5.	Ενσυναίσθηση και σεβασμός .....	48
B'	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	49
6.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	49
6.1.	Πρωτοτυπία-Αναγκαιότητα της μελέτης .....	49
6.2.	Σκοπός-Στόχοι .....	49
6.3.	Ερευνητικά ερωτήματα .....	49
6.4.	Μέσα συλλογής δεδομένων .....	50
6.5.	Δείγμα .....	51
6.6.	Διαδικασία συλλογής δεδομένων .....	51
6.7.	Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων.....	52
6.8.	Τα προβλήματα των συνεντεύξεων.....	52
7.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ .....	53
7.1.	Η προσωπική και η φυσική ασφάλεια εντός του σχολείου .....	53
7.2.	Οι προϋποθέσεις του σχολείου ως ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος .....	54
7.3.	Γεγονότα στο σχολείο που να συνιστούν μια κρίση .....	56
7.4.	Η πανδημία του κορονοϊού ως ένα είδος κρίσης για τη σχολική κοινότητα.....	57
7.5.	Οι συνέπειες της κρίσης από την πανδημία του κορονοϊού για τη σχολική κοινότητα .....	59
7.6.	Οι παράγοντες που οδηγούν σε ατυχήματα στο σχολείο .....	61
7.7.	Οι αναμενόμενες αντιδράσεις των μαθητών σε μια κρίση.....	63
7.8.	Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για το μετατραυματικό στρες .....	65
7.9.	Η αντιμετώπιση και η διαχείριση κρίσεων από τους εκπαιδευτικούς .....	66
7.10.	Ο καταλληλότερος ειδικός για τη διαχείριση των κρίσεων στο σχολείο .....	68
7.11.	Η χρησιμότητα των σεμιναρίων παροχής πρώτων βοηθειών στην αρχή της σχολικής χρονιάς	70
7.12.	Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για την πρόληψη ή την καλύτερη αντιμετώπιση των κρίσεων στον χώρο του σχολείου .....	71
7.13.	Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων .....	73
7.14.	Η ύπαρξη της Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων στα σχολεία και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών γι' αυτήν.....	74
7.15.	Η ικανότητα διαχείρισης κρίσεων από τους εκπαιδευτικούς.....	75

7.16. Η ετοιμότητα και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για παροχή πρώτων βοηθειών σε πρακτικό αλλά και σε ψυχολογικό επίπεδο .....	76
8. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΟΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	78
8.1. Συζήτηση-Συμπεράσματα .....	78
8.2. Περιορισμοί της έρευνας.....	82
8.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	82
Βιβλιογραφία .....	83
Παράρτημα.....	91

## Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία ερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Ο χαρακτήρας της έρευνας ήταν ποιοτικός. Τα μέσα με τα οποία επιχειρήθηκε να ερευνηθεί το θέμα ήταν με ανάλυση περιεχομένου ηχογραφημένου υλικού από δώδεκα διαδικτυακές ημι-δομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες διεξήχθησαν σε ατομικό επίπεδο. Τα κυριότερα ευρήματα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν καθημερινά μικρές ή μεγαλύτερες κρίσεις, οι οποίες δημιουργούνται κυρίως από τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την κατάλληλη επιμόρφωση για να αντιμετωπίσουν σοβαρές κρίσεις που μπορεί να προκύψουν και ως εκ τούτου τα σχολεία χρειάζονται ενίσχυση από ειδικό προσωπικό, όπως ψυχολόγους. Τέλος, η πανδημία των τελευταίων δύο ετών αποτέλεσε μια κρίση για τη σχολική κοινότητα με πολλές και δυσάρεστες επιπτώσεις κυρίως στην ψυχολογία τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών, όπως και στην επικοινωνία μεταξύ τους.

**Λέξεις κλειδιά:** διαχείριση κρίσης, σχολείο, εκπαιδευτικοί, μαθητές

## Abstract

This master's thesis explores the perceptions of primary and secondary school teachers about crisis management in school. The nature of the research was qualitative. The means by which the subject was attempted were through analysis of the content of recorded material from twelve semi-structured online interviews, which were conducted on an individual basis. The main findings are that teachers face daily small or large crises, which are mainly caused by students' behavioral problems. Moreover, teachers do not have the appropriate training to deal with serious crises that may arise and schools need support from qualified staff like psychologists. Finally the pandemic of the last two years has been a crisis for the school community with many unpleasant effects mainly on the psychology of both students and teachers, as well as on the communication between them.

**Keywords:** crisis management, school, teachers, students

## Πρόλογος

Η παρούσα εργασία διεξήχθη στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κύπρου και συγκεκριμένα στο δεύτερο έτος. Το θέμα της εργασίας προέκυψε από προσωπικό μου ενδιαφέρον για νέα γνώση και έρευνα πάνω στις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Έτσι, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την Επίκουρη Καθηγήτρια Κωνσταντίνα Τσώλη, η οποία δέχτηκε πρόθυμα να με καθοδηγήσει προκειμένου να φέρω εις πέρας την διατριβή μου, αλλά και για την εμπιστοσύνη και την υπομονή που έδειξε στο πρόσωπό μου. Ήταν ιδιαίτερη τιμή για μένα να συνεργαστώ με μία εξαιρετική επιστήμονα και άνθρωπο. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους καθηγητές μου Θωμά Μπαμπάλη και Παναγιώτη Σταυρινίδη για τη συνεργασία. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους δώδεκα εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δέχτηκαν πρόθυμα να συμμετάσχουν στην έρευνα της παρούσας εργασίας και να απαντήσουν ατομικά στις συνεντεύξεις.

## Εισαγωγή

### Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο

Σύμφωνα με τη θεώρηση των Brook, Sandoval και Lewis (2005), η κρίση είναι ένα απρόοπτο και απρόσμενο συμβάν, το οποίο μπορεί να ασκήσει επιρροή σε πολλά παιδιά όπως και στο υπόλοιπο ανθρώπινο δυναμικό και ένα συμβάν το οποίο μπορεί να ασκήσει επιρροή στην υγεία, την ασφάλεια και την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών του σχολείου. Τα σχολεία οφείλουν να έχουν προετοιμαστεί για την αντιμετώπιση πασών των μορφών της κρίσης, τόσο γι' αυτές τις οποίες είναι δυνατόν να υπάρξει πρόβλεψη, όσο και γι' αυτές τις οποίες δεν είναι εφικτό. Εντούτοις, η απρόσμενη ή περιστασιακή κρίση είναι εκείνη η οποία σχετίζεται ευρύτερα με την ανάγκη ενός πλάνου διαχείρισης της κρίσης και είναι αυτή η οποία είναι ο καταλληλότερος ορισμός της κρίσης για τον αρμόδιο σχεδιασμό της διαχείρισης της κρίσης από το σχολείο (Χατζηχρήστου, 2011).

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος, το οποίο αποτελείται από 5 κεφάλαια, αναφέρεται στον ορισμό και τα προβλήματα της κρίσης, στις έννοιες του κινδύνου και του ατυχήματος, στον ρόλο του εκπαιδευτικού, στην ταξινόμηση των κρίσεων, στα μοντέλα διαχείρισης των κρίσεων, στους προστατευτικούς παράγοντες της κρίσης, στις ομάδες διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο, στις ασκήσεις ετοιμότητας, στη διαχείριση της κρίσης από το σχολείο, στην αποτελεσματική εφαρμογή του πλάνου διαχείρισης της κρίσης, στους αρμόδιους για την παρέμβαση στην κρίση, στους στόχους της συμβουλευτικής διαχείρισης κρίσεων, στις γενικές αρχές της συμβουλευτικής διαχείρισης κρίσεων, στις γενικές αρχές της παρέμβασης σε καταστάσεις κρίσεων, στις αναμενόμενες αντιδράσεις των παιδιών σε μια κρίση και στην ψυχική ανθεκτικότητα σε καταστάσεις κρίσεων.

Η παρούσα μελέτη σκοπεύει να διερευνήσει τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν προσωπικές τους εμπειρίες σχετικές με το θέμα. Πιο συγκεκριμένα στο ερευνητικό μέρος (3 κεφάλαια) περιγράφονται η πρωτοτυπία-αναγκαιότητα της μελέτης, ο σκοπός-στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα μέσα συλλογής δεδομένων, το δείγμα, η διαδικασία συλλογής δεδομένων και οι μέθοδοι ανάλυσης των δεδομένων. Ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων και η καταγραφή των συμπερασμάτων, περιορισμών και προτάσεων. Τέλος, παρατίθεται η βιβλιογραφία και το παράρτημα της εργασίας.

## Α' ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### 1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

#### 1.1. Εισαγωγή

##### 1.1.1. Ορισμός της κρίσης

Στην καθημερινή ζωή ο όρος «κρίση» έχει διάφορες σημασίες. Εξάλλου η χρήση της γίνεται στην περιγραφή, παραδείγματος χάριν, ζητημάτων που σχετίζονται με την οικονομία, την εκπαίδευση και το περιβάλλον και άλλες φορές για να εκφράσει βαθύτερα συναισθηματικά τραύματα των ανθρώπων. Ακόμη, αναφέρουμε για τον άνθρωπο (π.χ. μαθητή, καθηγητή), που είναι σε «κατάσταση κρίσης», ότι η ψυχή του είναι ταραγμένη (π.χ. άγχος, κατάθλιψη, σύγχυση κ.ά.), που πηγάζει τις περισσότερες φορές από ένα απρόσμενο αγχωτικό συμβάν. Γενικά, μπορούμε να πούμε, πως κάθε κρίση (οικονομική, ψυχολογική, κοινωνική κ.ά.) είναι δυνατό να συμβάλλει στην αναγέννηση του ατόμου ή των ανθρώπων που βρίσκονται σε ένα οργανωμένο σύνολο της κοινωνίας.

Σύμφωνα με τη θεώρηση των Brock, Sandoval και Lewis (2005), η κρίση είναι ένα απρόοπτο και απρόσμενο συμβάν, το οποίο μπορεί να ασκήσει επιρροή σε πολλά παιδιά όπως και στο υπόλοιπο ανθρώπινο δυναμικό και ένα συμβάν το οποίο μπορεί να ασκήσει επιρροή στην υγεία, την ασφάλεια και την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών του σχολείου.

Ο Gerard Caplan, είναι ανάμεσα στους πρώτους θεωρητικούς της παρέμβασης στην κρίση και ορίζει την κρίση σαν ένα γεγονός που προκαλεί αποδιοργάνωση, αλλά και διατάραξη της συναισθηματικής σταθερότητας (πρβλ Brock κ.ά., 2005: 14). Για εκείνον η κρίση προκαλείται και από μεταβατικές περιόδους και όχι αποκλειστικά από αιφνίδια συμβάντα (λ.χ. σεισμούς, πυρκαγιές, πλημμύρες κ.ά.).

Στις μέρες μας οι θεωρητικοί της κρίσης διακρίνουν τις εξελικτικές και τις περιστασιακές κρίσεις. Οι εξελικτικές κρίσεις (π.χ. το πέρασμα του μαθητή από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο ή από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο) ορίζονται ως αυτά τα συμβάντα τα οποία έχουν σχέση με την αλλαγή των φάσεων της ζωής, σε αντίθεση με τις περιστασιακές ή απρόσμενες κρίσεις (π.χ. σεισμοί, πυρκαγιές) που ορίζονται ως συμβάντα με απρόσμενη φύση (Brock κ.ά., 2005: 16). Στο σημείο αυτό σημειώνουμε πως τα δύο παραπάνω είδη κρίσης είναι



το ίδιο σοβαρά, επειδή περιλαμβάνουν κάποιο πρόβλημα. Εντούτοις οι περιστασιακές κρίσεις έχουν μεγαλύτερη δυσκολία, επειδή είναι απρόσμενες και οι διαχειριστές αυτής της μορφής κρίσεων δεν έχουν πάντα τις απαραίτητες στρατηγικές για να τις αντιμετωπίσουν (Σαΐτη & Σαΐτης, 2018).

Σύμφωνα με τους Φιλολιά, Παπαγεωργίου και Στεφανάτο (2005), κρίση αποτελεί μια συνθήκη που μεταβάλλει τις συνήθειες και χρήζει άμεσης ανταπόκρισης, για να μειωθούν οι ζημιές τις οποίες μπορεί να υποστούν οι άνθρωποι, τα κτήρια και η φύση. Χαρακτηρίζεται από εξάπλωση και επηρεάζει τα άτομα σε σημείο που τους προκαλείται ο πανικός. Ο Johnson (2000) διατυπώνει ότι μία κρίση σε σχολικό περιβάλλον επιφέρει τον πανικό, ο οποίος διαταράσσει την ασφάλεια και τη σταθερότητα ολόκληρης της σχολικής μονάδας, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται εκτεθειμένοι σε κίνδυνο, θάνατο, τραυματικά γεγονότα και αμφισβητεί τις έννοιες της βεβαιότητας και της ισχύος. Η κρίση σε σχολικό περιβάλλον είναι ένα δυσάρεστο συμβάν, είτε λαμβάνει χώρα εντός, είτε εκτός του σχολείου και τα χαρακτηριστικά της είναι η αβεβαιότητα, η πολυπλοκότητα και έχει τον χαρακτήρα επείγοντος περιστατικού και της ασάφειας (Krauss, 1998; Pearson & Clair, 1998; Seeger, 2002; Simola, 2005, όπως αναφέρεται στην Πανδή, 2019).

Αξίζει να αναφερθεί πως ένα συμβάν – παραδείγματος χάριν, μια απόλυση από την εργασία – ενδέχεται να επιφέρει κρίση σε έναν άνθρωπο, αλλά να μην επηρεάσει κάποιον άλλο. Υπάρχουν αρκετές εσωτερικές διαφορές στα άτομα για τα συμβάντα τα οποία μπορούν να γίνουν αφορμή κρίσης, την ένταση και τη διάρκεια της περιόδου της και τα μέρη ή τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι την διαχειρίζονται.

Η κρίση δεν είναι μια συνθήκη χωρίς επιστροφή. Οι σημερινοί μελετητές πιστεύουν πως οι κρίσεις αποτελούν κομμάτι της ζωής, που οι περισσότεροι άνθρωποι, πρέπει να διαχειριστούν καθώς εκείνες αποσυντονίζουν τη φυσική ροή της ζωής ενός ατόμου. Ως αποτέλεσμα στην κρίση είναι η φυσική αντιμετώπιση σε μια αφύσικη συνθήκη (Brock, Sandoval, & Lewis, 2001; Χατζηχρήστου, 2011).

### **1.1.2. Ορισμός της σχολικής κρίσης**

Τα σχολεία οφείλουν να έχουν προετοιμαστεί για την αντιμετώπιση πασών των μορφών της κρίσης, τόσο γι' αυτές τις οποίες είναι δυνατόν να υπάρξει πρόβλεψη, όσο και γι' αυτές τις οποίες δεν είναι εφικτό. Εντούτοις, η απρόσμενη ή περιστασιακή κρίση είναι εκείνη η οποία σχετίζεται ευρύτερα με την ανάγκη ενός πλάνου διαχείρισης της κρίσης και είναι αυτή η οποία

είναι ο καταλληλότερος ορισμός της κρίσης για τον αρμόδιο σχεδιασμό της διαχείρισης της κρίσης από το σχολείο.

Στις πιο πολλές φορές, τα προγράμματα ψυχικής υγείας που διαθέτουν τα σχολεία σχετίζονται με την αντιμετώπιση των εξελικτικών κρίσεων. Όταν υπάρχει προσωπικό με θέληση, συχνά δουλεύει θαυμάσια για να προλάβει, να εντοπίσει και να αντιμετωπίσει περιπτώσεις παιδιών τα οποία βρίσκονται σε εξελικτικές κρίσεις. Εντούτοις, ένας ή δύο σύμβουλοι, ψυχολόγοι, νοσηλεύτες, είτε κοινωνικοί λειτουργοί, οι οποίοι εργάζονται στο τυπικό δημοτικό σχολείο, γυμνάσιο ή λύκειο, δεν είναι αρκετοί μετά από περιστασιακές κρίσεις. Τα γεγονότα αυτά έχουν τη δύναμη να επηρεάσουν ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Σε εκείνες τις καταστάσεις γίνεται σαφές ότι είναι απαραίτητος ο επιπλέον σχεδιασμός. Μόνο που δεν είναι λογικό να δουλεύει με πλήρες ωράριο ολόκληρο το προσωπικό υποστήριξης το οποίο είναι απαραίτητο για να ανταπεξέλθει σε αυτές τις συνθήκες έκτακτης ανάγκης (Pitcher & Poland, 1992). Άρα, τα σχολεία οφείλουν να διαθέτουν πλάνα εκτάκτου ανάγκης, για να ανταπεξέρχονται σε περιστασιακές κρίσεις (Brock, Sandoval, & Lewis, 2005).

### ***1.1.3. Προβλήματα στη διάρκεια των κρίσεων***

Ακόμη κάτι που εμποδίζει την προετοιμασία της σχολικής μονάδας σε καταστάσεις κρίσης με στόχο την καλή αντιμετώπισή τους, είναι ο επαρκής χρόνος, ο οποίος τις περισσότερες φορές περιορίζεται, όπως και οι επαρκείς πηγές για να είναι έτοιμη κατάλληλα η ομάδα διαχείρισης κρίσεων και να δημιουργηθούν πλάνα (Lichtenstein, 1994; Schonfeld, 2002). Επίσης, με βάση τους Φιλολιά, Παπαγεωργίου και Στεφανάτο (2005), στη διάρκεια της αντιμετώπισης των κρίσεων, άρα είμαστε στην φάση της προόδου ενός απροσδόκητου περιστατικού, έχουμε περιορισμό στον χρόνο ανταπόκρισής μας. Η πίεση κατά την κρίση έχει αντίκτυπο σε αυτούς που την διαχειρίζονται. Όλες οι κρίσεις συμβαίνουν κάτω από πιεστικές συνθήκες, όπου αυτός που τις διαχειρίζεται δέχεται πίεση, με ένταση ή όχι, από κάθε πλευρά και συνεχώς, από τις ονομαζόμενες ομάδες πιέσεων, τις βασικότερες εξ αυτών αποτελούν οι εξής (Σφακιανάκης, 1998): η πίεση από εξωγενείς παράγοντες, όπως για παράδειγμα από τα Μ.Μ.Ε., από τα εμπλεκόμενα άτομα, από το γραφειοκρατικό και διοικητικό σύστημα, από ΜΚΟ, αναλόγως με το είδος των κρίσεων, η πίεση από την κατάσταση των κρίσεων, η συγκεκριμένη πίεση, κατά βάση, σχετίζεται με την απουσία του χρόνου για να ανταποκριθείς, η ψυχολογική πίεση και η πίεση προσωπικότητας, οι οποίες έχουν αντίκτυπο σε αυτόν που διαχειρίζεται την κρίση, π.χ. το άγχος λόγω του ότι επιβάλλεται η εγρήγορση, ο φόβος της ενδεχόμενης αποτυχίας και της

απόδοσης ευθυνών, ο φόβος που αποτελεί απόρροια των αμφιβολιών για την ικανότητά του, ίσως ο πανικός που πιθανώς να συμβεί από ένα άσχημο συναίσθημα.

Η μοναδική διέξοδος είναι η διατήρηση της ψυχραιμίας αυτών που διαχειρίζονται την κρίση, προκειμένου οι ενέργειες να διεξαχθούν όσο είναι εφικτό με το πιο ανώδυνο μέσο και τα προβλεπόμενα άσχημα συναισθήματα να μην ξεπεράσουν τα όρια που θα αφήσουν το περιστατικό να διαχειριστεί ομαλά και αποτελεσματικά (Σαβελίδης, 2011). Φυσικά και η έλλειψη της ομαδικής συνεργασίας, της επικοινωνίας και των εργασιακών σχέσεων μεταξύ της σχολικής μονάδας και των κατάλληλων φορέων, π.χ. την αστυνομία ή την πυροσβεστική, ίσως να δυσκολεύει την αντιμετώπιση κάποιου επείγοντος συμβάντος.

Εν κατακλείδι, ένα από τα βασικότερα ζητήματα είναι η απουσία δυνατής διεύθυνσης, που να παίρνει γρήγορες και αποτελεσματικές αποφάσεις, όταν κρίνεται απαραίτητο από τις υπάρχουσες συνθήκες που επιφέρουν τον πανικό (Cornell & Sheras, 1998; Πανδή, 2019).

#### **1.1.4. Η υγεία και η ασφάλεια των παιδιών στο σχολικό χώρο**

Το σχολείο είναι ένας χώρος στον οποίο κάθε ημέρα πλήθος παιδιών δραστηριοποιούνται με διάφορους τρόπους. Είναι φυσικό να υπάρχουν και τα ατυχήματα. Υπεύθυνοι για την σωματική ακεραιότητα των παιδιών είναι ο διευθυντής αλλά και ο εκπαιδευτικός που έχει εφημερία κατά τη διάρκεια του ατυχήματος. Έτσι, πρέπει να υφίσταται ένα γενικό πλαίσιο υγιεινής και ασφάλειας που περιέχει τα παρακάτω (Everard and Morris 1999:228-232, όπως αναφ. στο Λαμπράκη, 2018): το προσωπικό να γνωρίζει τους κανόνες ασφάλειας, οι εκπαιδευτικοί να είναι γνώστες των πρώτων βοηθειών σε επείγουσες καταστάσεις και να γίνεται καταμερισμός των αρμοδιοτήτων. Οι αρμοδιότητες δίνονται σε όλους τους εκπαιδευτικούς και ο καθένας είναι υπεύθυνος για το τμήμα του. Η εύρεση υπαρκτών ή εν δυνάμει απειλών από τον διευθυντή και τους άλλους διδάσκοντες προκειμένου να αποφευχθούν κίνδυνοι (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 328-330) έχει σπουδαία σημασία για τη βέλτιστη διαχείριση των επειγουσών αναγκών από τα μέλη του σχολείου σε μια κρίση. Πρέπει, όμως, το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου να παρακολουθεί επιμορφώσεις, για να αισθάνονται σε ετοιμότητα να διαχειρίζονται επείγουσες καταστάσεις (Λαμπράκη, 2018).

### **1.2. Εννοιολογικές οριοθετήσεις**

#### **1.2.1. Οι έννοιες του κινδύνου και του ατυχήματος**

**Μεγάλοι κίνδυνοι πηγάζουν από: α) φυσικούς παράγοντες, π.χ. φωτιές, πλημμύρες, σεισμοί, τυφώνες κ.λ.π., β) παράγοντες που προέρχονται από τον άνθρωπο, π.χ. αμέλεια, ατυχήματα,**

τρομοκρατικές επιθέσεις, κοινωνικές αναταραχές και γ) παράγοντες από μη επαρκή λειτουργία των δομών των κτηρίων (Λυρατζή, 2009).

Έτσι, τα ατυχήματα ενδέχεται να γίνουν οπουδήποτε και κάθε λεπτό εφόσον είναι απρόοπτα και αιφνίδια. Οι επιδράσεις τους σχετίζονται με τον πάσχοντα (παιδί, εκπαιδευτικό), το σχολείο και την πολιτεία, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2014: 262). Ο Μπαμπινιώτης (2002: 312) υπογραμμίζει πως ατύχημα αποτελούν όλα τα τυχαία γεγονότα τα οποία επιφέρουν τραυματισμό, απώλεια της ζωής και ζημία και συσχετίζει τις πιο πολλές φορές την έννοια αυτή με την έννοια της βλάβης. Πιο συγκεκριμένα στα σχολεία της Ελλάδας γίνονται κάθε έτος πολλοί τραυματισμοί πολλών ειδών (Λαμπράκη, 2018· Μπουλούτζα, 2006).

Για το εκπαιδευτικό συμβούλιο Χρηματοδότησης της Ανώτατης Εκπαίδευσης της Αγγλίας κίνδυνος είναι: μία απειλή είτε μία άσχημη περίπτωση όπου οι ενέργειες που γίνονται είτε τα συμβάντα είναι ικανά να οδηγήσουν σε άσχημες επιπτώσεις είτε να ασκήσουν θετική επιρροή στην εκπλήρωση των στόχων ενός συστήματος. Η διαχείριση κινδύνου περιγράφεται σαν μία διαδικασία όπου προσφέρεται η βεβαιότητα πως θα ελαχιστοποιηθούν τα άσχημα συμβάντα στο σύστημα ή αντιστοίχως πως θα επιτευχθούν οι οργανωτικοί στόχοι οι οποίοι τέθηκαν (όπως αναφ. στο Παπαδαντωνάκης, 2016: 24). Από τους πιο πάνω ορισμούς συμπεραίνουμε πως αιτία του κινδύνου αποτελούν όλα τα άσχημα συμβάντα, που οι επιπτώσεις έχουν αντίκρισμα στον άνθρωπο ή στο σύστημα. Οι επιπτώσεις εκείνες ίσως να είναι ψυχολογικές, οικονομικές, φυσικές, κοινωνικές κ.α. (Λαμπράκη, 2018· Σαΐτης, 2014: 261).

Η διαχείριση κινδύνου (risk management) έχει στόχο την εύρεση των απαραίτητων μέτρων για την ασφάλεια στο εργασιακό περιβάλλον. Υπάρχουν τέσσερα επίπεδα διαχείρισης κινδύνου (Health and Safety Executive, 2001:1-4, όπως αναφέρεται στο Λαμπράκη, 2018): η εύρεση ενδεχόμενων κινδύνων, η αξιολόγηση κινδύνου, η καταγραφή ευρημάτων και η ανατροφοδότηση. Η διαχείριση κινδύνων σχετίζεται με μια ακολουθία ενεργειών της διοίκησης οι οποίες αποτελούνται από τέσσερις φάσεις: την πρόληψη κατά των κινδύνων, την ετοιμότητα σε άσχημες συνθήκες, την ακαριαία αντίδραση κατά την κρίση και τον επαναπροσδιορισμό των στόχων της σχολικής κοινότητας (Practical information on crisis planning (2007: 1-7, όπως αναφ. στο Παπαδαντωνάκης, 2016: 54). Σύμφωνα με τους Brock, Sandoval, & Lewis (2005: 203), οι σχολικές μονάδες οφείλουν να ψάχνουν με κάθε λεπτομέρεια το είδος των ζητημάτων του σχολείου στο παρόν (ιστορικό κρίσης), στο παρελθόν (προάγγελοι κρίσης) και στο μέλλον (ζητήματα της κρίσης). Επιπλέον αξίζει να τονισθεί πως σε όλες τις ενέργειες οι οποίες γίνονται στη σχολική μονάδα υπάρχει η απειλή που ίσως να

επιφέρει δύσκολες συνθήκες (ατυχήματα) και να αποδιοργανώσει τη λειτουργία του συστήματος (Λαμπράκη, 2018· Σαΐτης, 2014: 261).

### **1.2.2. Η έννοια της κρίσης στον εκπαιδευτικό χώρο**

Σήμερα, η κρίση στα σχολεία αποτελεί κάτι το σύνηθες, αλλά είναι κίνδυνος για την ασφάλεια και τη σταθερότητα του σχολικού περιβάλλοντος. Το εργασιακό κλίμα της σχολικής μονάδας περιέχει παράγοντες (φυσικούς, κοινωνικούς, ψυχολογικούς) με αποτέλεσμα δάσκαλοι και παιδιά να είναι ευάλωτοι και να έχουν άσχημες επιπτώσεις για την υγεία τους. Λόγω των πολλών φυσικών φαινομένων, για παράδειγμα, ισχυρών ανέμων, σεισμού, καταιγίδας και φωτιάς, τα κτήρια των σχολικών μονάδων, ενδέχεται να καταλήξουν σε ατυχήματα. Φυσικά και τα προαύλια των σχολικών κτηρίων δεν εξαιρούνται από τα ατυχήματα, καθώς λόγω του λανθασμένου τρόπου διαμόρφωσης των αιθουσών και του δαπέδου (π.χ. τσιμέντο, άσφαλτο) οι περιπτώσεις ατυχημάτων είναι πολλές (π.χ. κατάγματα, αιμορραγίες). Ομοίως και εντός των κτηρίων των σχολείων, δηλαδή, στις τάξεις, στους διαδρόμους και στις σκάλες λόγω των μη κατάλληλων υποδομών (φθαρμένα τραπέζια, απουσία κάγκελων, ολισθηρό δάπεδο) τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές έχουν ατυχήματα (Μπουλούτζα, 2006). Άρα, αντιλαμβανόμαστε πως το σχολείο συχνά προκαλεί τα ατυχήματα από το να τα αποτρέπει, ένεκα του μη λειτουργικού αρχιτεκτονικού σχεδιασμού των κτιρίων, για να αποτελεί έναν ασφαλή εργασιακό χώρο (Γκούβρα, Κυρίδης, & Μαυρικάκη, 2005). Άρα, τα συνήθη ατυχήματα στο περιβάλλον των σχολικών μονάδων επιφέρουν κρίση σε παιδιά και δασκάλους. Η κρίση έχει σαν αποτέλεσμα την ψυχολογική αποδιοργάνωση των μαθητών, η οποία ασκεί επιρροή και στη μάθηση (Κουτούζης, 2008· Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Φυσικά υπάρχουν και διαμάχες εντός του σχολικού περιβάλλοντος μεταξύ δασκάλων, ανάμεσα σε δασκάλους και παιδιά και ανάμεσα σε άτομα και ομάδες (π.χ. ενός εκπαιδευτικού και των συναδέλφων του), (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008). Τα βίαια συμβάντα στις σχολικές μονάδες δεν αποτελούν συχνό φαινόμενο, εντούτοις η βία στο ελληνικό σχολείο δεν μπορεί να θεωρείται αμελητέα.

Ειδικά ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) αποτελεί είδος βίαιης συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον, όπου ένα ή πιο πολλά παιδιά, ενοχλούν κατ' εξακολούθηση ένα άλλο παιδί σε σωματικό, ψυχικό ή σεξουαλικό επίπεδο για αρκετό χρόνο (Heath & Sheen, 2005). Το να γίνεται κάποιος θύμα κάποιου άλλου είναι ορισμένες φορές οι τρόποι οι οποίοι χρησιμοποιούνται από τα παιδιά, για να ανακτήσουν την αυτοπεποίθησή τους και να έχουν ισχύ ανάμεσα στους ομηλικούς τους. Εδώ αξίζει να σημειωθεί πως κάποια παιδιά, τα οποία έζησαν τον εκφοβισμό, έπειτα το πράττουν και τα ίδια σε άλλους. Ο εκφοβισμός, ο οποίος

αρκετές φορές δεν λαμβάνει την πρέπουσα σημασία από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, ενδέχεται να ασκήσει επιρροή στη γενικότερη σχολική ζωή των μαθητών (Brock κ.ά., 2005).

Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας, τα παιδιά και οι γονείς οφείλουν να βρίσκονται σε θέση να αντιλαμβάνονται τα μηνύματα που τους προειδοποιούν για πιθανές βίαιες πράξεις των παιδιών, προκειμένου να γίνεται αξιολόγηση εκτίμησης του κινδύνου και να δρομολογηθεί μια παρέμβαση. Ωστόσο, σε αυτές τις σχολικές μονάδες που υπάρχει ευνοϊκό κλίμα, υπάρχουν και πιο λίγες περιπτώσεις βίαιων συμπεριφορών, όπως και αυτά τα οποία κρατούν σταθερό το πλήθος των παιδιών για το οποίο είχαν σχεδιαστεί (Reeves, 2010, όπως αναφ. στο Πανδή, 2019). Το περιβάλλον της τάξης αντανακλά τις κοινωνικές σχέσεις, την κουλτούρα η οποία διαμορφώνεται από τις πολλές αντιλήψεις και το φυσικό περιβάλλον, αλλά και τον υλικό και τεχνικό εξοπλισμό της (Collie, κ.ά., 2012, όπως αναφ. στο Πανδή, 2019).

### **1.2.3. Η έννοια της διεύθυνσης**

Η **διεύθυνση** και ηγεσία, η τρίτη λειτουργία της διοίκησης, είναι η ενεργοποίηση και καθοδήγηση του ανθρώπινου δυναμικού, ώστε να συμβάλλει αποτελεσματικά στην υλοποίηση των αντικειμενικών σκοπών του οργανισμού.

Με τους όρους «διεύθυνση» και «σχολική διεύθυνση» αναφερόμαστε στην προσφορά μερικής καθοδήγησης στο ανθρώπινο δυναμικό για την πρόκληση ενσυνείδητων ενεργειών με σκοπό την υλοποίηση των προγραμμάτων δράσης του οργανισμού (Georges et al 1998· Λαδόπουλος 1982· Σαΐτης, 2008<sup>α</sup>· Τύπας & Κατσαρός, 2003). Είναι η πιο δύσκολη δραστηριότητα της διοίκησης, αφού έχει να διαχειριστεί τον ανθρώπινο παράγοντα, που η συμπεριφορά του είναι δύσκολο να προβλεφθεί. Ειδικότερα, στο πλαίσιο της διεύθυνσης μπορούμε να συμπεριλάβουμε (Georges et al 1998, Πετρίδου 1998) τις παρακάτω διοικητικές δραστηριότητες:

- Την **εκχώρηση εξουσίας**, όπου ο προϊστάμενος εκχωρεί στους υφισταμένους του εξουσία ώστε να πράττουν σύμφωνα με τη δική τους άποψη για την διαχείριση μερικών προβλημάτων. Έτσι, μπορούν όλα τα μέλη του οργανισμού να λαμβάνουν αποφάσεις και μάλιστα καινοτόμες αποφάσεις. Τονίζουμε πως για να δουλεύει αποτελεσματικά ένα σύνολο, τα ανώτερα διοικητικά στελέχη οφείλουν να δίνουν στους υφισταμένους τους αρμοδιότητες και το σημαντικότερο να τους δείχνουν την εμπιστοσύνη τους προς το πρόσωπό τους, αλλά και να είναι σε ανοικτό διάλογο μεταξύ τους.

- Την παρώθηση (η υποκίνηση), όπου αναφερόμαστε στην προθυμία ενός μέλους μιας ομάδας να δραστηριοποιηθεί με βάση τις δυνατότητές του για να πετύχει τους στόχους του. Αλλά, για να πραγματοποιηθεί αυτό, πρέπει ο υπεύθυνος της ομάδας να δημιουργήσει τις απαραίτητες συνθήκες για τους συναδέλφους του, βάζοντας κίνητρα και κάνοντας χρήση της πειθούς, της καινοτομίας και του προσωπικού πρότυπου.
- Την επικοινωνία, η οποία όταν γίνεται αμοιβαία είναι βασική ανθρώπινη δραστηριότητα. Η συνεργασία των μελών μιας ομάδας και ο χρόνος μετάδοσης ενός μηνύματος είναι βασικοί παράγοντες και διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας και επομένως και στη δημιουργία ενός καλού κλίματος στην ομάδα. Σε όλες τις περιπτώσεις επικοινωνίας ο διευθυντής οφείλει να είναι προσεκτικός ακροατής των συναδέλφων του και προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος οφείλει να μεριμνά για την καλλιέργεια του κατάλληλου κλίματος συζήτησης, να ακούσει όλη την ιστορία, να δώσει σημασία στα συναισθήματα του συνομιλητή, να θέσει προσεκτικά ερωτήματα, να δείχνει με πράξεις το ενδιαφέρον του για τον συνομιλητή του και να τον συμβουλεύει στο πρόβλημα (αν φυσικά αυτό είναι εφικτό).
- Τον συντονισμό, όπου αδιαμφισβήτητα, ο καταμερισμός του έργου θέτει απαραίτητα τον συντονισμό όλων των επιμέρους οργανικών μονάδων έτσι, ώστε η κάθε δραστηριότητα εντός της οργάνωσης να τείνει προς ένα συγκεκριμένο σκοπό. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζονται η εναρμόνιση όλων των προσπαθειών, η απρόσκοπτη λειτουργία υπηρεσιών και τμημάτων της οργάνωσης, η μεταξύ τους ωφέλιμη συνεργασία και ο καθορισμός της έκτασης δράσης κάθε οργάνου. Ο συντονισμός ενδέχεται να φανεί πολύ αποτελεσματικός με τις συσκέψεις των προϊσταμένων, όπου διευθύνει εκείνος ο οποίος έχει στα χέρια του την ανώτατη διοίκηση. Στις συσκέψεις εκείνες όλοι εκφράζουν τις διάφορες γνώμες τους αναφορικά με τις αρμοδιότητες του κλάδου στον οποίο προϊσταται και όλοι ενημερώνονται μεταξύ τους (Κέφης, 2005· Μπουραντάς, 2001).
- Τον χειρισμό διαφορών, όπου συχνά ανάμεσα σε ανθρώπους ή σε ομάδες υπάρχουν διαφωνίες για υπηρεσιακά ζητήματα, που μπορεί να γίνουν και διαμάχες και με τον έναν ή με τον άλλο τρόπο δημιουργούν θέματα στο εργασιακό κλίμα. Σε εκείνες τις καταστάσεις ο υπεύθυνος της οργανικής ομάδας οφείλει να βρίσκεται σε θέση να επιλύσει τις διαμάχες.

Θα πρέπει να επισημάνουμε πως η άσκηση της διεύθυνσης δεν είναι μόνο αρμοδιότητα αυτών των ηγετικών στελεχών τα οποία είναι στο ζενίθ της ιεραρχικής πυραμίδας των οργανισμών, αλλά και όλων αυτών οι οποίοι ηγούνται μικρών τμημάτων ή ομάδων.

Από τη βιβλιογραφία (Κούρτης, 1977) γνωστοποιείται πως δύο είναι τουλάχιστον οι κύριες μέθοδοι άσκησης της διεύθυνσης: ο κλασικός τρόπος, όπου με βάση αυτόν ένας διευθυντής ασκεί διεύθυνση διαμέσου της επιβολής. Ο συγκεκριμένος τρόπος άσκησης της εξουσίας απαρτίζει το συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης στην απόλυτη μορφή του. Και ο σύγχρονος τρόπος, όπου με βάση αυτόν ο σκοπός κάθε συλλογικής προσπάθειας γίνεται εφικτός πιο εύκολα, όταν υπάρχει θεληματική συνεργασία μεταξύ προϊσταμένου και υφισταμένων.

Και στις δύο πιο πάνω περιπτώσεις τα διευθυντικά στελέχη ασχολούνται με άτομα, που σαν «συντελεστές παραγωγής» δεν χρειάζεται να νοιάζονται μόνο για το συμφέρον του οργανισμού τους, επειδή σαν μέλη άλλων κοινωνικών οργανώσεων (π.χ. οικογένειας, πολιτιστικών συλλόγων, πολιτικών κομμάτων κ.ά.) έχουν ανάγκες, επιθυμίες και γενικότερες θέσεις. Άρα, για να ασκεί, αποτελεσματικά στην εξουσία της θέσης του ένας προϊστάμενος, δεν μπορεί να βασίζεται μόνο στη δύναμη που του προσφέρει η θέση του, ούτε και στον αναγκασμό των συνεργατών του. Αντιθέτως, είναι απαραίτητο να αντιλαμβάνεται τι επηρεάζει τη συμπεριφορά των υφισταμένων του και να έχει την ικανότητα να εντάξει στους ρόλους και τις διαπροσωπικές σχέσεις και απαραίτητα κίνητρα, έτσι ώστε οι εργαζόμενοι να συνεργάζονται με τη θέλησή τους για να πραγματοποιηθούν οι στόχοι της οργάνωσης. Παράδειγμα τέτοιου είδους προσέγγισης αποτελεί η γνωστή «διοικητική σχάρα» (managerial grill) των Blake R. and Mouton J. (1964). Η διαδικασία επηρεασμού της συμπεριφοράς των μελών μιας ομάδας από τον υπεύθυνο (ηγέτη) της δημιουργεί τον όρο της ηγεσίας. Σύμφωνα με εκείνη την άποψη, θα μπορούσε κάποιος να θεωρήσει πως οι έννοιες διεύθυνση και ηγεσία είναι ένα σημαντικό μέρος της διοικητικής εργασίας. Οι έννοιες, όμως, εκείνες δεν έχουν την ίδια σημασία (Σαϊτή & Σαϊτής, 2018).

### **1.3. Τα είδη των κρίσεων και μοντέλα διαχείρισής τους**

#### **1.3.1. Ταξινόμηση των κρίσεων**

Γενικώς, οι κρίσεις χωρίζονται σε αναπτυξιακές και σε αυτές οι οποίες σχετίζονται με συγκεκριμένα συμβάντα (Sandoval, 2001). Οι αναπτυξιακές έχουν σχέση με την ψυχολογική διαδικασία αλλαγής σε μια νέα αναπτυξιακή φάση, ενώ οι δεύτερες συνδέονται με αιφνίδια



και απροσδόκητα συμβάντα, που έχουν ως αποτέλεσμα την αποδιοργάνωση πρακτικά και συναισθηματικά. Μια αναλυτικότερη ταξινόμηση, που πρότειναν πολλοί ερευνητές (Carlson, 1997· Green, 1993· Matsakis, 1994· Slaikou, 1990· Young, 1998), περιγράφει έξι κατηγορίες κρίσεων: τη σοβαρή αρρώστια ή τον τραυματισμό (παιδιού ή ατόμων του περιβάλλοντός τους), τον θάνατο, τον κίνδυνο για τη ζωή ή τη σωματική ασφάλεια (ληστεία, βιασμός, απαγωγή, κακοποίηση), τα γεγονότα πολέμου (εισβολή, τρομοκρατική επίθεση, ομηρεία, αεροπειρατεία), τις φυσικές καταστροφές (τυφώνες, πλημμύρες, σεισμοί, πυρκαγιές), και τα βιομηχανικά ατυχήματα ή ατυχήματα που προκαλούνται από ανθρώπινο λάθος (πυρηνικά ατυχήματα, διαρροή τοξικών αποβλήτων, εκρήξεις ή πυρκαγιές σε βιομηχανικές μονάδες) (Χατζηχρήστου, 2011).

### 1.3.2. Τα **στάδια** των κρίσεων

Η κρίση και οι αντιδράσεις των ατόμων σε αυτήν διέρχονται από ορισμένα στάδια έως την οριστική αποκατάσταση της ισορροπίας και της ικανοποιητικής λειτουργίας σε όλους τους τομείς της ζωής. Ο Golan (1978) περιέγραψε τέσσερα στάδια για τυπικές αντιδράσεις και για τα συναισθήματα που χαρακτηρίζουν την πορεία ανάκαμψης μετά από μια κρίση:

1. **Πρώτη επαφή με το γεγονός**, όπου η κρίση έχει μόλις εκδηλωθεί και τα συναισθήματα είναι συνήθως κατακλυσμιαία. Αυτό συχνά εμποδίζει την εξεύρεση ακόμη και απλών λύσεων για την άμεση αντιμετώπιση ή τον περιορισμό των συνεπειών της κρίσης.
2. **Φάση επεξεργασίας τους γεγονότος**, όπου μετά το συμβάν εμφανίζονται οι πρώτες συναισθηματικές αντιδράσεις για όσα προηγήθηκαν, όπως είναι το κλάμα, η άρνηση, ο θυμός κ.λ.π. Τα περισσότερα άτομα αισθάνονται την ανάγκη να συζητήσουν αυτό που τους συμβαίνει με άλλους ανθρώπους που έζησαν το γεγονός. Κατ' αυτόν τον τρόπο συνειδητοποιούν ότι τα συναισθήματα τους είναι φυσιολογικά για τη δεδομένη κατάσταση και ότι με τον καιρό θα καταλαγιάσουν και τελικά θα πάνε να υπάρχουν.
3. **Φάση αντιμετώπισης ή προσαρμογής**, όπου σε αυτό το στάδιο ξεκινά η ανάκαμψη του ατόμου από τις έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις της προηγούμενης φάσης, γεγονός που δίνει την ευκαιρία για έναν γενικότερο απολογισμό των συνεπειών του συμβάντος και για την αντίληψη δράσης με σκοπό την αντιμετώπισή του.
4. **Επιστροφή στο προ της κρίσεως επίπεδο λειτουργίας**, όπου είναι η τελευταία φάση, η οποία συμπίπτει με μια μάλλον μακρόχρονη περίοδο, η οποία είναι δυνατόν να διαρκέσει από μερικούς μήνες έως και χρόνια. Πρόκειται για μια αργή διαδικασία, που

οδηγεί τελικά στην ικανοποιητική προσαρμογή και αποκατάσταση του ατόμου και την επιστροφή στο προηγούμενο επίπεδο λειτουργίας (Χατζηχρήστου, 2011).

### **1.3.3. Μοντέλα διαχείρισης των κρίσεων**

Ο Klingman περιγράφει ένα μοντέλο με πολλές διαστάσεις που χωρίζεται σε τέσσερις φάσεις (Pagliocca & Nickerson, 2001). Στη φάση πριν την καταστροφή (pre disaster phase), όπου τονίζεται περισσότερο η αναμονή για το συμβάν, αλλά ταυτόχρονα η φάση εκείνη εμπεριέχει τον σχεδιασμό πλάνων παρέμβασης, την αναζήτηση και εκπαίδευση εκείνων οι οποίοι θα συνδράμουν στη διαχείριση της κρίσης και την ετοιμασία των ενεργειών που θα πραγματοποιηθούν εν ώρα δράσης. Ακολουθεί η φάση του αντίκτυπου (impact phase), που εστιάζει στον συντονισμό και την παρέμβαση στις πρώτες φάσεις της καταστροφής, περιέχοντας οργάνωση των υπηρεσιών, διαλόγους περί ψυχολογικής υγείας μεταξύ αυτών που διαχειρίζονται τη σχολική μονάδα και αυτών που παρέχουν τις υπηρεσίες τους, πρωταρχική παρέμβαση εντός του χώρου και προσφορά αντιμετώπισης της κρίσης σε αυτούς οι οποίοι είναι πολύ πιθανό να εκδηλώσουν ψυχικά τραύματα. Στη βραχυπρόθεσμη φάση προσαρμογής (short – term adaptation phase) τονίζεται το δυσάρεστο συμβάν, υποστηρίζοντας ανθρώπους να διαχειριστούν τις συνέπειές του. Την τελευταία φάση, ο Klingman την ονομάζει ως μακροπρόθεσμη φάση προσαρμογής (long - term adaptation phase), τις περισσότερες φορές δίνεται προσωπική, θεραπεία σε ομάδες και οικογένειες, με την ελπίδα πως τα παιδιά θα κρατήσουν τον ρόλο του μαθητή. Η πρόληψη για ενδεχόμενη υποτροπή και η ένταξη εκ νέου των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον και στην καθημερινότητά τους είναι σημαντικές στρατηγικές της συγκεκριμένης φάσης (Klingman, 1996, όπως αναφ. στο Pagliocca & Nickerson, 2001).

Το μοντέλο διαχείρισης κρίσεων (NOVA), όπως δημιουργήθηκε από το Διεθνή Οργανισμό Υποστήριξης Θυμάτων (National Organization for Victim Assistance – NOVA), είναι όμοιο σε σπουδαιότητα. Το συγκεκριμένο μοντέλο εστιάζει σε τέσσερα στάδια, που είναι η προφύλαξη και ασφάλεια, η διαχείριση κρίσεων, η μετατραυματική συμβουλευτική και η εξέλιξη ύστερα από το κρίσιμο συμβάν (Young, 1998, όπως αναφ. στο Jimerson, Brock & Pletcher, 2005). Επιπρόσθετα, το μοντέλο διαχείρισης κρίσεων για τα σχολεία «PREPaRE», που είναι ένα μοντέλο που ακολουθεί διαδοχικά μια ιεραρχία, αποτελείται από τα εξής: την προφύλαξη και προετοιμασία για την κρίση, την εξακρίβωση του ασφαλούς περιβάλλοντος και της γνώμης των παιδιών γι' αυτό, την αξιολόγηση για το ενδεχόμενο ύπαρξης ψυχικού

τραύματος, για να βρεθεί η αναγκαιότητα παρέμβασης σε κρίσεις που αφορούν την ψυχική υγεία, τη φροντίδα της επέμβασης στην κρίση και ανταπόκριση στις ανάγκες για ψυχική υγεία και την αξιολόγηση του κατά πόσο είναι αποτελεσματικές οι προσφερόμενες υπηρεσίες στην κρίση και των δραστηριοτήτων τους για αντιμετώπιση της κρίσης (Brock & Jimerson, 2015).

Ένα επιπλέον μοντέλο για την αντιμετώπιση κρίσεων αποτελεί εκείνο του Caplan (1964). Πιο συγκεκριμένα, απαρτίζεται από τρία μέρη και τρία επίπεδα πρόληψης, το πρωτογενές (primary level), το δευτερογενές (secondary level) και το τριτογενές επίπεδο (tertiary level) (Klingman, 1988). Η πρωτογενής πρόληψη εφαρμόζεται σε περιπτώσεις άγχους, που προεκτείνεται και στον κόσμο, που δεν μπορεί να προσαρμοστεί για να ανταπεξέλθει στις επικείμενες βλαβερές συνέπειες. Η δευτερογενής πρόληψη αποτελεί μία επέμβαση η οποία στηρίζεται στη θεραπεία, προκειμένου να γίνει πρόληψη των πρώτων καταστάσεων χωρίς προσαρμοστικότητα, αποσκοπεί στην εύρεση λύσεων στις κρίσεις στο πιο αρχικό επίπεδό της. Η τριτογενής πρόληψη αποτελεί την παρέμβαση η οποία υφίσταται μετά από την εκτόνωση της κρίσης, για να μειωθούν οι άλλες επιρροές και να αποτραπεί το χειρότερο, μέσα από τη σταθεροποίηση εκείνων οι οποίοι έχουν δυσκολία στην λήψη συμβουλών και που γυρίζουν πια στις καθημερινές τους συνήθειες (Klingman, 1986b, όπως αναφέρεται στο Χατζηχρήστου, 2011).

Αναφορικά με τα σχολεία σύμφωνα με τον Poland (1994, όπως αναφ. στο Knox & Roberts, 2005), η οργάνωση των μοντέλων διαχείρισης κρίσεων γίνεται σε τρία στάδια: την πρωτογενή πρόληψη, που εμπεριέχει την διευθέτηση συγκρούσεων, ασφάλεια που σχετίζεται με την οπλοφορία, μαθήματα οδήγησης με ασφάλεια, προγράμματα ενημέρωσης για τοξικές καταστάσεις (αλκοόλ, ναρκωτικά, αυτοκτονίες), τη δευτερογενή πρόληψη, η οποία εμπεριέχει τις κινήσεις στον απόηχο της κρίσης, που στοχεύει στη μείωση των αρνητικών συνεπειών της και να γίνει αποφυγή της κλιμάκωσης της κρίσης, αλλά παράλληλα φροντίζει για να οδηγήσει τα παιδιά σε ασφαλές μέρος, την άμεση αντιμετώπιση της κρίσης για να καλυφθούν τόσο οι συναισθηματικές όσο και οι φυσικές ανάγκες ασφάλειας όλων των εμπλεκόμενων, την πληροφόρηση των γονέων και την ανταπόκριση των ΜΜΕ και την τριτογενή πρόληψη, που έχει σχέση με τη μακροπρόθεσμη προσφορά συμβουλευτικής και υποστήριξης.

Οι Newgass and Schonfeld (2000 όπως αναφ. στο Knox & Roberts, 2005) συστήνουν ένα ιεραρχικό μοντέλο που αποτελούν: οι περιφερειακές ομάδες, οι οποίες αποτελούνται από μία διεπιστημονική ομάδα με εκπροσώπους από το σχολικό περιβάλλον, τη διεύθυνση, ψυχολόγους, την αστυνομική διεύθυνση, το ακαδημαϊκό προσωπικό και το προσωπικό από κοινωνικές υπηρεσίες, που πραγματοποιεί συναντήσεις ανά τρίμηνο ώστε να κάνει

αναθεώρηση στα προγράμματα, τα πρωτόκολλα και τις πολιτικές, προκειμένου να προσφέρει βοήθεια και κατάρτιση στις περιφερειακές ομάδες και να επιτελεί έργο σαν αυτό του γραφείου που συγκεντρώνει πληροφορίες.

Οι ομάδες σε επίπεδο σχολείου, που αποτελούνται από τον διευθυντή, την νοσηλεύτρια, τον κοινωνικό λειτουργό, τον σχολικό σύμβουλο και τους διδάσκοντες, προσφέρουν άμεσα στη διαχείριση των κρίσεων. Εξάλλου, το προσωπικό που ενεργεί εντός της σχολικής μονάδας ξέρει τι έχουν ανάγκη τα παιδιά και άρα η προσφορά σε εκείνα σε καταστάσεις κρίσης, βάζει τα θεμέλια ενός αποτελεσματικού πλάνου διαχείρισης κρίσεων. Το προτέρημα, φυσικά, σε οτιδήποτε σχετίζεται με τον συνδυασμό των τριών εκείνων σταδίων, υπάρχει στο ότι προσφέρει τη δυνατότητα να τεθούν υπό εξέταση πολλές μορφές κρίσεων, για παράδειγμα γεγονότα τα οποία απασχολούν ένα σχολικό περιβάλλον, όπως επίσης και κρίσιμα συμβάντα τα οποία σχετίζονται άμεσα με παραπάνω από ένα σχολεία σε έναν τόπο (Knox & Roberts, 2005). Ακόμη, αξιοσημείωτο είναι ότι σε καταστάσεις σοβαρών συμβάντων, στα οποία αδυνατεί να λειτουργήσει η ομάδα του σχολείου (π.χ. θάνατος εκπαιδευτικών σε τροχαίο ατύχημα), η ομάδα σε επίπεδο διεύθυνσης εκπαίδευσης, αλλά και η περιφερειακή ομάδα δρουν, με στόχο να καλύψουν το κενό των ατόμων που συμμετέχουν στην ομάδα της σχολικής μονάδας για να αντιμετωπιστεί η κρίση απρόσκοπτα (Πανδή, 2019).

## 2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΠΡΟΛΗΨΗ ΤΗΣ ΚΡΙΣΗΣ

### 2.1. Οι προστατευτικοί παράγοντες της κρίσης

Η ευαλωτότητα στην κρίση δεν είναι προκαθορισμένη, αφού τονίσθηκε το αν θα ζήσει κάποιο άτομο ένα συμβάν ως κρίση εξαρτάται από την υποκειμενική βίωση του συμβάντος. Γενικώς, όταν υπάρχουν αρκετές πηγές βοήθειας οι άνθρωποι μπορούν να υποστηριχθούν για να λύσουν τις κρίσεις αποτελεσματικά και αποτελούν προστατευτικούς παράγοντες σε καταστάσεις έκτακτων αναγκών. Αντίθετα, η απουσία τους ενδέχεται να δυσκολέψει τη διαχείριση μιας κρίσιμης κατάστασης από έναν άνθρωπο (Masten & Obradovic, 2006).

Οι προστατευτικοί παράγοντες εντοπίζονται σε επίπεδο ατόμου, οικογένειας, σχολείου και κοινότητας και αλληλοεπηρεάζονται. Πιο συγκεκριμένα, ως προστατευτικοί παράγοντες θεωρούνται οι ακόλουθοι:

**Ατομικοί προστατευτικοί παράγοντες:** κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. ικανότητα να διατηρεί το άτομο διαπροσωπικές σχέσεις, φιλίες), θετική αυτοαντίληψη, ικανότητα ευελιξίας και επίλυσης προβλημάτων, αίσθηση του χιούμορ και προσωπική επάρκεια, αυτοαποτελεσματικότητα.

**Περιβαλλοντικοί προστατευτικοί παράγοντες:** οικογένεια, γονική φροντίδα και στήριξη, ασφαλείς σχέσεις με γονείς, γονική επίβλεψη και ρύθμιση των κανόνων πειθαρχίας, σχέσεις εμπιστοσύνης, αποδοχής και στήριξης από σημαντικούς άλλους στο πλαίσιο της οικογένειας (π.χ. γονείς, αδέρφια, στενοί συγγενείς κ.ά.), ύπαρξη προτύπων στο πλαίσιο της οικογένειας για την αντιμετώπιση των δυσκολιών, εμπλοκή γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού και ικανοποίηση κοινωνικών, οικονομικών, γνωστικών και συναισθηματικών αναγκών των παιδιών.

**Τάξη – Σχολείο:** ακαδημαϊκός αυτοπροσδιορισμός, αυτοέλεγχος συμπεριφοράς, θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, θετικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών, αποτελεσματική, στενή συνεργασία σχολείου – οικογένειας, ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα, ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων, καθορισμός σαφών και ξεκάθαρων ορίων, εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, παροχή στήριξης και φροντίδας, ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και σαφής έκφρασή τους και παροχή ευκαιριών για ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Doll, Zucker, & Brehm, 2009· Henderson & Milstein, 2008· Χατζηχρήστου, 2011).

**Κοινότητα:** ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή στις δραστηριότητες της κοινότητας, παροχή κοινωνικής στήριξης από φορείς της κοινότητας, σύναψη σχέσεων με άτομα της κοινότητας, κοινωνικοοικονομική υποδομή και ύπαρξη προτύπων στο πλαίσιο της κοινότητας.

Το ζητούμενο είναι με ποιον τρόπο μπορεί κάθε τομέας και πλαίσιο να μειώσει τους παράγοντες ευαλωτότητας μέσω της ενίσχυσης των προστατευτικών παραγόντων, που έχει ως τελικό αποτέλεσμα την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών και των εφήβων (Χατζηχρήστου, 2011).

## **2.2. Διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος**

Ο διευθυντής οφείλει να έχει ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης για να μεταβάλλει τη μέθοδο ηγεσίας ανάλογα με τις συνθήκες της εν λόγω σχολικής μονάδας. Με αυτόν τον τρόπο σε μια σχολική μονάδα στην οποία δεν υπάρχει εμπιστοσύνη και τα μέλη της έχουν διαμάχες, ο διευθυντής πρέπει αρχικά να πλησιάσει τους συνεργάτες του, για να κερδίσει την εμπιστοσύνη τους.

Έπειτα οφείλει να πληροφορηθεί σφαιρικά – μέσω της αμοιβαίας επικοινωνίας – για τη σχολική πραγματικότητα, δηλαδή να διαγνώσει το πρόβλημα. Στο σημείο αυτό χρησιμοποιώντας τον ανθρωπιστικό τύπο ηγεσίας (π.χ. μιλώντας φιλικά με όλους τους εκπαιδευτικούς) έχει τη δυνατότητα να τους γνωρίσει ως ανθρώπους, γνωρίζοντας τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους. Παράλληλα κάνοντας χρήση του συμβουλευτικού τρόπου ηγεσίας προσπαθεί να αναφέρει ιδέες, που μπορεί το προσωπικό να εφαρμόσει ώστε να επιτύχουν τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες.

Επίσης, ο διευθυντής μπορεί μέσα από συνάξεις – εκτός του σχολείου με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (π.χ. συνεστιάσεις) – να καλλιεργήσει το ομαδικό πνεύμα μεταξύ τους για να εργάζονται σαν ομάδα. Στο σημείο αυτό ο διευθυντής πρέπει να εργαστεί σαν δημοκρατικός ηγέτης, δηλαδή να ωθεί τους συναδέλφους του να μιλήσουν και να ακούσει με προσοχή τις θέσεις τους και τα παράπονά τους και στη συνέχεια να ακούσει συγκεκριμένες προτάσεις για το τι πρέπει να γίνει στο σχολείο τους. Έτσι, ο διευθυντής μπορεί να πετύχει τη δέσμευση και τη στήριξη των μελών της σχολικής κοινότητας στην πραγματοποίηση των αποφάσεών τους δρώντας σαν οραματιστής ηγέτης να αναθέσει συγκεκριμένες αρμοδιότητες σε συγκεκριμένους δασκάλους. Πρέπει, ακόμη, ο διευθυντής να υπενθυμίζει στα μέλη του σχολείου το κοινό όραμα και τους στόχους τους οποίους έβαλαν όλοι μαζί και να κοιτά διαρκώς αν το πρόγραμμα ακολουθείται από κάθε δάσκαλο. Το αποτέλεσμα της

συγκεκριμένης στρατηγικής δεν βελτιώνει το οργανωσιακό περιβάλλον αλλά οι δάσκαλοι εργαζόμενοι ως μέλη μιας ομάδας γίνονται πιο δημιουργικοί.

Οι Duckett & Macfarlane (2003:309-317), πιστεύουν πως η τελευταία είναι βασικό στοιχείο της αποτελεσματικής ηγεσίας. Με βάση πάντα τους πιο πάνω συγγραφείς, ένα διευθυντικό στέλεχος το οποίο δεν έχει συστατικά συναισθηματικής νοημοσύνης, δεν θα μπορέσει να γίνει ένας αποτελεσματικός ηγέτης, ακόμη και αν έχει υψηλή γνωστική νοημοσύνη.

Σχετικά με τη συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης στην επιτυχία του έργου ενός διευθυντή (τριας) σχολείου, σχετική μελέτη (Feenandez-Araoz, 2001: 189-90, όπως αναφέρεται στο Σαΐτη & Σαΐτης, 2018) φανέρωσε πως τα επιτυχημένα διευθυντικά στελέχη ξεχωρίζουν για τρία βασικά χαρακτηριστικά: την εμπειρία, τη γνωστική νοημοσύνη και τη συναισθηματική νοημοσύνη. Με βάση τα πιο πάνω, ο αποτελεσματικότερος συνδυασμός είναι εκείνος ο οποίος συνδέει την εμπειρία με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη και έπεται ο συνδυασμός υψηλής συναισθηματικής και γνωστικής νοημοσύνης. Ενώ, ο συνδυασμός υψηλής γνωστικής νοημοσύνης και μεγάλης εμπειρίας δεν οδηγεί στην επιτυχία. Εν κατακλείδι, ο συναισθηματικά νοήμων διευθυντής ηγείται του σχολείου, είναι αποτελεσματικός και επηρεάζει την απόδοση των μελών της σχολικής κοινότητας (Σαΐτη & Σαΐτης, 2018).

### **2.3. Ομάδες διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο**

Μαζί με τους εκπαιδευτικούς, ο διευθυντής του σχολείου, είναι εκείνος που θα εισάγει νέες ιδέες για την προαγωγή της δημιουργικότητας και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας προβαίνει στη δημιουργία μιας ομάδας με βάση τους Brock, Sandoval & Lewis (2005) αποσκοπώντας στην αναζήτηση των αναγκών του σχολείου, την καταγραφή των στόχων, την εκπόνηση πλάνου και την οργάνωση των ατόμων που αποτελούν την ομάδα προκειμένου να επιτευχθεί η συνεργασία τους. Κάνοντας ανάλυση των πιο πάνω η διερεύνηση των αναγκών του σχολείου ενδέχεται να πραγματοποιηθεί μέσω μιας συνέλευσης των διδασκόντων, του συλλόγου γονέων και της αστυνομίας αποσκοπώντας στην καταγραφή συμβάντων τα οποία χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής. Η καταγραφή εκείνη ενδέχεται να αξιολογηθεί έτσι ώστε να θέσει ως προτεραιότητες, εκείνες τις ανάγκες αναλόγως με το πόσο συχνά εμφανίζονται και σε τι βαθμό θεωρούνται κίνδυνος για τη σωστή λειτουργία της σχολικής μονάδας σε γνωστικό, συναισθηματικό και εξελικτικό επίπεδο, όπως και αν είναι ανησυχητικοί παράγοντες προκειμένου να αναζητηθούν μέθοδοι διαχείρισης. Εφόσον συμφωνήσουν οι εμπλεκόμενοι για τις πραγματικές ανάγκες οι οποίες χρήζουν επίλυσης, ίσως να είναι απαραίτητη η

ετοιμότητα για τη διαχείρισή τους. Η προσπάθεια εκείνη θα οδηγήσει στην αναζήτηση μεθόδων και ενεργειών προκειμένου να επιτευχθούν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Έτσι, προκειμένου να οδηγηθεί κάποιος στα προσδοκώμενα αποτελέσματα έχει ανάγκη από τη συνεργασία και την οργάνωση των μελών θέτοντας σε εφαρμογή ένα πλάνο δράσης. Πιθανώς στο σημείο αυτό να πρέπει η ομάδα να κάνει ένα προσχέδιο για να αναπτυχθούν καινούργιες ιδέες και η ομαδικότητα (Καραθάνος, 2006).

Οι κρίσεις κατά την παιδική ηλικία επηρεάζουν με πολλούς τρόπους τη ζωή του ατόμου. Τα συμπτώματα της κρίσης διαταράσσουν το συναίσθημα, τη συμπεριφορά, την υγεία, τη σχολική επίδοση. Τραυματικά γεγονότα μπορεί να συμβούν στη ζωή είτε μόνο ενός παιδιού είτε και πολλών ταυτόχρονα, εφόσον πρόκειται για συμβάν που αγγίζει τη σχολική ή την ευρύτερη κοινότητα (π.χ. μια φυσική καταστροφή). Σε μια τέτοια περίπτωση οι ανάγκες των παιδιών, των οικογενειών τους συνεπώς θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τέτοιου είδους καταστάσεις και ανάγκες. Πέρα από τις πηγές στήριξης και τις υπηρεσίες που διαθέτει η κοινότητα, το σχολείο μπορεί να έχει κι αυτό τις δικές του. Δεδομένου ότι η ταχύτητα και η αμεσότητα της παρέμβασης είναι καθοριστικής σημασίας και συντελούν στον αποτελεσματικό περιορισμό των συνεπειών μιας κρίσης, η ετοιμότητα του σχολείου για την αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων θα πρέπει να εξετάζεται πολύ σοβαρά.

Η συμβουλευτική στην τάξη ή την ομάδα είναι ένας τρόπος να καλυφθούν γρήγορα οι ανάγκες ενός μεγαλύτερου αριθμού παιδιών που έχουν πληγεί από την κρίση (Weinberg, 1990), ενώ όταν η παρέμβαση γίνεται από ειδικούς μπορεί να είναι και ένας τρόπος να εντοπιστούν παιδιά που ενδεχομένως να έχουν ανάγκη από πιο συστηματική και εξατομικευμένη παρέμβαση (Χατζηχρήστου, 2011).

Ένα σπουδαίο πρώτο βήμα στην σύνθεση Ομάδων Διαχείρισης Κρίσεων είναι η αναζήτηση των ατόμων οι οποίοι θα την αποτελούν. Η συμμετοχή στις ομάδες εκείνες έχει άμεση σύνδεση με την οργάνωση και την προσφορά ασφάλειας και φροντίδας στα παιδιά σε συνθήκες κρίσης. Προκειμένου να πραγματοποιηθεί το παραπάνω χρειάζεται αφοσίωση, επικοινωνιακές δεξιότητες, γνώση του πώς λειτουργεί το σχολείο και της πιο ευρείας κοινότητας και ιδίως επιμόρφωση και εξειδίκευση του προσωπικού.

Η αντιμετώπιση μιας σχολικής κρίσης ενδέχεται να περιέχει πολλές ενέργειες. Τα πλάνα δράσης διασφαλίζουν πως δε θα παραλειφθούν οι ενέργειες αυτές σε συνθήκες κρίσης. Ακόμη διασφαλίζεται η καλύτερη προσφορά των υπηρεσιών διαχείρισης κρίσεων. Η ανάγκη για



άμεση ανταπόκριση είναι πολύ σημαντική στις καταστάσεις στις οποίες είναι απαραίτητη η παρέμβαση στην κρίση – γνωστή και ως «ψυχολογικές πρώτες βοήθειες» (Brock, 2001).

Η προετοιμασία του σχολείου για να αντιμετωπίσει συνθήκες κρίσεων χρειάζεται την κατάρτιση ενός πλάνου δράσης και της σύνθεσης ομάδων παρέμβασης σε επίπεδο σχολείου ή της ευρείας σχολικής περιφέρειας, ενώ σημαντική θεωρείται και η νόμιμη κατοχύρωση εκείνων των δομών μέσα από την ενιαία πολιτική (Χατζηχρήστου, 2011).

Η βασική αρχή για την αντιμετώπιση κρίσεων είναι να θεωρούμε την κρίση ως μέρος της ζωής κατά συνέπεια ως ένα γεγονός που θα κληθούμε να αντιμετωπίσουμε, χωρίς να γνωρίζουμε το πότε. Όλα τα εμπλεκόμενα μέλη (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς) πρέπει να είναι ενημερωμένα και προετοιμασμένα για τις ενέργειες που πρέπει να κάνουν, όταν προκύψει κάποια κρίση.

#### ***2.4. Οι ασκήσεις ετοιμότητας και η αναγκαιότητά τους για την προετοιμασία της σχολικής κοινότητας***

Σκοπός των ασκήσεων και των ελέγχων ετοιμότητας είναι να διασφαλιστεί πως θεσπίστηκαν οι απαραίτητες διαδικασίες και να προσδιοριστεί αν η ομάδα διαχείρισης κρίσεων βρίσκεται σε θέση να ανταποκριθεί αποτελεσματικά. Το πρότυπο είναι η σχολική άσκηση πυρκαγιάς. Μία άσκηση πυρκαγιάς προσδιορίζει αν οι δάσκαλοι, το διοικητικό προσωπικό και οι μαθητές έχουν γνώση τι να κάνουν σε περίπτωση πυρκαγιάς, αλλά και πόσο αποτελεσματικά μπορούν να δράσουν. Επίσης, η εξάσκηση των επιθυμητών συμπεριφορών στη διάρκεια της άσκησης θέτει το προσωπικό ικανότερο να εφαρμόσει το πλάνο, σε περίπτωση που χρειαστεί. Στο παράδειγμα της άσκησης πυρκαγιάς, το να μάθουν να περπατούν, και όχι να τρέχουν, και να διέρχονται από μια πόρτα σε μια ενιαία σειρά δίχως να σπρώχνουν αποτελούν σημαντικά πράγματα τα οποία οφείλουν να γνωρίσουν οι μαθητές για να εκκενώσουν ένα κτήριο με ασφάλεια.

Όσο σπουδαία κι αν είναι η εξάσκηση ή προσομοίωση της σωστής συμπεριφοράς, ένα μεγάλο όφελος των ασκήσεων αποτελεί η ανακάλυψη των διαδικασιών και πρακτικών, που δεν λειτουργούν σύμφωνα με τα αναμενόμενα. Το χαρακτηριστικό του επαγγελματία είναι να ερευνά με προσοχή και να διδάσκεται από τα σφάλματα. Οι παρατηρητές οφείλουν να παρακολουθούν και να σημειώνουν δυσκολίες κατά τη διεξαγωγή μίας άσκησης. Σε μικρό χρονικό διάστημα μετά την άσκηση, η ομάδα διαχείρισης κρίσεων οφείλει να τροποποιήσει το πλάνο διαχείρισης κρίσεων για να διευθετήσει τα ζητήματα τα οποία εντοπίστηκαν. Μέχρι να

πραγματοποιηθεί η επόμενη άσκηση, η ομάδα δεν πρέπει να υποθέσει πως η αλλαγή αυτή θα επιλύσει το ζήτημα, λόγω του ότι οι «θεραπείες» ενδέχεται να είναι χειρότερες από τις «ασθένειες».

Ο έλεγχος ετοιμότητας είναι παρόμοιος με την άσκηση, ως προς το ότι ο στόχος είναι η ανίχνευση θεμάτων σε ένα πλάνο διαχείρισης κρίσεων και έπειτα η αποκατάσταση των δυσκολιών οι οποίες εντοπίστηκαν. Εντούτοις, διαφέρει από την άσκηση ως προς το ότι εστιάζεται στη γνώση και όχι στη δεξιότητα. Για να προσδιοριστεί αν είναι έτοιμη η ομάδα διαχείρισης κρίσεων, όλα τα μέλη μπορούν να εξεταστούν με τεστ όσον αφορά στις γνώσεις τους για τις ευθύνες του ρόλου τους, και να ερωτηθούν σχετικά με το επίπεδο άνεσης που διαθέτουν για την εκτέλεσή τους (Brock, Sandoval, & Lewis, 2005).

Αρχικά, αναφέρουμε πως η ετοιμότητα ενός οργανισμού απέναντι στην κρίση σημαίνει αποτελεσματικό πρόγραμμα διαχείρισης κρίσεων το οποίο με τη σειρά του βοηθά στην ελαχιστοποίηση των κινδύνων. Φυσικό είναι η ελάττωση των κινδύνων να φέρει πιο λίγες κρίσιμες καταστάσεις και επομένως μείωση των επιδράσεων από άσχημες συνθήκες. Στον κλάδο της σχολικής εκπαίδευσης ο προγραμματισμός έχει σημαντικό βάρος στην καλή και αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων, αφού η ύπαρξη ετοιμότητας συνδράμει, αρκετά, στην επιτυχημένη αντιμετώπιση της κρίσης. Επομένως, κρατά σε υψηλά επίπεδα το ηθικό των εκπαιδευτικών και το ευνοϊκό περιβάλλον για τη μάθηση.

Ένας επιπλέον λόγος χάραξης στρατηγικής διαχείρισης κρίσιμων καταστάσεων είναι η ευκολία των ανθρώπων να μηνούν για ζημιές οι οποίες προήλθαν από λάθος ή αμέλεια του οργανισμού (Heath, 2005). Ειδικότερα, για τις σχολικές οργανώσεις οι Brock, Sandoval και Lewis (2005) σημειώνουν ότι οι διευθυντές αποτέλεσαν στόχο καταφυγής στα δικαστήρια όποτε δεν εφαρμόζουν την καλύτερη πρακτική και υπάρχουν άσχημες επιπτώσεις για τα παιδιά.

Εν κατακλείδι, τα αποτελέσματα από έναν κίνδυνο μπορεί να είναι και οικονομικά. Άρα, γίνεται κατανοητό πως η ύπαρξη πολιτικής διαχείρισης κρίσιμων καταστάσεων στο σχολείο αποτελεί άμεση ανάγκη. Κι αυτό επειδή η πολιτική εκείνη, αφού ασκηθεί με επιτυχία, ενδέχεται να συνδράμει στην ελαχιστοποίηση του κινδύνου και επομένως στη μείωση άσχημων καταστάσεων στη σχολική μονάδα, π.χ. η μείωση της έκτασης του ψυχικού τραύματος το οποίο ίσως να νιώθουν τα παιδιά σε περιόδους κρίσης, η μείωση δαπανών από καταστροφές κ.ά. (Σαΐτη & Σαΐτης, 2018).

## **2.5. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού**

Η παρουσία του εκπαιδευτικού είναι ούτως ή άλλως πολύ σημαντική για τα παιδιά. Η σημασία της ενισχύεται ακόμα περισσότερο σε περιπτώσεις κρίσεων που τα παιδιά νιώθουν ευάλωτα, γι' αυτό και όπου είναι δυνατόν είναι καλό ο εκπαιδευτικός της τάξης να αναλαμβάνει ενεργό ρόλο. Στη διαχείριση κρίσεων ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι σε θέση να ηγηθεί της συνάντησης (Terr, 1989) και ο σχολικός ψυχολόγος θα αναλάβει έναν πιο ενεργό ρόλο (Klingman, 1988).

Είναι πολύ σημαντικό τόσο για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό όσο και τους μαθητές η εγκαθίδρυση μιας καλής συνεργασίας με τον ειδικά εκπαιδευμένο σύμβουλο (π.χ. ειδικό της ψυχικής υγείας, σχολικό ψυχολόγο). Με αυτόν τον τρόπο μπορεί ο εκπαιδευτικός να πάρει την κατάλληλη στήριξη αλλά και τις απαιτούμενες γνώσεις και τεχνικές, προκειμένου να στηρίζει με τη σειρά του και ο ίδιος αποτελεσματικά τα παιδιά (Χατζηχρήστου, 2011).

Η διαδικασία της **παρέμβασης** στην **τάξη** περιλαμβάνει τους ακόλουθους τομείς:

**Αναφορά γεγονότων και διάψευση φημών:** Όταν γίνεται αναφορά στα γεγονότα, δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να επικοινωνήσουν ελεύθερα και να συζητήσουν μεταξύ τους τις σκέψεις τους σχετικά με ό,τι έχει συμβεί και κυρίως για τις φήμες γύρω από το γεγονός. Δεδομένου ότι οι φήμες είναι συνήθως πιο τρομακτικές από την πραγματικότητα, είναι σημαντικό να εξηγήσουμε, λαμβάνοντας υπόψη το εξελικτικό στάδιο του παιδιού, τι ακριβώς έχει συμβεί. Επειδή τα παιδιά έχουν μικρή εμπειρία παρόμοιων γεγονότων είναι φυσιολογικό να χρειάζονται χρόνο μέχρι να μπορέσουν να το επεξεργαστούν νοητικά, γι' αυτό και η αναφορά στα γεγονότα θα πρέπει να επαναλαμβάνεται.

**Αναφορά ιστοριών:** Το μοίρασμα των ατομικών εμπειριών από τα παιδιά μέσα στην τάξη είναι ένα πολύ βοηθητικό πρώτο βήμα, καθώς, λόγω των κοινών εμπειριών που μοιράζονται μεταξύ τους, τα παιδιά αισθάνονται περισσότερο συνδεδεμένα και λιγότερο μόνα. Η συνειδητοποίηση ότι όχι μόνο έχουν μοιραστεί μια κοινή εμπειρία με τους συμμαθητές τους, αλλά έχουν και τη δυνατότητα να συζητήσουν για τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους γύρω από αυτήν κάνει τα παιδιά να αισθάνονται πιο δυνατά και άρα καλύτερα προετοιμασμένα για να αντιμετωπίσουν το συγκεκριμένο γεγονός. Ένας τρόπος που διευκολύνει αυτό το μοίρασμα των προσωπικών ιστοριών, ειδικά για παιδιά που δεν μπορούν να εκφράσουν λεκτικά αυτό που τους έχει συμβεί, είναι μέσα από διάφορες καλλιτεχνικές δραστηριότητες (ζωγραφική, χειροτεχνίες κ.λ.π.). Έτσι, με συμβολικούς και άλλους κυριολεκτικούς, αλλά μη λεκτικούς τρόπους τα παιδιά καταφέρνουν να επικοινωνήσουν την εμπειρία τους και να τη μοιραστούν με τους συμμαθητές τους και τον εκπαιδευτικό.

**Αναφορά σε συμπτώματα:** Η αναφορά στις συνήθεις αντιδράσεις και στα συμπτώματα που εμφανίζουν τα περισσότερα παιδιά σε μια κατάσταση κρίσης μπορεί να είναι πολύ βοηθητική, καθώς βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν ότι αυτές οι συχνά τρομακτικές αντιδράσεις που έχουν ή τα συναισθήματα που βιώνουν είναι κάτι αναμενόμενο και φυσιολογικό στις παρούσες συνθήκες. Η ενίσχυση της αίσθησης της φυσιολογικότητας καθησυχάζει και ενδυναμώνει τα παιδιά, ενώ γίνεται εντονότερη η αίσθηση ότι η τάξη βιώνει και μοιράζεται μια κοινή εμπειρία. Επίσης, καθησυχαστικό για τα παιδιά στην αναφορά των συμπτωμάτων είναι ότι τα βοηθά να συνειδητοποιήσουν πως για τα περισσότερα, με το πέρασμα του χρόνου, τα συμπτώματα αυτά θα γίνονται ηπιότερα, έως ότου τελικά σταματήσουν.

**Ενίσχυση:** Ένα από τα στοιχεία που τρομάζει περισσότερο τα παιδιά σε μια κατάσταση κρίσης είναι, όπως έχει και σε άλλα σημεία αναφερθεί, η αίσθηση της απώλειας ελέγχου στη ζωή τους, σε ό,τι τα αφορά, στο μέλλον τους γενικότερα. Συνεπώς, μία από τις βασικές αρχές της παρέμβασης στην τάξη μετά από κρίση είναι η ενθάρρυνση των παιδιών να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που θα τα βοηθήσουν να αποκτήσουν ξανά μια αίσθηση ελέγχου στη ζωή τους. Οι δραστηριότητες αυτές μπορεί να ξεκινήσουν ζητώντας από τα παιδιά να αναφέρουν στρατηγικές που μπορούν να βοηθήσουν στο να προληφθεί η επανεμφάνιση του συμβάντος, ενώ ιδιαίτερα σημαντικές είναι οι προτάσεις που θα επιτρέψουν στους μαθητές να αναλάβουν κάποια μορφή άμεσης δράσης. Για να μπορέσουν τα παιδιά να εμπλακούν σε διάφορες μορφές δράσης, θα πρέπει να λάβουν από τον εκπαιδευτικό ή τον σχολικό ψυχολόγο, που κάνει την παρέμβαση, ενίσχυση, ωστόσο η ενίσχυση αυτή θα πρέπει να δίνεται προσεκτικά και κυρίως θα πρέπει να δοθεί προσοχή, ώστε να διασφαλιστεί ότι οι στρατηγικές για την πρόληψη της επανεμφάνισης της κρίσης δεν δημιουργούν αισθήματα ενοχής.

Ένας επιπλέον στόχος της ενίσχυσης είναι να καταφέρουν τα παιδιά να προχωρήσουν από την αναφορά των συμπτωμάτων στην απαλλαγή τους από αυτά σταδιακά. Συνεπώς, στη διαδικασία του καταιγισμού ιδεών τα παιδιά μπορούν να καθοδηγηθούν κατάλληλα ώστε να αναφερθούν σε στρατηγικές που μπορούν να βοηθήσουν στον έλεγχο των συμπτωμάτων. Πολλές φορές η συνεργασία των παιδιών σε μικρότερες ομάδες, αλλά και σε επίπεδο τάξης, τα βοηθά να ανακαλύψουν και να εφαρμόσουν στρατηγικές για να αντιμετωπίσουν φόβους που μπορεί να δημιουργήθηκαν από την κρίση, πάντοτε με τη βοήθεια και τη στήριξη των σημαντικών ενηλίκων. Δεν θα πρέπει να ξεχνούμε πως απλές καθημερινές δραστηριότητες, όπως ο ύπνος, η τροφή και η άσκηση, που συχνά παραλείπονται ή αμελούνται σε περιόδους κρίσεων, είναι σημαντικές και μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αισθανθούν καλύτερα (Χατζηχρήστου, 2011).

**Κλείσιμο:** Συνήθως η παρέμβαση για την αντιμετώπιση μιας κρίσης σε επίπεδο τάξης διαρκεί για έναν προκαθορισμένο αριθμό συναντήσεων (συνήθως έξι έως οκτώ). Για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης είναι σημαντικό να υπάρξει ένα κλείσιμο, που θα δώσει στα παιδιά την αίσθηση της ολοκλήρωσης αυτής της διαδικασίας. Το κλείσιμο μπορεί να διαρκέσει περισσότερες από μία συναντήσεις και επικεντρώνεται σε δραστηριότητες που μπορεί να βοηθήσουν στη σταδιακή λήξη της κρίσης. Στη φάση αυτή ο στόχος είναι να βοηθηθούν οι μαθητές να ξεφύγουν από τις εικόνες της καταστροφής και να επικεντρωθούν στο μέλλον. Κατά τη διάρκεια του κλεισίματος είναι σημαντικό να αναφερθεί με έμφαση στα παιδιά ότι βιώνουν φυσιολογικές αντιδράσεις σε μη φυσιολογικές συνθήκες, ότι ο πόνος που νιώθουν και που συνδέεται με αυτές τις συνθήκες θα μειωθεί. Με άλλα λόγια, στο κλείσιμο είναι σημαντικό τα παιδιά να πάρουν το μήνυμα ότι παρόλες τις δυσκολίες που στην παρούσα περίοδο δικαιολογημένα αντιμετωπίζουν, θα καταφέρουν τελικά να τις αντιμετωπίσουν με επιτυχία και να προχωρήσουν στη ζωή τους (Brock et al., 2005· Χατζηχρήστου, 2011).

### **3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΚΡΙΣΗΣ**

#### ***3.1. Η διαχείριση της κρίσης από το σχολείο***

Η εκπαιδευτική κοινότητα της σχολικής μονάδας αποτελεί ένα ζωντανό σύστημα το οποίο πρέπει να βρίσκεται σε μια σταθερή κατάσταση υγείας και ισορροπίας. Προκειμένου να γίνει αυτό θα πρέπει με βάση τους Brock, Sandoval και Lewis (2001) οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν το πιο μεγάλο κομμάτι της Διαχείρισης της κρίσης, ειδικότερα όλες οι επιδράσεις οι οποίες πηγάζουν από το εσωτερικό ή το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου αναδεικνύουν την επιρροή εκείνη σε δυνατότητα για μια προσπάθεια για ισορροπία σε ένα καινούργιο πιο υψηλό επίπεδο. Προκειμένου να είναι εκείνο το σύστημα έτοιμο πρέπει να ενεργεί με τις κατάλληλες κινήσεις για να ανταπεξέλθει καλώς. Οι δραστηριότητες οφείλουν να επικεντρώνονται από τη μια πλευρά στην πρόληψη προκειμένου να αποφεύγονται οι επικίνδυνες συνθήκες μέσω ενός εκτεταμένου πλάνου δραστηριοτήτων και από την άλλη πλευρά στην αποτελεσματική διαχείριση όλων των αιφνίδιων και απρόσμενων συμβάντων. Επομένως, η ετοιμότητα του σχολείου ώστε να ανταπεξέλθει με αμεσότητα αρχίζει από την

σχεδίαση ενός πλάνου, την αξιοποίηση του ανθρώπινου στοιχείου, εντός και εκτός σχολείου, το οποίο είναι ικανό να παρέχει υπηρεσίες στην αντιμετώπιση αλλά και στην παρέμβαση στην κρίση και τέλος την αξιολόγησή της επειδή σύμφωνα με τους Brock, Sandoval και Lewis (2001) οι ομάδες αντιμετώπισης των κρίσεων αποτελούν τους αρμόδιους για το ξεκίνημα και τη λήξη των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων. Ύστερα από ένα περιστατικό κρίσης στην οποία ίσως να εκτεθεί μια σχολική μονάδα, αναπτύσσεται φόβος σχετικά με τον τρόπο που θα ανταπεξέλθει με αμεσότητα στην αντιμετώπιση αυτής της κρίσης. Η προβολή εκείνης της ανάγκης οφείλει να ενώσει τους δασκάλους της σχολικής μονάδας για να ενημερωθούν. Εκείνο είναι το στοιχείο που θα ενώσει τους ενδιαφερόμενους σε έναν διάλογο γενικού ενδιαφέροντος αρχικά όπως και στην εύρεση τρόπου για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού πλάνου (Καραθάνος, 2006).

### **3.2. Η διαχείριση της κρίσης και η επικοινωνία**

Δίχως την επικοινωνία δεν είναι εφικτή η διακυβέρνηση. Είναι απαραίτητο μέρος της (Bouvier, 2011). Η μέθοδος με την οποία προσεγγίζουμε κάποιο ζήτημα διασφαλίζει τη διακυβέρνηση ενός πολυσύνθετου οργανισμού και όταν σχετίζεται με το σχολείο, τότε ο διευθυντής του είναι και αυτός που έχει τον πρώτο ρόλο. Για αρκετούς αποτελεί το πιο βασικό και σπουδαίο στοιχείο του συγκεκριμένου οργανισμού, αφού από εκείνον γίνεται δυνατή η αμοιβαία επικοινωνία μέσα στο σχολείο, αλλά και με το εξωτερικό περιβάλλον. Ο διευθυντής είναι υπόχρεος να κρατά ενήμερο κάθε μέλος του σχολείου για τα θέματα τα οποία προκύπτουν και γενικά είναι υπεύθυνος για να είναι αποτελεσματικό το σχολείο που διοικεί.

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί έχουν ως βασικό συστατικό την επικοινωνία. Η διεύθυνση, μέσα από την επικοινωνία, καλλιεργεί τις απαραίτητες συνθήκες προκειμένου να αυτοοργανωθεί το σύστημα (Κοντάκος, 2011). Η ροή της εσωτερικής πληροφόρησης έχει σημαντικό ρόλο στη διαχείριση κρίσεων. Ο τρόπος που είναι δομημένος ένας οργανισμός ασκεί επιρροή στο πώς παρέχεται η πληροφορία και έχει επιπτώσεις στο πόσο αποτελεσματική είναι η επικοινωνία και ο τρόπος που λαμβάνονται οι αποφάσεις. Η κάθε είδους διατάραξη της ροής των πληροφοριών είναι ικανή να διαλύσει τις σχέσεις εντός του οργανισμού.

Αυτός που ηγείται ενός συνόλου οφείλει να εστιάσει στη ροή των πληροφοριών, για να παρθούν οι αποφάσεις. Η αντιμετώπιση μιας συνηθισμένης κρίσης χρειάζεται διαχείριση της πληροφορίας, εφόσον πολύ λίγα συμβάντα είναι τις περισσότερες φορές γνωστά και συχνά οι μεταβολές είναι ξαφνικές. Η πρόσβαση στην πληροφορία αποτελεί το μέρος το οποίο ίσως να βοηθήσει καθοριστικά στην επίλυση μιας κρίσης και χαρακτηρίζεται ως επίγνωση της

συνθήκης. Η δραστηριότητα η οποία οφείλει να πραγματοποιηθεί, από την ηγεσία και την ομάδα διαχείρισης κρίσης είναι η διευκρίνιση του τι οφείλει να ξέρει και τι ξέρει για την κρίση (Coombs, 2006). Η συλλογή πληροφοριών οφείλει να είναι μια ακολουθία από μεθοδευμένες ενέργειες προκειμένου να αποφευχθεί η αλλοίωση της πληροφορίας (Πανδή, 2019).

### **3.3. Η επικοινωνία με τον υγειονομικό τομέα**

Η επικοινωνία της ομάδας με τον υγειονομικό τομέα είναι σημαντική, καθώς κρίνεται απαραίτητο να υπάρχει φαρμακείο στη σχολική μονάδα και εκπαίδευση-γνώση πρώτων βοηθειών (π.χ. τεχνητή αναπνοή), όπως επίσης και σύνδεση με ιδιωτικά γραφεία ιατρών, με τα ασθενοφόρα και το νοσοκομείο της περιοχής. Οι συγκεκριμένες ενέργειες στοχεύουν στην αμεσότητα και την εγρήγορση έτσι ώστε να παρασχεθεί η απαραίτητη βοήθεια σε κρίσιμα περιστατικά και να μειωθούν οι δυσάρεστες συνέπειες που ενδεχομένως να προκύψουν. Αφού γίνουν καλά τα τραυματισμένα παιδιά ο σύνδεσμος με τις ιατρικές υπηρεσίες μπορεί να παράσχει βοήθεια για την επανένταξη των παιδιών στη σχολική κοινότητα (Brock, Sandoval, & Lewis, 2001· Καραθάνος, 2006).

### **3.4. Αποτελεσματική εφαρμογή του πλάνου διαχείρισης της κρίσης**

Παρά το γεγονός ότι δεν είναι μόνο ένας ο τρόπος που φέρνει το αίσιο τέλος, υπάρχουν μερικές αιτίες οι οποίες οδηγούν στην αποτελεσματική εφαρμογή του πλάνου διαχείρισης της κρίσης. Κάποιες από εκείνες τις αιτίες περιγράφουν πιο κάτω οι Σαΐτη & Σαΐτης (2012). Ειδικότερα, κατά την κρίση, έχει σπουδαίο ρόλο η αρμονική συνεργασία των ατόμων που εφαρμόζουν το πλάνο διαχείρισης της κρίσης. Η αρμονική συνεργασία εξαρτάται από τα εξής: η διευκρίνιση του ρόλου που θα επιτελέσει το κάθε άτομο, ο τρόπος με τον οποίο θα κάνει την ενέργεια και η καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος. Επίσης, σπουδαίο ρόλο έχει και η προσωπικότητα του διευθυντή. Οι ποικίλες αρμοδιότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας έχουν σχέση με την καθοδήγηση, την προτροπή και την καθοδήγηση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών για τη σωστή λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Μια άλλη αιτία αποτελεί το να αρκούν οι πόροι, καθώς για να έχει αποτέλεσμα το εφαρμόσιμο πλάνο διαχείρισης της κρίσης πρέπει να διαθέτουμε τα κατάλληλα υλικά μέσα, που θα τεθούν προς χρήση από τους αρμόδιους κατά την παρέμβαση στην κρίση. Επιπλέον, το κράτος οφείλει να μεριμνήσει προκειμένου να αποδεσμευθούν οι άνθρωποι που εργάζονται στα σχολεία

(σχολικοί ψυχολόγοι, εκπαιδευτικοί) από τις αρμοδιότητές τους, διότι δεν μπορεί ένας άνθρωπος να επιτελεί δύο έργα παράλληλα και σε διαφορετικό χώρο. Παραδείγματος χάριν, ένας εκπαιδευτικός δεν είναι δυνατό να διδάσκει σε μια τάξη και ταυτόχρονα να είναι παρόν στην επιμόρφωση και στην παρέμβαση για τη διαχείριση της κρίσης. Άρα, πρέπει να προσφέρονται πιο πολλά χρήματα για την ασφάλεια των σχολείων.

Όμως και η επιμόρφωση του προσωπικού είναι προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή του πλάνου διαχείρισης κρίσεων. Κατά τους Σαΐτη & Σαΐτης (2012), αν αποδεχτούμε πως ένα σχέδιο διαχείρισης κρίσης είναι αχρείαστο, όταν δεν υπάρχει το κατάλληλο προσωπικό να το εφαρμόσει (Brock κ.ά., 2005), θα μπορούσε να ειπωθεί πως η επιμόρφωση των διδασκόντων σε ζητήματα κρίσιμων καταστάσεων κρίνεται απαραίτητη. Ακόμη, το ευνοϊκό περιβάλλον της σχολικής μονάδας είναι ικανό να υποστηρίξει ένα αποτελεσματικό σχέδιο διαχείρισης κρίσεων. Σε ένα σχολείο με ευνοϊκό περιβάλλον, στο οποίο επισημαίνεται πιο πολύ η επιβράβευση και επικρατεί το κλίμα της κοινότητας, η επικοινωνία ανάμεσα σε αυτούς που διοικούν και διοικούνται βοηθά στην καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος για να είναι έτοιμοι σε περιπτώσεις δυσάρεστων γεγονότων.

Με βάση τον Πασιαρδή (2014), η καλή επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα στα μέλη των διδασκόντων αποτελούν βασικά στοιχεία προκειμένου να λυθούν τα ζητήματα μιας σχολικής μονάδας, διότι εκείνα τα μέλη βρίσκουν έτσι το θάρρος να συνδιαλλαγούν και να οδηγηθούν στην απαραίτητη επίλυση των ζητημάτων που προκύπτουν. Επιπλέον, ο ίδιος πολιτισμός συνδράμει στην υπερπήδηση απόψεων από μέλη του σχολικού περιβάλλοντος, για τη διαχείριση της κρίσης (Πανδή, 2019).



## **4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Η ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΚΡΙΣΗΣ**

### **4.1. Οι αρμόδιοι για την παρέμβαση στην κρίση**

Στη σχολική μονάδα οι αρμόδιοι για την παρέμβαση στην κρίση μπορεί να είναι ο σχολικός σύμβουλος, οι δάσκαλοι οι οποίοι έλαβαν κάποια ειδική εκπαίδευση, οι σχολικοί ψυχολόγοι και γενικώς εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό το οποίο είναι ικανό να παράσχει άμεσα υποστήριξη στο σύνολο μιας τάξης ή και εξατομικευμένα. Έτσι, εδώ υπάρχουν πολλοί αρμόδιοι αντί ενός ατόμου επισημαίνοντας με αυτόν τον τρόπο το μέγεθος της υποστήριξης η οποία χρειάζεται για να αναζητηθεί το αποτέλεσμα του αγχώδους συμβάντος, να βρεθούν οι ψυχολογικές αναστατώσεις, να προσφερθεί η πρώτη ψυχολογική υποστήριξη και να γίνει παραπομπή των δύσκολων περιστατικών. Με βάση τους Brock, Sandoval, & Lewis (2001), όσο πιο πολλοί άνθρωποι μπορούν να προσφέρουν στα παιδιά άμεσα τις υπηρεσίες τους για παρέμβαση στην κρίση τόσο το καλύτερο. Παραδείγματος χάριν, θα ήταν τέλειο αν ο κάθε δάσκαλος μπορούσε να ανταπεξέλθει στις ανάγκες για παρέμβαση στην κρίση στην τάξη του. Πιστεύουμε πως οι εκπαιδευτικοί Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου πρέπει να έχουν λάβει επιμόρφωση για να είναι ικανοί να προσφέρουν σε ψυχολογικό επίπεδο τις πρώτες βοήθειες, σε καταστάσεις κρίσεων, στα παιδιά προσφέροντας ταυτόχρονα και στον εαυτό τους ψυχολογική βοήθεια για να ανταπεξέλθουν στο άγχος της κρίσης. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός σαν αρμόδιος για την παρέμβαση στην κρίση θα συνδράμει πολύ προκειμένου να διαχειριστεί την κρίση αποτελεσματικά επειδή αντιμετωπίζει τα παιδιά της τάξης του σαν δικά του παιδιά και έχει γνώση της ιδιοσυγκρασίας τους πιο καλά από τον κάθε εξωτερικό παράγοντα που θα κληθεί να βοηθήσει (Καραθάνος, 2006).

### **4.2. Στόχοι της συμβουλευτικής διαχείρισης κρίσεων**

Το παιδί που βιώνει μια κρίση, είτε αυτή εκδηλώθηκε στο χώρο του σχολείου είτε στο ευρύτερο περιβάλλον, θα χρειαστεί στήριξη από διάφορες πηγές μέσα και έξω από το σχολείο. Η συμβουλευτική -εφόσον κριθεί απαραίτητη και εφόσον είναι διαθέσιμη- αποτελεί μια πολύ σημαντική πηγή συστηματικής παροχής στήριξης. Οι στόχοι της συμβουλευτικής διαχείρισης κρίσεων προσδιορίζονται με βάση το τι θεωρείται ότι τα παιδιά πρέπει να επιτύχουν προκειμένου να αντιμετωπίσουν επιτυχώς μια τέτοια κατάσταση. Οι Moos και Shaefer (1986) περιέγραψαν πέντε βασικά επιτεύγματα-στόχους που αφορούν την προσαρμογή των παιδιών σε περιόδους κρίσεων. Ειδικότερα το παιδί πρέπει:

- Να κατανοήσει την κατάσταση και να τη δει μέσα από τη δική του οπτική, που θα είναι ανάλογη με το επίπεδο της γνωστικής και της συναισθηματικής του ανάπτυξης.
- Να αντιμετωπίσει την πραγματικότητα αξιοποιώντας τις δυνάμεις του, για να μπορέσει να συνεχίσει ή να τις διοχετεύσει σε άλλους τομείς της ζωής του. Πρέπει να συνεχίσει να λειτουργεί στο σχολείο, στην οικογένεια και στην ομάδα των συνομηλίκων.
- Να διατηρήσει τις σχέσεις με τα μέλη της οικογένειας, τους φίλους και άλλα άτομα, να ζητά τη στήριξη τους και να είναι σε θέση να συνεργάζεται και να αξιοποιεί την παρεχόμενη βοήθεια.
- Να διατηρήσει τη συναισθηματική του ισορροπία ελέγχοντας τα όποια αρνητικά και έντονα συναισθήματα. Να εκφράσει αυτά τα συναισθήματα με κατάλληλο τρόπο και να εφαρμόσει μια σειρά στρατηγικών για την αντιμετώπιση ή την αποφυγή των δυσάρεστων επιπτώσεων του γεγονότος.
- Να διατηρήσει μια ικανοποιητική εικόνα για τον εαυτό του και να αποκτήσει μια αίσθηση επάρκειας και ελέγχου. Πρέπει να αναζητήσει νέους ρόλους ή να επιστρέψει στον παλιό, στους οποίους ανταποκρινόταν με επιτυχία κατά το παρελθόν (Χατζηχρήστου, 2011).

#### **4.3. Γενικές αρχές της συμβουλευτικής διαχείρισης κρίσεων**

Πολλοί θεωρητικοί έχουν προτείνει μια γενική στρατηγική στη συμβουλευτική διαδικασία που πρέπει να ακολουθείται σε περιπτώσεις κρίσεων (Caplan, 1964· Golan, 1978· Lindemann, 1944· Roberts, 2000· Rusk, 1971· Slaikeu, 1990, όπως αναφέρεται στο Χατζηχρήστου, 2011). Η διαδικασία αυτή διαφοροποιείται από τη συνήθη σχολική συμβουλευτική και έχει συγκεκριμένους στόχους, που περιεγράφηκαν παραπάνω. Όπως όμως είναι ευνόητο, η στρατηγική αυτή, η οποία σκιαγραφείται εδώ με μια σειρά γενικών αρχών, δεν πρέπει να θεωρείται δεσμευτική. Κάθε σύμβουλος μπορεί να προσαρμόσει αυτές τις αρχές και τη σειρά εφαρμογής τους στο είδος της κρίσης, στην ηλικία, στις ανάγκες και στα χαρακτηριστικά του παιδιού, καθώς και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης κατάστασης.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται ορισμένες γενικές αρχές, σχετικές με τη συμβουλευτική διαχείριση κρίσεων, διατυπωμένες με τη μορφή οδηγιών προς τους συμβούλους. Σε γενικές γραμμές, λοιπόν, όταν παρέχουμε συμβουλευτική στήριξη σε έναν μαθητή που αντιμετωπίζει μια κρίση:

**Αρχίζουμε αμέσως τη συμβουλευτική.** Όσο περισσότερο το παιδί παραμένει σε κατάσταση κρίσης αδυνατώντας να αντιδράσει, τόσο πιο μεγάλος είναι ο κίνδυνος που διατρέχει να

εκδηλώσει σοβαρή συναισθηματική δυσλειτουργία και τόσο δυσκολότερη γίνεται η προσπάθεια του συμβούλου να τον βοηθήσει να αντιμετωπίσει την κρίση και να επιστρέψει σε μια ισορροπημένη κατάσταση (Nader & Rynoos, 1993).

**Δείχνουμε ενδιαφέρον και ικανότητα αντιμετώπισης της κατάστασης.** Ο σύμβουλος να εμφανίζεται ο ίδιος ως πρότυπο αποτελεσματικής επίλυσης προβλημάτων. Κατά τη συμβουλευτική διαδικασία το παιδί είναι απαραίτητο να αποκτήσει μια αίσθηση ασφάλειας και σιγουριάς ότι υπάρχει λύση και ότι ο σύμβουλος ενδιαφέρεται και μπορεί να το στηρίξει στην αντιμετώπιση της κατάστασης.

**Ακούμε προσεκτικά και διερευνούμε διεξοδικά τα γεγονότα.** Η συλλογή πληροφοριών, με όσο το δυνατόν περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με τα γεγονότα που οδήγησαν στην κρίση, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για να ξεκινήσει η συμβουλευτική από σωστές βάσεις και να προχωρήσει ομαλά. Εκτός της πιθανότητας να προκύψουν λύσεις από τα ίδια τα γεγονότα, η ακριβής γνώση της κατάστασης είναι βέβαιο ότι θα βοηθήσει στην κατανόηση της συμπεριφοράς του παιδιού.

**Αντανακλούμε το συναίσθημα του παιδιού.** Ο σύμβουλος χρειάζεται να εστιάσει σαφώς τη συζήτηση στα συναισθήματα που βιώνει το παιδί και να ενθαρρύνει την κατάλληλη έκφρασή τους. Στόχος στην προκειμένη περίπτωση είναι η «νομιμοποίηση» των συναισθημάτων. Το παιδί να μάθει ότι τα συναισθήματα μπορούν να συζητούνται και ότι αποτελούν σημαντικό μέρος της επίλυσης του προβλήματος.

**Βοηθούμε το παιδί να συνειδητοποιήσει ότι το άσχημο γεγονός έχει ήδη συμβεί.** Η προσπάθεια του συμβούλου πρέπει να στραφεί στην αποδυνάμωση των μηχανισμών άμυνας του παιδιού που προτείνουν την κρίση και το κρατούν σε αδράνεια. Ένας τέτοιος μηχανισμός άμυνας, για παράδειγμα, είναι η άρνηση. Η άρνηση στην αρχή και για κάποιο χρονικό διάστημα ενδέχεται να βοηθήσει το παιδί να αποστασιοποιηθεί από τα γεγονότα, για να μην καταβληθεί συναισθηματικά. Ωστόσο, η παρατεταμένη ή η πλήρης άρνηση δεν πρόκειται να οδηγήσει τελικά στην αποτελεσματική αντιμετώπιση της κατάστασης.

**Δεν ενθαρρύνουμε και δεν στηρίζουμε την απόδοση ευθυνών.** Αντί να εξετάζει τα αισθήματα ευθύνης ή ενοχής του παιδιού σχετικά με την κατάσταση ή να την αναζητά άλλα εξωγενή αίτια, είναι πιο εποικοδομητικό ο σύμβουλος να εστιάσει την προσοχή του σε ό,τι συνέβη, καθώς και σε θέματα αυτοεκτίμησης και εσωτερικών δυνάμεων. Ο λόγος είναι ότι η επίμονη αίσθηση θυματοποίησης είναι πιθανό να οδηγήσει σε παθητική στάση παρά σε ανάληψη ενεργού ρόλου.

**Δεν παρέχουμε ψευδή καθησυχασμό.** Το άτομο που βρίσκεται σε κρίση αισθάνεται άγχος, κατάθλιψη και μεγάλη εσωτερική ένταση, με αποτέλεσμα να χρειάζεται καθησύχαση και παρηγοριά. Ο σύμβουλος μπορεί να προσφέρει στο παιδί μια αίσθηση ελπίδας και προσδοκίας ότι τελικά θα ξεπεράσει την κρίση, θα πρέπει όμως πάντοτε να είναι ειλικρινής και ρεαλιστής. Το παιδί χρειάζεται να καταλάβει ότι δεν είναι δυνατόν να βγει αλώβητο από μια κρίση, παρόλα αυτά μπορεί να συνεχίσει τη ζωή του, αναπτύσσοντας ίσως και νέες πηγές δύναμης.

**Αναγνωρίζουμε την πρωταρχική σημασία της ανάληψης δράσης.** Κάθε συμβουλευτική συνεδρία θα πρέπει να οδηγεί τελικά σε μια μορφή δράσης, την οποία ο πελάτης θα είναι ικανός να αναλάβει. Θεωρείται απαραίτητο το άτομο να υιοθετήσει και πάλι ενεργητική στάση, αντί της παθητικής που είχε έως τότε, γεγονός που θα συμβάλλει στην αποκατάσταση της έννοιας του εαυτού (Χατζηχρήστου, 2011).

#### **4.4. Γενικές αρχές της παρέμβασης σε καταστάσεις κρίσεων**

Η παρέμβαση στην κρίση δεν νοείται μόνο με τη μορφή της συμβουλευτικής διαδικασίας με το παιδί, αλλά και με τη μορφή μιας σειράς άλλων άμεσων ή έμμεσων παρεμβάσεων και αλλαγών στο σχολικό ή το ευρύτερο περιβάλλον του. Στόχος είναι η μείωση της συναισθηματικής έντασης που βιώνει το παιδί και η ενίσχυση της προσπάθειας του, ώστε να ξεπεράσει τη δύσκολη κατάσταση όσο το δυνατόν πιο ανώδυνα. **Ο σύμβουλος μπορεί να διευκολύνει την επίτευξη των παραπάνω στόχων με ορισμένες ενέργειες που κινούνται στους ακόλουθους βασικούς άξονες (Sandoval, 2001):**

**Να διευκολύνει την ανασύσταση ενός κοινωνικού υποστηρικτικού δικτύου.** Απαραίτητη κρίνεται μια ομάδα συνομηλίκων ή μελών οικογένειας που θα στηρίζουν συναισθηματικά το παιδί. Εάν δεν υπάρχει οικογένεια, η στήριξη μπορεί να αναζητηθεί σε κοινοτικούς φορείς, για τους οποίους ο σύμβουλος πρέπει να είναι ενημερωμένος (Sandoval, 1985).

**Να δώσει έμφαση στην επίλυση του προβλήματος.** Αφού ο σύμβουλος διαμορφώσει μια ακριβή, εμπειριστατωμένη άποψη σχετικά με το πώς ο συμβουλευόμενος αντιλαμβάνεται την κατάσταση, ποιες είναι και από πού πηγάζουν οι ανησυχίες του, πρέπει να ξεκινήσει μαζί του τη διαδικασία διερεύνησης πιθανών λύσεων. Το αποτέλεσμα αυτής της διερεύνησης πρέπει να είναι ένα πλάνο δράσης (Roberts, 2000).

**Να εστιάσει στην αυτοαντίληψη.** Η ανάληψη οποιασδήποτε δράσης πρέπει να γίνεται με γνώμονα το τι πιστεύει το άτομο ότι μπορεί να επιτύχει. Η εικόνα του εαυτού είναι δυνατόν να αποκατασταθεί εάν δοθεί έμφαση στις μέχρι τότε επιτυχημένες στρατηγικές αντιμετώπισης

της κατάστασης και στο πώς το παιδί κατάφερε να τις αναπτύξει. Οι σύμβουλοι είναι απαραίτητο να αναδεικνύουν τα θετικά στοιχεία της κατάστασης, έστω κι αν μοιάζουν σχετικώς ασήμαντα.

Να ενθαρρύνει το άτομο να στηριχθεί στις προσωπικές του δυνάμεις. Κατά τη συμβουλευτική διαδικασία ο συμβουλευόμενος είναι αναμενόμενο να αναπτύξει κάποιο βαθμό εξάρτησης από τον σύμβουλο. Συνήθως όμως πρόκειται για προσωρινή κατάσταση, δεδομένου ότι πριν από τη λήξη της συμβουλευτικής διαδικασίας ο σύμβουλος μεθοδεύει την ανάκτηση από το άτομο της αυτονομίας, της αυτενέργειας και της αυτοπεποίθησης του (Χατζηχρήστου, 2011).

## **5. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Η ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΚΡΙΣΗΣ**

### ***5.1. Διοικητικά στελέχη και συναισθηματική νοημοσύνη***

Η θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία δημιουργήθηκε στα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα, προσφέρει συμβουλές τις οποίες μπορούν να εφαρμόσουν άνθρωποι και οργανισμοί για να πετύχουν το βέλτιστο αποτέλεσμα όσο αυτό είναι εφικτό στο χώρο της δουλειάς. Παραδείγματος χάριν, τα διευθυντικά στελέχη μιας οργάνωσης, άρα και ενός σχολείου, με πολλές ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν καλό οργανωσιακό περιβάλλον και επομένως να συνδράμουν στην αποτελεσματική λειτουργία της οργάνωσης. Με τον όρο «συναισθηματική νοημοσύνη» αναφερόμαστε στην ικανότητα ενός ανθρώπου να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να κάνει αποτελεσματική χρήση των συναισθημάτων ως πηγή ενέργειας, γνώσης και επίδρασης στον ίδιο αλλά και στα υπόλοιπα άτομα γύρω του, που αλληλοεπιδρά (Μπουραντάς, 2001: 506). Η συναισθηματική νοημοσύνη μας καθορίζει τις δυνατότητες που έχουμε να μάθουμε τις πρακτικές δεξιότητες που βασίζονται στα εξής στοιχεία της: την αυτοεπίγνωση, δηλαδή τη γνώση της εσωτερικής κατάστασης των προσωπικών αποθεμάτων και επαφή με τη διαίσθησή μας, την αυτορρύθμιση, δηλαδή την ικανότητα να χειριζόμαστε αποτελεσματικά την εσωτερική μας κατάσταση, τις παρορμήσεις και τα προσωπικά μας αποθέματα, την ενσυναίσθηση, δηλαδή την ικανότητα «να μπαίνει κανείς» στη θέση του άλλου, για να τον καταλάβει και όχι να συμπάσχει ή να συμφωνήσει απαραίτητα, τις κοινωνικές δεξιότητες, δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να προκαλεί στους άλλους τις αντιδράσεις τις οποίες ο ίδιος θέλει, στα κίνητρα συμπεριφοράς, δηλαδή τις συναισθηματικές τάσεις οι οποίες οδηγούν προς την επίτευξη στόχων ή τη διευκολύνουν (Goleman, 2000· Μπουραντάς, 2005).

### ***5.2. Αναμενόμενες αντιδράσεις των παιδιών σε μια κρίση και τρόποι υποστήριξής τους***

Τα παιδιά που βιώνουν μια κρίση παρουσιάζουν διάφορα συμπτώματα, τα οποία αποτελούν τη φυσιολογική τους αντίδραση σε αυτήν τη δύσκολη κατάσταση και τις κατευθυντήριες γραμμές για τη στήριξη και την καθοδήγηση που χρειάζεται να παρέχουμε στα παιδιά, προκειμένου να καταφέρουν να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά στις αυξημένες απαιτήσεις που μια κρίσιμη κατάσταση δημιουργεί.

Οι αντιδράσεις των παιδιών στην κρίση ποικίλλουν από μαθητή σε μαθητή, τόσο ως προς τη φύση όσο και ως προς την έκτασή τους. Οι αντιδράσεις των παιδιών στο καταστροφικό

γεγονός εξαρτώνται από την προηγούμενη εμπειρία τους, από την προσωπικότητά τους και την αμεσότητα με την οποία επιδρά το γεγονός στη ζωή τους. Σύμφωνα με τους Rynoos και Eth (1986), οι πιο κοινές αντιδράσεις των παιδιών που έχουν βιώσει ένα τραυματικό γεγονός είναι: η επαναβίωση του γεγονότος μέσω σκέψεων, ο φόβος ότι θα συμβεί ξανά και η απόσυρση από το εξωτερικό περιβάλλον και η έντονη ανάγκη να προσκολληθούν στα μέλη της οικογένειάς τους.

Εκτός από αυτές, κάποιες άλλες κοινές αντιδράσεις που υιοθετούν οι μαθητές (και το προσωπικό του σχολείου) όταν οι ζωές τους αναστατώνονται από ένα τέτοιο γεγονός είναι οι ακόλουθες:

**Απώλεια ελέγχου:** η ίδια η φύση των καταστροφών προκαλεί την αίσθηση ότι δεν μπορούμε να έχουμε κανέναν έλεγχο στα γεγονότα, γεγονός που μπορεί να είναι θλιβερό για το άτομο (παιδί ή ενήλικο) που βιώνει αυτήν την αίσθηση.

**Απώλεια σταθερότητας:** οι καταστροφές επίσης διακόπτουν τη φυσική τάξη των πραγμάτων. Η σταθερότητα χάνεται κι αυτό είναι πολύ απειλητικό. Μπορεί να κλονίσει την εμπιστοσύνη και να διαταράξει την ισορροπία για μεγάλες περιόδους, ενώ δημιουργεί την αίσθηση ότι αφού συνέβη αυτό το καταστροφικό γεγονός μπορεί να συμβεί και οτιδήποτε άλλο.

**Εγωκεντρικές αντιδράσεις – Απώλεια ασφάλειας – Απώλεια της «προστασίας» - «ασφάλειας των γονέων»:** η άμεση αντίδραση των παιδιών στην καταστροφή συχνά περιλαμβάνει ένα φόβο για τη δική τους ασφάλεια. Μπορεί να ανησυχούν υπερβολικά για το τι θα τους συμβεί, τόσο που οι ενήλικοι να το θεωρούν παράλογο. Ωστόσο θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι τα παιδιά έχουν ανάγκη να συζητήσουν πολλές φορές και διεξοδικά για τα αποτελέσματα της καταστροφής σε σχέση με τα ίδια, ενώ επίσης είναι μεγάλη η ανάγκη τους για καθησυχασμό, προκειμένου να μπορέσουν να ανακτήσουν σιγά σιγά την αίσθηση της ασφάλειας εκ νέου.

Πιο συγκεκριμένα, οι αναμενόμενες αντιδράσεις των παιδιών ανά ηλικιακή ομάδα είναι οι ακόλουθες:

Στην ηλικία **1 – 5 ετών** τα παιδιά υιοθετούν συχνά **συμπεριφορές προηγούμενων εξελικτικών σταδίων**, όπως η **νυχτερινή ενούρηση**, το **πιπίλισμα δακτύλου** και ο **φόβος** για το **σκοτάδι**. Τα συχνότερα σωματικά συμπτώματα είναι οι εμετοί, η απώλεια όρεξης, η διάρροια και η απώλεια ελέγχου σφιγκτήρων, ενώ οι συνήθεις συναισθηματικές αντιδράσεις είναι η νευρικότητα, η ανησυχία, η ανυπακοή, τα τικ (μυϊκοί σπασμοί), οι δυσκολίες στο λόγο (τραυλισμός), καθώς και η άρνηση να απομακρυνθούν από τους γονείς. Επίσης, τα παιδιά αυτής της ηλικίας

συνηθίζουν σε καταστάσεις κρίσεων να υιοθετούν τις αντιδράσεις των γονέων τους και το γεγονός ότι δεν έχουν ακόμα αναπτύξει επαρκώς λεκτικές ικανότητες δυσχεραίνει τις έρευνες (Berger & Lahad 2009· Schonfeld & Gurwitch, 2009· Weist, Sander Lever, Rosner, Praitt, Lowie, Hill, Lombardo, & Christodulu, 2002).

Οι βασικές κατευθυντήριες γραμμές για τη στήριξη των παιδιών αυτής της ηλικίας περιλαμβάνουν τη λεκτική βοήθεια (π.χ. καθυσχασμός) και τη φυσική επαφή (π.χ. χάιδεμα, κράτημα του χεριού του), ενώ βοηθητικές είναι και οι καθυσχαστικές ενέργειες και ρουτίνες γύρω από τον ύπνο. Αν είναι απαραίτητο επιτρέπουμε στο παιδί να κοιμηθεί με τους γονείς του περιστασιακά, ενώ δίνουμε την ευκαιρία στο παιδί να εκφράσει τα συναισθήματα του και να ενισχύσουμε την έκφραση συναισθημάτων μέσα από το παιχνίδι. Σημαντικό είναι να θυμόμαστε πως αν τα συμπτώματα επιμένουν αναζητούμε τη βοήθεια ειδικού.

Στην επόμενη ηλικιακή ομάδα των 5 – 11 ετών συνήθης αντίδραση είναι ο αυξημένος ανταγωνισμός με τα μικρότερα αδέλφια για την προσοχή των γονέων. Επίσης τα παιδιά αυτής της ηλικίας που βιώνουν μια κρίση παραπονιούνται συχνά για πονοκεφάλους, για προβλήματα στην όραση ή την ακοή, για επίμονη φαγούρα και κνησμό, καθώς και για διαταραχές στον ύπνο. Στις συναισθηματικές τους αντιδράσεις μπορεί να παρατηρηθεί σχολική φοβία, απόσυρση από τους φίλους τους και τις ομάδες παιχνιδιού, απόσυρση από τις οικογενειακές επαφές, μια ασυνήθιστη κοινωνική συμπεριφορά (όπως για παράδειγμα να τσακώνεται με τους στενούς φίλους και τα αδέλφια του), απώλεια ενδιαφέροντος για προηγούμενες αγαπημένες δραστηριότητες, καθώς και αδυναμία συγκέντρωσης, η οποία συχνά συνοδεύεται από μείωση της σχολικής επίδοσης (Baum, Rotter, Reidler, & Brom, 2009· Kline, Schonfeld, & Lichtenstein, 1995· Kreuger & Strech, 2003· Lee, Gaylynn, Ward, Styron, & Shelley, 2008· Schonfeld & Gurwitch, 2009· Smith, Kress, Fenstermarker, Ballard, & Hyder, 2001· Wolmer, Laor, Dedeoglu, Siev, & Yazgan, 2005).

Οι τρόποι στήριξης των παιδιών της ηλικιακής ομάδας περιλαμβάνουν την παροχή αυξημένης προσοχής και φροντίδας σε αυτήν τη δύσκολη περίοδο, την προσωρινή μείωση των απαιτήσεων σε σχέση με την επίδοση στο σχολείο και τις δραστηριότητες στο σπίτι, την ενθάρρυνση της λεκτικής έκφρασης σκέψεων για δομημένες, αλλά λιγότερο απαιτητικές δραστηριότητες και ευθύνες στο σπίτι, καθώς και την πρακτική εφαρμογή μέτρων ασφάλειας για μελλοντικές καταστροφές που θα δώσουν στο παιδί την αίσθηση της ανάκτησης ελέγχου, τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό.



Τα παιδιά στην πρώιμη εφηβεία, δηλαδή στην ηλικία 11 – 14 ετών, όταν βιώνουν μια κρίση συχνά εμφανίζουν ανταγωνισμό με τα μικρότερα αδέρφια τους, προκειμένου να κερδίσουν την προσοχή των γονέων, αδυνατούν να ολοκληρώσουν δραστηριότητες που στο παρελθόν ολοκλήρωναν με επιτυχία, παρουσιάζουν σχολική φοβία, ενώ μερικές φορές επανεμφανίζονται πρωιμότερες μορφές λόγου και συμπεριφοράς. Σε ό,τι αφορά στα σωματικά συμπτώματα, συχνά παρατηρούνται πονοκέφαλοι, απώλεια όρεξης, προβλήματα διάρροιας ή δυσκοιλιότητας, ξαφνική εμφάνιση δερματοπαθειών, διαταραχές ύπνου, ενώ τα παιδιά εκφράζουν συχνά παράπονα για απροσδιόριστους πόνους (Evans & Oehler-Stinett, 2006· Pullins, McCammon, Lamson, Wuensch, & Mega, 2005· Wolmer et al., 2005).

Σε ατομικό επίπεδο για να ανακουφίσουμε ένα παιδί της συγκεκριμένης ηλικίας είναι να δείξουμε αυξημένο ενδιαφέρον και φροντίδα, να μειώσουμε για λίγο καιρό τις προσδοκίες μας για τις επιδόσεις του τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι και να του δώσουμε την ευκαιρία να έχει δομημένες, αλλά όχι πολύ απαιτητικές αρμοδιότητες και δραστηριότητες, να το ενθαρρύνουμε και να το βοηθήσουμε να ενταχθεί σε δραστηριότητες ομάδων συνομηλίκων και όπως και στα μικρότερα παιδιά φροντίζουμε για την πρακτική εφαρμογή μέτρων ασφάλειας για μελλοντικές καταστροφές.

Τέλος, τα παιδιά της μέσης και τελευταίας περιόδου της εφηβικής ηλικίας, δηλαδή μεταξύ 14 και 18 ετών, όταν βιώνουν μια κρίση είναι αναμενόμενο να υιοθετήσουν στάσεις και συμπεριφορές προηγούμενων εξελικτικών σταδίων, να παρατηρηθεί μια μείωση της προηγούμενης υπεύθυνης συμπεριφοράς τους, να μειωθούν οι συγκρούσεις τους με τους γονείς τους για θέματα ανεξαρτησίας και ελέγχου, καθώς και να μειωθούν τα σεξουαλικά τους ενδιαφέροντα. Σε ό,τι αφορά στα σωματικά συμπτώματα συχνοί είναι οι πονοκέφαλοι, οι διαταραχές ύπνου και διατροφής, η δυσκοιλιότητα, η διάρροια και οι δυσκολίες στην ούρηση, καθώς και δερματικά προβλήματα, όπως για παράδειγμα κοκκινίσματα ή ερεθισμοί (Pullins et al., 2005· Wolmer et al., 2005).

Οι έφηβοι ως αντίδραση στην κρίση συχνά εμφανίζουν αξιοσημείωτη αύξηση ή μείωση στις δραστηριότητές τους, συχνά εκφράζουν συναισθήματα ανεπάρκειας και έχουν αυξημένες δυσκολίες συγκέντρωσης σε προγραμματισμένες δραστηριότητές τους.

Προκειμένου να στηρίξουμε αποτελεσματικά τα παιδιά αυτής της ηλικίας, καλό είναι να τα ενθαρρύνουμε να συζητήσουν για τις εμπειρίες της καταστροφής με τους συνομήλικους και με τους σημαντικούς άλλους εκτός οικογένειας, ενώ η επιλογή του πρέπει να ενθαρρυνθεί, χωρίς ωστόσο να επιμένει η οικογένεια για κάτι τέτοιο. Χρήσιμο επίσης είναι κατά τη διάρκεια

αυτής της φάσης να μειωθούν προσωρινά οι προσδοκίες για τις επιδόσεις στο σχολείο, αλλά και γενικότερα. Πολύ σημαντικό είναι να έχει ο έφηβος τη δυνατότητα να αναμειχθεί στον μέγιστο βαθμό στο σχεδιασμό της επαναπροσαρμογής του και σε κοινωνικές δραστηριότητες συνομηλίκων. Τέλος δεν θα πρέπει να παραλείψουμε την πρακτική εφαρμογή μέτρων ασφάλειας για μελλοντικές καταστροφές, στον οποίο τον σχεδιασμό και την εφαρμογή μπορεί επίσης να συμμετάσχει ο έφηβος.

Σε ορισμένες περιπτώσεις, όταν η κατάσταση κρίσης διαταράσσει σοβαρά και για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα την ψυχική, συναισθηματική και σωματική λειτουργία, ένα μικρό ποσοστό των ατόμων (παιδιά, έφηβοι ή ενήλικοι) μπορεί να εμφανίσουν Διαταραχή Μετατραυματικού Στρες. Η διαταραχή αυτή προκύπτει ως καθυστερημένη ή παρατεταμένη αντίδραση προς ένα γεγονός εξαιρετικά απειλητικής ή καταστροφικής φύσης. Ως τυπικά συμπτώματα περιλαμβάνονται επεισόδια επανειλημμένης ακούσιας αναβίωσης δυσάρεστων εικόνων και εμπειριών, φόβος και αποφυγή περιβαλλοντικών ερεθισμάτων που υπενθυμίζουν την συναισθηματική αποστασιοποίηση από τους άλλους ανθρώπους, απουσία απαντητικότητας προς το περιβάλλον, σημαντικό άγχος και κατάθλιψη, αυτοκτονικός ιδεασμός, υπερβολική χρήση οινόπνευματων και φαρμάκων (World Health Organization, ICD – 10, 1992). Στις περιπτώσεις που παρατηρούνται τέτοια συμπτώματα, το παιδί είναι αναγκαίο να παραπεμφθεί για αξιολόγηση σε ειδικό ψυχικής υγείας.

Συμπερασματικά, η γνώση των αναμενόμενων αντιδράσεων που εμφανίζουν τα παιδιά και οι έφηβοι όταν αντιμετωπίζουν μια κρίση βοηθά τους σημαντικούς ενηλίκους (γονείς και εκπαιδευτικούς) να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες τους και να βρουν πιο αποτελεσματικούς τρόπους για τη στήριξή τους. Με αυτόν τον τρόπο αφενός οι ενήλικοι αισθάνονται πιο επαρκείς στο ρόλο τους, αφετέρου τα παιδιά παίρνουν τη βοήθεια που έχουν ανάγκη (Χατζηχρήστου, 2011).

### **5.3. Τα ευάλωτα παιδιά και η ψυχική ανθεκτικότητα σε καταστάσεις κρίσεων**

Στη διάρκεια μιας κρίσης και στην περίοδο η οποία έπεται τα παιδιά είναι ένας αρκετά ευάλωτος πληθυσμός (Belfer, 2006· Jones, 2008· Williams, Alexander, Bolsover, & Bakke, 2008). Εντούτοις, κάθε κρίση έχει τις δικές της μοναδικές προκλήσεις, ενώ υπάρχουν μερικοί παράγοντες οι οποίοι δυσκολεύουν αρκετά τα παιδιά και τους εφήβους. Τέτοιοι παράγοντες είναι: ο παρατεταμένος ή μόνιμος χωρισμός από την οικογένεια, η καταστροφή της οικίας, αναστάτωση της καθημερινής ζωής, η κοινωνική απομόνωση και η κατάθλιψη της μητέρας (Laor, Wolmer, & Cohen, 2011).

Ο στόχος είναι, έχοντας γνώση και βρίσκοντας από την αρχή τις αιτίες οι οποίες θέτουν πιο πολύ ευάλωτο ένα παιδί στην κρίση, να δράσουμε με μέτρα πρόληψης και όσο είναι εφικτό να ελαχιστοποιήσουμε αυτές τις αιτίες. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η ψυχική ανθεκτικότητα του παιδιού και μπορεί πιο αποτελεσματικά να αντιμετωπίσει το κρίσιμο συμβάν (Χατζηχρήστου, 2011).

Δύο πολύ σημαντικές έννοιες για την κατανόηση των αντιδράσεων των ατόμων στην κρίση είναι η ευαλωτότητα και η ψυχική ανθεκτικότητα.

Η έννοια της ευαλωτότητας αφορά στη μειωμένη ικανότητα του ατόμου να ανταπεξέλθει σε μια κατάσταση κρίσης και στην αυξημένη πιθανότητα να επηρεαστεί σημαντικά από αυτήν (Brock, 2002). Αντιθέτως, η ψυχική ανθεκτικότητα ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου για θετική προσαρμογή και επιβίωση μετά από σημαντικές αντιξοότητες, σοβαρές δυσκολίες και αρνητικές εμπειρίες (Gamezy & Masten, 1991).

Οι δύο αυτές έννοιες αποτελούν τα άκρα ενός συνεχούς. Κάθε άνθρωπος χαρακτηρίζεται από κάποιο βαθμό ευαλωτότητας ή ανθεκτικότητας, ο οποίος συνδέεται άμεσα με τους προστατευτικούς παράγοντες και τους παράγοντες επικινδυνότητας που εντοπίζονται στο ίδιο το άτομο και στο περιβάλλον του.

Συγκεκριμένα, η έλλειψη προστατευτικών παραγόντων και η παράλληλη ύπαρξη παραγόντων επικινδυνότητας καθιστούν το άτομο περισσότερο ευάλωτο. Συνεπώς, η πρόληψη και η παρέμβαση στην κρίση θα πρέπει να στοχεύουν τόσο στη μείωση των παραγόντων επικινδυνότητάς όσο και στην ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων που ενυπάρχουν στα άτομα και το περιβάλλον τους.

Αναμένεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων ανακτά την ψυχοκοινωνική λειτουργικότητα του χωρίς την ανάγκη παρέμβασης των ειδικών, όταν υπάρχει ψυχολογική υποστήριξη από το οικογενειακό και το κοινωνικό περιβάλλον του (Χατζηχρήστου, 2011).

Η εμφάνιση ενός επικίνδυνου γεγονότος δεν στοιχειοθετεί από μόνη της μια κρίση. Θα πρέπει το άτομο να αισθάνεται αυτό το γεγονός ως σημαντικό και απειλητικό και ταυτόχρονα να αισθάνεται αδύναμο να το χειριστεί (Smead, 1985). Παρόλα αυτά, κατά τη διάρκεια μιας κρίσης και στο διάστημα που ακολουθεί τα παιδιά είναι ένας ιδιαίτερα ευάλωτος πληθυσμός (Belfer, 2006· Jones, 2008· Williams, Alexander, Bolsover, & Bakke, 2008). Παρόλο που κάθε κρίση έχει τις δικές της μοναδικές προκλήσεις, υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που δυσχεραίνουν ιδιαίτερα τα παιδιά και τους εφήβους. Τέτοιοι παράγοντες περιλαμβάνουν:

παρατεταμένο ή μόνιμο χωρισμό από τα μέλη της οικογένειας, καταστροφή της οικογενειακής στέγης, διατάραξη της καθημερινής ρουτίνας της οικογένειας, συμπεριλαμβανομένης και της προέλευσης του παιδιού στο σχολείο, κοινωνική απομόνωση και μητρική κατάθλιψη (Laor, Wolmer, & Cohen, 2001).

Σε ατομικό επίπεδο, ένας από τους πιο συνήθεις παράγοντες κινδύνου θεωρείται η εγγύτητα (Pynoos, Frederic, Nader, Steinberg, Eth, Nune, & Fairbanks, 1987). Ωστόσο, το να είναι ένα άτομο απλώς έξω από την περιοχή της κρίσης δεν σημαίνει ότι αναγκαία δεν επηρεάζεται από αυτήν. Σύμφωνα με τα όσα αναφέρονται στη βιβλιογραφία, οι συχνότεροι παράγοντες ευαλωτότητας είναι οι ακόλουθοι (Carlson, 1997· Doll & Lyon, 1998· Nader & Pynoos, 1993):

Οικειότητα με θύμα (θύματα): είναι γνωστό πως οι άνθρωποι επηρεάζονται από τα γεγονότα που συμβαίνουν στους κοντινούς τους ανθρώπους, ιδιαίτερα αν αυτά τα γεγονότα είναι τραυματικά. Γι' αυτό είναι πολύ σημαντικό να προσέξουμε ιδιαίτερα τα παιδιά που είναι συναισθηματικά συνδεδεμένα με ανθρώπους που εμπλέκονται άμεσα στην κρίση. Όσο πιο στενή είναι η σχέση με τα θύματα της κρίσης τόσο πιο πιθανό είναι ότι και τα ίδια τα παιδιά θα μπου σε μια κρίση. Έχει βρεθεί ότι η φιλία με τα θύματα σχετίζεται περισσότερο με το στρες απ' ό,τι η έκθεση σε στρεσογόνους παράγοντες που σχετίζονται με ένα ατύχημα (Milgram, Toubiana, Klingman, Ravin, & Goldstein, 1988).

**Προηγούμενο τραύμα ή απώλεια:** ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο αντιλαμβάνεται ένα γεγονός σχετίζεται στενά με το ευρύτερο πλαίσιο αναφοράς του. Εάν ο συγκεκριμένος άνθρωπος έχει ζήσει πολλά και/ή πρόσφατα τραυματικά γεγονότα, ένα επιπλέον συναισθηματικά φορτισμένο γεγονός μπορεί να αρκεί για να επαναφέρει την κρίση στην επιφάνεια. Γι' αυτό ειδική προσοχή πρέπει να δοθεί σε παιδιά που έχουν ζήσει άλλα τραύματα τον προηγούμενο χρόνο και/ή σε εκείνα που έχουν ζήσει παρόμοιες κρίσεις με την παρούσα.

**Προ-υπάρχουσα Ψυχοπαθολογία:** Παρότι η εμφάνιση μιας κρίσης από μόνη της δεν είναι δείγμα ψυχικής ασθένειας (είναι η φυσιολογική αντίδραση σε μη φυσιολογικές περιστάσεις), ένα ιστορικό ψυχικών διαταραχών μπορεί να μειώσει την αντίδραση κάποιου στις κρίσεις. Σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία, πολλές μελέτες δείχνουν ότι προϋπάρχουσα ψυχοπαθολογία προδιαθέτει την ανάπτυξη της Μετατραυματικής Αγχώδους Διαταραχής (Post-traumatic Stress Disorder). Η προϋπάρχουσα ψυχοπαθολογία μπορεί, επίσης, να δυσκολέψει την αποτελεσματική επίλυση της κρίσης. Αυτό που επίσης πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι η ψυχική υγεία των οικογενειών.

**Έλλειψη εσωτερικών δυνάμεων και εξωτερικών πηγών:** Οι πηγές στήριξης έχουν τη δυνατότητα να βοηθήσουν τα άτομα να επιλύσουν τις κρίσεις αποτελεσματικά. Η έλλειψή τους μπορεί να κάνει πολύ πιο δύσκολο το να ανταπεξέλθει κανείς σε μια κρίσιμη κατάσταση. Ο Slaikeu (1990) σημειώνει ότι ο τρόπος που ένα άτομο ανταποκρίνεται σε ένα προηγούμενο γεγονός και αργότερα λειτουργεί στην κρίση είναι σε άμεση συνάρτηση των προσωπικών και κοινωνικών πηγών που διαθέτει. Για παράδειγμα, η έλλειψη υλικών πόρων, όπως χρήματα, τρόφιμα, στέγη και μεταφορά, μπορεί να αποδειχθεί ένα επιπρόσθετο στρεσογόνο γεγονός μέσα στην κρίση.

**Η ανησυχία για την ασφάλεια ενός μέλους της οικογένειας ή κάποιου σημαντικού άλλου:** είναι σημαντικό να εξετάσουμε εάν η κρίση μπορεί να προκαλέσει την ανησυχία ενός ατόμου για δικούς του ανθρώπους. Το ενδιαφέρον για την οικογένεια και τους φίλους μπορεί να είναι εξαιρετικά στρεσογόνο και γι' αυτόν τον λόγο μπορεί να μειώσει την αντίσταση κάποιου στην κρίση.

Ο στόχος είναι, γνωρίζοντας και εντοπίζοντας από νωρίς τους παράγοντες που καθιστούν περισσότερο ευάλωτο ένα παιδί στην κρίση, να λειτουργήσουμε προληπτικά και στο μέτρο του δυνατού να μειώσουμε τους παράγοντες ευαλωτότητας. Έτσι ενισχύεται η ψυχική ανθεκτικότητα του παιδιού και μπορεί αποτελεσματικότερα να διαχειριστεί το κρίσιμο γεγονός (Χατζηχρήστου, 2011).

#### **5.4. Προαγωγή της ψυχικής υγείας και ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα**

Η έμφαση στη θετική ανάπτυξη και την ενίσχυση των δυνατοτήτων των παιδιών και των εφήβων και η εστίαση όχι στο μεμονωμένο άτομο, αλλά στη σχολική κοινότητα ως σύστημα που συμπεριλαμβάνει τα άτομα και τις μεταξύ τους σχέσεις αποτελούν τους βασικούς άξονες των σύγχρονων προσεγγίσεων στη σχολική ψυχολογία.

Στο πλαίσιο αυτών των εξελίξεων οι σύγχρονες τάσεις της σχολικής ψυχολογίας δίνουν πλέον έμφαση: στην πρόληψη και στα προγράμματα παρέμβασης, με στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών που συμβάλλουν στη θετική προσαρμογή, την ψυχική ανθεκτικότητα και την ψυχική τους ευεξία (Meyers & Meyers, 2003), στην παροχή έμμεσων ψυχολογικών υπηρεσιών, σε σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις και μεθόδους συμβουλευτικής, όπως η διαλεκτική ψυχολογική συμβουλευτική (Brown, Pryzwansky, & Schulte, 2007) και η συμβουλευτική για τη διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα και στην ανάπτυξη παρεμβατικών προγραμμάτων που βασίζονται σε επιστημονική μεθοδολογία και εμπειρική έρευνα, ώστε να είναι αποτελεσματικές και να καθιστούν δυνατή

τη σύνδεση της θεωρίας και της έρευνας με την παρέμβαση και την επαγγελματική πρακτική (Kratochwill & Stoiber, 2002· Χατζηχρήστου, 2004, 2011).

Οι βασικές αυτές τάσεις και θεωρητικές προσεγγίσεις διαμορφώνουν το εννοιολογικό πλαίσιο της ανάπτυξης και εφαρμογής παρεμβάσεων στη σχολική κοινότητα, με στόχο την προαγωγή της ευεξίας, την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας ατόμων και συστημάτων και τη συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας με στόχο τη δημιουργία ενός διαφορετικού σχολείου, ενός σχολείου ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει για τα μέλη της (Hatzichristou, Lykitsakou, Lampropoulou, & Dimitropoulou, 2010· Henderson & Milstein, 2008· Χατζηχρήστου, Δημητροπούλου, & Λυκιστάκου, 2004).

Αυτές οι τάσεις και οι θεωρητικές προσεγγίσεις οδήγησαν στη διαμόρφωση κατάλληλων πολυεπίπεδων παρεμβάσεων στο σχολικό περιβάλλον και κυρίως στην εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης για την προαγωγή της ψυχικής υγείας όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Τα προγράμματα αυτά εμφανίζονται σε: επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης, επίπεδο δευτερογενούς πρόληψης, επίπεδο τριτογενούς πρόληψης και παρέμβαση σε επίπεδο συστήματος (Durlak, 2009· Hatzichristou, Lampropoulou, & Lykitsakoy, 2006· Χατζηχρήστου, 2004, 2011).

Τα προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης (καθολική παρέμβαση) αφορούν όλο το μαθητικό πληθυσμό και αποσκοπούν στην προαγωγή της ψυχικής υγείας, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, στην ενίσχυση των δεξιοτήτων επικοινωνίας, των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών και στη δημιουργία θετικού ψυχολογικού κλίματος και υποστηρικτικού περιβάλλοντος στην τάξη για όλους τους μαθητές. Τα προγράμματα δευτερογενούς πρόληψης (επιλεκτική ή έγκαιρη παρέμβαση) αποσκοπούν στην υποστήριξη μαθητών που εκδηλώνουν κάποιες αρχικές ενδείξεις δυσκολιών ή που ανήκουν σε ομάδες «υψηλού κινδύνου» για την εμφάνιση σοβαρότερων προβλημάτων λόγω της ύπαρξης ποικίλων ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων επικινδυνότητας (Durlak, 2009). Τα προγράμματα τριτογενούς πρόληψης αφορούν κυρίως τους μαθητές με διαγνωσμένες διαταραχές και ειδικές ανάγκες και αποσκοπούν στην κατάλληλη υποστήριξη τους σε διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια, στην οικογένεια και στην κοινότητα.

Η παρέμβαση σε επίπεδο συστήματος αποσκοπεί στην προαγωγή του θετικού κλίματος, της συνεργασίας και της ψυχικής ανθεκτικότητας και ευεξίας όχι μόνο του μαθητικού πληθυσμού, αλλά όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Οι παρεμβάσεις σε επίπεδο συστήματος διέπονται από ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά, όπως: το σχολείο αποτελεί τη βάση των

παρεχόμενων υπηρεσιών, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη δημιουργία μιας «κοινότητας μάθησης», με τη διασύνδεση σχολείων, οικογενειών και φορέων της ευρύτερης κοινότητας και στην ουσιαστική συνεργασία και εμπλοκή των «σημαντικών άλλων» στη μάθηση και στην ανάπτυξη των παιδιών, τονίζεται η αναγκαιότητα ευαισθητοποίησης και επιμόρφωσης όλου του προσωπικού του σχολείου, η οποία συμβάλλει στη δημιουργία κοινής θεώρησης και δέσμευσης των μελών σε κοινές και σαφώς προσδιορισμένες αξίες και στόχους (Carter, 2000· Haynes & Comer, 1996· Rutter & Manghan, 2002).

Αυτά τα σύγχρονα προγράμματα-μοντέλα είναι εξαιρετικής σπουδαιότητας που υποδεικνύουν, τρόπους, με τους οποίους η παραδοσιακή εκπαίδευση συνδέεται με την παροχή ποικίλων υπηρεσιών φροντίδας για τα παιδιά και τους εφήβους, τόσο σε επίπεδο πρόληψης όσο και θεραπευτικής αντιμετώπισης, με το σχολείο να αποτελεί τη βάση της παροχής των υπηρεσιών. Τα μοντέλα αυτά στηρίζονται στη συνεργασία επιστημόνων και επαγγελματιών διαφόρων κλάδων και ειδικοτήτων, όπως ψυχολόγοι, εκπαιδευτικοί, παιδαγωγοί, κοινωνιολόγοι, ανθρωπολόγοι, οικονομολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί. Οι υπηρεσίες αυτές αφορούν την υγειονομική περίθαλψη, την ψυχική υγεία, τη φύλαξη- φροντίδα των παιδιών, την κατάρτιση και επιμόρφωση των γονέων, ψυχαγωγικές και αθλητικές δραστηριότητες, τη συμβουλευτική της οικογένειας, καθώς και παραδοσιακές εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Zins & Elias, 2006· Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). Η μεγάλη ποικιλία όρων, δομών, υπηρεσιών και προγραμμάτων στα σχολεία οδήγησε την Dryfoos (1994) να προτείνει τον όρο «σχολείο με πολυδύναμες υπηρεσίες» (full-service school) για να περιγράψει το σχολείο στο οποίο όλες οι υπηρεσίες (εκπαιδευτικές, ιατρικές, ψυχικής υγείας, κοινωνικές κ.ά.) ενοποιούνται για την αποτελεσματική κάλυψη των αναγκών των μαθητών και των οικογενειών τους, στο πλαίσιο του σχολείου και της οικογένειας.

Ένα ενδεικτικό παράδειγμα παρεμβατικού προγράμματος το οποίο εφαρμόζεται σε επίπεδο συστήματος με στόχο την προαγωγή της ευεξίας στη σχολική κοινότητα είναι το πρόγραμμα: «Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο: Πρόγραμμα για την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης στη σχολική κοινότητα». Ειδικότεροι στόχοι του προγράμματος είναι η δημιουργία ενός θετικού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον και η καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών (Χατζηχρήστου, 2011).

### 5.5. Ενσυναίσθηση και σεβασμός

Μερικοί εκπαιδευτικοί ενδέχεται στην αρχή να νιώσουν αμήχανα στο να χρησιμοποιήσουν δεξιότητες ακρόασης. Παρόλα αυτά όσο περισσότερο εξασκούνται σε αυτό, τόσο περισσότερο θα συνηθίζουν. Η ενσυναίσθηση δεν έχει την ίδια ακριβώς σημασία με τη συμπάθεια. Η ενσυναίσθηση κάνει αναφορά στην κατανόηση, η συμπάθεια κάνει αναφορά στα συναισθήματα. Ένας αρμόδιος της παρέμβασης στην κρίση δεν είναι απαραίτητο (και πιθανώς δεν πρέπει) να αισθάνεται ότι αισθάνεται ο άνθρωπος που βρίσκεται σε κρίση, για να είναι αποτελεσματικός (Gazda κ.ά., 1995, όπως αναφέρεται στο Brock, Sandoval, Lewis, 2005).

Ο σεβασμός είναι μια δεξιότητα ανταπόκρισης που περιέχει την εκδήλωση πίστης στην ικανότητα του ανθρώπου να υπερβεί τα θέματα που του προκάλεσε η κρίση. Ο σεβασμός φαίνεται όταν διατηρούμε σιωπή και ακούμε τον άλλο, όταν συζητάμε μαζί του, όταν υπάρχει η διάθεση να αρχίσουμε έναν δεσμό και να δώσουμε στον άλλον το χώρο (όταν είναι απαραίτητο) να αντιμετωπίσει μόνος τα θέματα τα οποία τον απασχολούν. Από την άλλη μεριά ο σεβασμός δείχνει πως προσπαθούμε να ηρεμήσουμε την κατάσταση (Brock, Sandoval, & Lewis, 2005).



## **Β' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **6. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

Στο δεύτερο μέρος αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας, όπως και ο τρόπος διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, με σκοπό τη διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για τη διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Ειδικότερα, αναφέρονται τα παρακάτω: η πρωτοτυπία και η αναγκαιότητα της μελέτης, ο σκοπός και οι στόχοι της, τα ερευνητικά ερωτήματα της, τα μέσα συλλογής των δεδομένων, το δείγμα της έρευνας, η διαδικασία συλλογής των δεδομένων που ακολουθήθηκε και οι μέθοδοι ανάλυσης των δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν.

#### **6.1. Πρωτοτυπία-Αναγκαιότητα της μελέτης**

Αναζητώντας στη βιβλιογραφία για τη διαχείριση κρίσεων στο σχολείο, φαίνεται ότι τα τελευταία χρόνια δεν έχουν γραφτεί πολλά γι' αυτό το θέμα. Επίσης, δεν εντοπίστηκε παρόμοια έρευνα, που να απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς σχετικά με τις απόψεις τους για τη διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Ενώ, άλλο ένα κίνητρο αποτέλεσε η κρίση των ημερών μας, δηλαδή, της πανδημίας του κορονοϊού, γεγονός το οποίο λόγω του ότι είναι τόσο πρόσφατο, δεν έχουν γίνει ακόμη σχετικές έρευνες για το πώς επηρέασε τη σχολική κοινότητα. Επομένως, θεωρήθηκε αναγκαίο να διεξαχθεί μια τέτοια έρευνα, προκειμένου να διερευνηθεί περαιτέρω το θέμα.

#### **6.2. Σκοπός-Στόχοι**

Ο κύριος σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο θέμα της διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο. Επιμέρους στόχο τέθηκε η διερεύνηση του πώς αντιμετώπισαν την πιο πρόσφατη κρίση στη σχολική κοινότητα, αυτή της πανδημίας του κορονοϊού, τα τελευταία δύο χρόνια.

#### **6.3. Ερευνητικά ερωτήματα**

Στην παρούσα έρευνα τα ερευνητικά ερωτήματα έχουν στόχο την εις βάθος διερεύνηση των αντιλήψεων, αλλά και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Αν και στη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας προέκυπταν συχνά επιπλέον ερωτήματα, λόγω του ενδιαφέροντος διαλόγου που αναπτύσσονταν με τους συμμετέχοντες μέσω της συνέντευξης, εντούτοις τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία τίθενται προς απάντηση είναι τα εξής: (α) Ποια είδη κρίσεων μπορεί να προκύψουν σε ένα σύγχρονο σχολείο; (β) Ποιες

είναι οι συνέπειες των σχολικών κρίσεων; (γ) Με ποιους τρόπους διαχειρίζονται τις σχολικές κρίσεις οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί; (δ) Ποιος είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην πρόληψη και την αντιμετώπιση των σχολικών κρίσεων;

#### **6.4. Μέσα συλλογής δεδομένων**

Ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο της συνέντευξης, σε ημιδομημένη μορφή, καθώς οι συνεντεύξεις ακολούθησαν τη ροή των ερωτήσεων ενός οδηγού ερωτήσεων που δημιουργήθηκε για τον σκοπό αυτό. Ο οδηγός περιείχε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου προκειμένου οι συμμετέχοντες να αναπτύξουν ελεύθερα τις απαντήσεις τους. Η χρήση των συνεντεύξεων (interviews) γίνεται για την εκβάθυνση στην αναζήτηση των αντιλήψεων, των εμπειριών, των συναισθημάτων και των κινήτρων των ανθρώπων σχετικά με συγκεκριμένα θέματα. Η συνέντευξη διεξάγεται σε ατομικό επίπεδο, δηλαδή λαμβάνουν μέρος μόνο ο ερευνητής και ο συνεντευξιζόμενος, λόγω του ότι κατά κάποιο τρόπο εκείνη τη στιγμή ο συμμετέχων εκτίθεται συναισθηματικά και πιθανώς να μην επιθυμεί την παρουσία τρίτων προσώπων. Επιπρόσθετα, η συνέντευξη είναι χρήσιμη όταν ο ερευνητής διαθέτει λίγες γνώσεις για το ερευνητικό ερώτημα. Οι ερωτήσεις στη συνέντευξη αποσκοπούν στην όσο το δυνατό άντληση περισσότερων πληροφοριών και στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Η συνέντευξη μπορεί να είναι ημι-δομημένη και μη δομημένη. Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνεται και οδηγός ερωτήσεων, ενώ στη δεύτερη όχι. Ο ερευνητής προσπαθεί να δώσει διευκρινίσεις στους συμμετέχοντες σε ενδεχόμενες απορίες τους. Οι ερωτήσεις θέτουν κατευθυντήριες γραμμές και προσφέρουν τη δυνατότητα ελεύθερου διαλόγου. Έτσι, ο ερευνητής μπορεί να οδηγηθεί ακόμα και σε διεξαγωγή συμπερασμάτων που δεν είχε προβλέψει αρχικά.

Πριν τη συνέντευξη, ο ερευνητής οφείλει να ενημερώσει τους συμμετέχοντες για τον σκοπό και τη μεθοδολογία της μελέτης, τους ενδεχόμενους κινδύνους και τα πιθανά οφέλη, τη δυνατότητα αποχώρησης από τη συνέντευξη, τη διαφύλαξη της ανωνυμίας του, τον ρόλο του ως συμμετέχων και τα στοιχεία επικοινωνίας του ερευνητή.

Η συνέντευξη πρέπει να πραγματοποιείται σε χώρο χωρίς πολλά εξωτερικά ερεθίσματα, όπως για παράδειγμα θόρυβος, προκειμένου να μην υπάρχει διάσπαση στην προσοχή του ερωτώμενου. Επίσης, ο ερευνητής πρέπει να φροντίσει για την καλλιέργεια θετικού κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα σε αυτόν και τους συμμετέχοντες. Ακόμη, σημαντικό είναι η συνέντευξη να ηχογραφείται και να απομαγνητοφωνείται μετά το πέρας της από τον ερευνητή, εφόσον φυσικά υπάρχει η σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων, ενώ παράλληλα ο ερευνητής

μπορεί να κρατά σημειώσεις προς διευκόλυνσή του στη μετέπειτα καταγραφή των δεδομένων. Τις περισσότερες φορές μια συνέντευξη έχει διάρκεια από είκοσι λεπτά έως και μία ώρα. Επισημαίνεται ότι ο ερευνητής πρέπει να είναι διαθέσιμος να ακούει προσεκτικά τους συμμετέχοντες χωρίς να τους διακόπτει ή να χρησιμοποιεί εκφράσεις που κάνουν τους ομιλητές να νιώθουν άβολα. Τέλος, ο ερευνητής οφείλει να ευχαριστήσει τους συμμετέχοντες (Γαλάνης, 2018).

### **6.5. Δείγμα**

Το δείγμα της παρούσας έρευνας είναι δώδεκα (12) εκπαιδευτικοί που εργάζονται από πέντε έως και τριανταπέντε έτη στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Ειδικότερα, το δείγμα αποτελέσαν πέντε (5) εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και επτά (7) εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το σύνολο του δείγματος είναι γυναίκες, ενώ μόνο ένας είναι άνδρας. Οι ηλικίες τους κυμαίνονται από τα 38 έως τα 57 έτη. Σε ό,τι αφορά τις ειδικότητές τους, υπάρχουν πέντε δάσκαλοι γενικής αγωγής, μία θεολόγος, μία καθηγήτρια αγγλικών, μία φυσικός, μία καθηγήτρια πληροφορικής, δύο φιλόλογοι και μία μουσικός. Οι μισοί από τους συμμετέχοντες διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ μόνο ένας διαθέτει και διδακτορικό τίτλο σπουδών. Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε τυχαία από το περιβάλλον της ερευνήτριας.

### **6.6. Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε ατομικά μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων που απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τον Φεβρουάριο του 2022 μέσω βίντεο-κλήσεων λόγω της πανδημίας του κορονοϊού.

Αρχικά, η ερευνήτρια επικοινωνήσε τηλεφωνικά με τους συμμετέχοντες προκειμένου να διασφαλιστεί η συμμετοχή τους στην έρευνα. Έπειτα, το ερωτηματολόγιο της συνέντευξης στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, προκειμένου να μελετήσουν και να επεξεργαστούν αρχικά τις ερωτήσεις στις οποίες θα καλούνταν να απαντήσουν. Οι συμμετέχοντες διαμένουν όλοι στην Κύπρο, αλλά σε διαφορετικές επαρχίες. Οι επτά από αυτούς κατοικούν στην πόλη της Λεμεσού, μία στην πόλη της Λευκωσίας και τέσσερις στην πόλη της Λάρνακας.

Ειδικότερα, αφού οι συμμετέχοντες μελέτησαν το ερωτηματολόγιο της συνέντευξης, επικοινωνήσαν μέσω βίντεο-κλήσης με την ερευνήτρια προκειμένου να διεξαχθεί η

συνέντευξη. Η ερευνήτρια ηχογραφούσε τις συνεντεύξεις, αφού πρώτα είχε πάρει την άδεια των συμμετεχόντων, ενώ παράλληλα κρατούσε σημειώσεις για τα λεγόμενά τους. Το ερωτηματολόγιο περιείχε αρχικά τον ορισμό της κρίσης και έπειτα ακολουθούσαν οι ερωτήσεις χωρισμένες σε κατηγορίες, ενώ δεν υπήρχαν επιπλέον οδηγίες, καθώς οι ερωτήσεις ήταν διατυπωμένες με σαφήνεια. Επίσης, εντός του ερωτηματολογίου αναφερόταν ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα θα είναι ανώνυμη και οικειοθελής.

#### **6.7. Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων**

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν συνολικά δεκαέξι (16) και ταξινομήθηκαν σε τέσσερις άξονες, οι οποίοι ήταν οι εξής:

- Είδη κρίσεων
- Συνέπειες των κρίσεων
- Τρόποι διαχείρισης των κρίσεων
- Ρόλος των εκπαιδευτικών στην πρόληψη και αντιμετώπιση των κρίσεων

#### **6.8. Τα προβλήματα των συνεντεύξεων**

Στην αρχή της κάθε συνέντευξης η ερευνήτρια διευκρίνιζε στους συμμετέχοντες τον ορισμό της κρίσης, ενώ παράλληλα τόνιζε ότι δεν είναι απαραίτητο να απαντήσουν με βάση αυτόν, αλλά με βάση το τι θεωρούν οι ίδιοι ως κρίση στο σχολείο. Με αυτόν τον τρόπο οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν ελεύθερα τη γνώμη τους για το συγκεκριμένο θέμα. Ακόμα και στις ερωτήσεις όπου οι εκπαιδευτικοί απαντούσαν αρχικά με «ναι», «όχι» ή «δεν ξέρω», η ερευνήτρια τους προέτρεπε να διευκρινίσουν την απάντησή τους. Επίσης, μερικές φορές οι συμμετέχοντες απαντούσαν κάτι παρεμφερές ή άσχετο με μια ερώτηση, ίσως επειδή δεν κατανοούσαν πλήρως το περιεχόμενο της. Σε αυτές τις περιπτώσεις η ερευνήτρια προσπαθούσε με επιπλέον επεξηγηματικές ερωτήσεις να κατευθύνει τους συμμετέχοντες. Επιπλέον, η ερευνήτρια φρόντισε έτσι ώστε η συνέντευξη να μην αποτελείται από πολλές ερωτήσεις, προκειμένου να είναι σύντομη και να μην προκαλέσει δυσαρέσκεια στους συμμετέχοντες, οι οποίοι διέθεταν λίγο από τον πολύτιμο χρόνο τους, καθώς πρόκειται για εργαζόμενα άτομα με οικογενειακές υποχρεώσεις. Γι' αυτό και προτιμήθηκε η συνέντευξη να διεξαχθεί διαδικτυακά μέσω βίντεο-κλήσης σε απογευματινές κυρίως ώρες, που οι εκπαιδευτικοί δεν εργάζονται. Οι συνεντεύξεις μαγνητοσκοπήθηκαν με την άδεια των συμμετεχόντων, ενώ παράλληλα η ερευνήτρια κρατούσε και χειρόγραφες σημειώσεις.

## **7. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

Για να γίνει επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, απομαγνητοφωνήθηκαν με προσοχή οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κωδικοποιήθηκαν ως E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11 και E12.

Α' Άξονας: Είδη κρίσεων (4 ερωτήσεις)

### **7.1. Η προσωπική και η φυσική ασφάλεια εντός του σχολείου**

Στην πρώτη ερώτηση σχετικά με την προσωπική και φυσική ασφάλεια τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών εντός του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι είναι θέμα που τους απασχολεί, αλλά νιώθουν πως δεν μπορούν να κάνουν κάτι γι' αυτό, ενώ παράλληλα μερικοί από αυτούς περιέγραψαν και προσωπικές τους εμπειρίες σχετικά με το θέμα, δηλαδή, περιπτώσεις όπου κλονίστηκε η ασφάλεια τους μέσα στο σχολείο.

Ειδικότερα, αναφέρθηκαν περιπτώσεις όπως: στην Τεχνική σχολή όπου συμβαίνουν πολλά επικίνδυνα περιστατικά από τους μαθητές, σχολεία όπου γίνεται άσκηση της πολιτικής άμυνας και ενημέρωση των υπευθύνων βοηθών, κίνδυνοι που μπορεί να προέρχονται από την ανεξέλεγκτη συμπεριφορά των γονέων, από το φαινόμενο του εκφοβισμού, τα χτυπήματα, οι φασαρίες, η διατάραξη του μαθήματος από μαθητές με διαταραχές, τα παλιά σχολικά κτήρια, η απειλή της ζωής των εκπαιδευτικών από μαθητή, πετούσε πάνω βαριά αντικείμενα (καρέκλες) προς το μέρος τους και από κροτίδες που ρίχνουν οι μαθητές.

Πιο συγκεκριμένα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν οι παρακάτω:

E1: «Ναι, ειδικά στην Τεχνική σχολή που είμαι φέτος συμβαίνουν πολλά επικίνδυνα περιστατικά από τους μαθητές. Μπορεί να κάνουν παντού ζημιά».

E2: «Η αλήθεια είναι ότι δεν το σκέφτηκα ποτέ αυτό. Δε φοβάμαι για την ασφάλεια μου όταν πηγαίνω στη δουλειά».

E3: «Με απασχολεί, αλλά πρακτικά δεν γίνεται κάτι. Γίνεται άσκηση πολιτικής άμυνας, ενημέρωση των υπευθύνων βοηθών. Εγώ είμαι στην ομάδα διάσωσης, σε περίπτωση εγκλωβισμού κάποιου μαθητή».

E4: «Ναι, βέβαια υπάρχει σχέδιο της πολιτικής άμυνας σε περίπτωση κρίσης. Για παράδειγμα υπάρχει ομάδα κρίσεων για απεγκλωβισμό μαθητών».

E5: «Ναι, έχω σκεφτεί την προσωπική μας ασφάλεια από κινδύνους που μπορεί να προέλθουν από τη συναναστροφή μας με κάποιους γονείς, οι οποίοι κάποιες φορές είναι εκτός ελέγχου στον τρόπο που συμπεριφέρονται. Είτε από τα σχόλια των παιδιών για άλλα παιδιά που έχουν κάποια δικά τους θέματα, δηλαδή αυτό το φαινόμενο του εκφοβισμού, τα χτυπήματα, οι φασαρίες, η διατάραξη του μαθήματος από μαθητές με διαταραχές. Όλα αυτά επηρεάζουν την ψυχολογία των μαθητών και την ασφάλεια τους και έτσι συμβαίνουν και εντάσεις με γονείς λόγω αυτού. Φυσικά υπάρχουν και άνθρωποι που σέβονται αυτά τα ζητήματα».

E6: «Ναι, κάποιες στιγμές το σκέφτομαι. Ιδίως, αν είμαι σε πιο παλιό κτήριο, αλλά τελευταία νομίζω ανακαινίζουν τα σχολεία αρκετά καλά. Επειδή, γενικά έχουμε κάνει ασκήσεις ετοιμότητας και ξέρουμε τι να κάνουμε, προσωπικά μόνο το κτήριο με αγχώνει».

E7: «Ναι, ειδικά πριν δέκα χρόνια που κινδύνευε η ζωή μου από έναν μαθητή, ο οποίος συνεχώς, πετούσε πάνω μας βαριά αντικείμενα (καρέκλες). Μια φορά έριξε κροτίδα και κινδύνεψαν δύο συνάδελφοι».

E8: «Ναι, έχω σκεφθεί την ασφάλεια κυρίως των μαθητών λόγω ευθύνης που έχουμε οι εκπαιδευτικοί γι' αυτούς, αλλά την προσωπική μου ασφάλεια, δεν την έχω σκεφθεί ποτέ. Είμαι σε καλό σχολείο».

E9: «Ναι, πολλές φορές το σκέφτηκα. Για παράδειγμα, χθες άκουσα από μαθητές εκτός σχολείου δύο κρότους και τρόμαξα. Η ασφάλειά μας κινδυνεύει από μαθητές της μονάδας που έχουν απρόσμενη συμπεριφορά. Μου έτυχε να με απειλήσει ένας μαθητής, αλλά δεν μπορώ να κάνω και πολλά. Τελικά σταμάτησε. Κυρίως προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών φοβάμαι».

E10: «Την ασφάλειά μας στο σχολείο τη σκέφτομαι μόνο κάθε Πάσχα, επειδή οι μαθητές ρίχνουν κροτίδες και φοβάμαι».

E11: «Ναι. Είμαι υπεύθυνος για τον καταρτισμό του σχεδίου Πολιτικής Άμυνας».

E12: «Ναι, πολλές φορές το σκέφτομαι, αλλά πρακτικά δεν μπορώ να κάνω κάτι γι' αυτό».

## **7.2. Οι προϋποθέσεις του σχολείου ως ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος**

Στη δεύτερη ερώτηση σχετικά με τις προϋποθέσεις του σχολείου ως ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος, κάποιοι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι νιώθουν ασφάλεια λόγω του ότι τα σχολικά κτήρια συντηρούνται από τη σχολική εφορεία, κάποιοι θεωρούν ότι η ασφάλεια δεν

εξαρτάται μόνο από το κτήριο και κάποιοι άλλοι πιστεύουν ότι ακόμη και τα νέα κτήρια έχουν αρχιτεκτονικά λάθη, τα οποία είναι ικανά να προκαλέσουν ή και προκαλούν ήδη ατυχήματα.

Ειδικότερα, ως προς την ασφάλεια των σχολικών κτηρίων αναφέρθηκε ότι πλέον υπάρχουν σύγχρονα σχεδιασμένα σχολεία τα οποία διαθέτουν ράμπες για αναπήρους, ασανσέρ, περιφραγμένα προαύλια με ψηλά κάγκελα, κουδούνι εισόδου αλλά και θυρωρό. Τη θέση των παλιών σχολικών κτηρίων έχουν αντικαταστήσει καινούργια. Ακόμη, ασφάλεια μπορεί να νιώθει ένας εκπαιδευτικός λόγω της καλής συνεργασίας που έχει με τους συναδέλφους τους ή όταν το σχολείο διευθύνεται από έναν διευθυντή με ισχυρή προσωπικότητα. Τέλος, ένας επιπλέον λόγος για να μην νιώθει ασφάλεια ένας εκπαιδευτικός αποτελεί ο παράγοντας της απρόσμενης ή και επικίνδυνης συμπεριφοράς των μαθητών απέναντί του.

Πιο συγκεκριμένα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν οι παρακάτω:

E1: «Ναι, κτηριακά είναι εντάξει, αφού το κτήριο συντηρείται».

E2: «Νομίζω, ότι το σχολείο που είμαι φέτος είναι ασφαλές, γιατί συντηρείται σαν κτήριο».

E3: «Νομίζω κτηριακά είναι εντάξει, επειδή είναι καινούργιο κτήριο».

E4: «Ναι, το κτήριο είναι καινούργιο, υπάρχουν ράμπες για αναπήρους, ασανσέρ. Παλιά, που ήμουν σε παλιότερα σχολεία δεν ένιωθα ασφάλεια».

E5: «Νομίζω ναι, γιατί οι δάσκαλοι συμπαραστέκονται ο ένας στον άλλο σε περίπτωση που συμβεί το οτιδήποτε, π.χ. σε κάποιο παιδί που χρίζει ιδιαίτερης διαχείρισης. Επειδή στα δημοτικά δεν υπάρχει ψυχολόγος και άρα ο δάσκαλος παίρνει διάφορους ρόλους. Επίσης, ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός! Να προσπαθεί να «αγκαλιάζει» τους τα παιδιά και τους συναδέλφους του, να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στους γονείς, επειδή η θέση του εκπαιδευτικού είναι δύσκολη. Νιώθω ασφάλεια στο κτήριο που βρίσκομαι τώρα λόγω του ότι έχει κάγκελα και συναγερμό».

E6: «Ναι, διότι ανακαινίστηκε πρόσφατα. Το παλιό κτήριο κατεδαφίστηκε και έχουν χτισθεί νέες πτέρυγες».

E7: «Κτηριακά ναι, συντηρείται. Αλλά έτυχε π.χ. μαθητής να χτυπήσει τον διευθυντή και από τότε έχει ειδική δασκάλα που του κάνει ατομικό μάθημα και έτσι έρχεται λιγότερες ώρες στο σχολείο».

E8: «Νομίζω, ναι ως υποδομή είναι μεγάλο το σχολείο μας. Συντηρείται από τη σχολική εφορεία».

E9: «Και ναι, και όχι. Για παράδειγμα υπάρχουν κάποιοι εξωσχολικοί που μπαίνουν μέσα στο σχολείο και δημιουργούν αναστάτωση με βρισιές προς τους μαθητές του σχολείου. Βγήκα να τους διώξω. Σαν χώρος είναι ασφαλής».

E10: «Ναι, νομίζω γενικά σαν χώρος είναι ασφαλής».

E11: «Όχι, πιστεύω ότι υπάρχουν αρχιτεκτονικά λάθη στο χώρο του σχολείου που μπορούν να διαταράξουν την ασφάλεια».

E12: «Όχι, διότι το κτήριο είναι παλιό, παρόλο που συντηρείται, πιστεύω μπορεί να συμβεί το οτιδήποτε».

### **7.3. Γεγονότα στο σχολείο που να συνιστούν μια κρίση**

Στην τρίτη ερώτηση σχετικά με τα γεγονότα που συμβαίνουν στο σχολείο και μπορούν να δημιουργήσουν μια κρίση, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν συγκεκριμένα σε προσωπικές τους εμπειρίες. Ειδικότερα, κρίσεις μπορεί να δημιουργηθούν από: μαθητές που καπνίζουν τσιγάρα και υπάρχει το ενδεχόμενο φωτιάς, συχνούς τσακωμούς μεταξύ των μαθητών, μαθητές που φέρνουν μαζί τους στο σχολείο αιχμηρά αντικείμενα (π.χ. ξυραφάκι), έναν σεισμό, μαθητές οι οποίοι κάνουν χρήση ναρκωτικών, μαθητές με σύνδρομα που μπορεί να τους συμβεί μια επιπλοκή και να χρειαστούν πρώτες βοήθειες, πέσιμο μαθητή από τη σκάλα, από λιποθυμίες, μαθητές που πίνουν αλκοόλ, απρόβλεπτες συμπεριφορές των μαθητών στα διαλείμματα, ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και από ατυχήματα με κροτίδες.

Πιο συγκεκριμένα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν οι παρακάτω:

E1: «Μπορεί να βάλουν οι μαθητές φωτιά από τα τσιγάρα που καπνίζουν στα διαλείμματα και οι συχνοί τσακωμοί μεταξύ των μαθητών μπορούν να δημιουργήσουν μια κρίση».

E2: «Για παράδειγμα, μια μέρα ένας μαθητής ήρθε με ξυραφάκι στο σχολείο. Στο συγκεκριμένο σχολείο οι περισσότεροι μαθητές που φοιτούν προέρχονται από διάφορες εθνότητες, έτσι υπάρχουν συχνοί καβγάδες μεταξύ τους. Βέβαια, υπάρχει φρουρός στο σχολείο για βοήθεια και ομάδα άμεσης παρέμβασης για μαθητές που βγαίνουν εκτός τάξης».

E3: «Ένας σεισμός, μια πυρκαγιά, οι μαθητές που κάνουν χρήση ναρκωτικών, οι μαθητές με σύνδρομα, μπορεί να τους συμβεί μια επιπλοκή και να χρειαστούν πρώτες βοήθειες».

E4: «Παλιά, μου είχε τύχει να γίνει σεισμός. Οι εκπαιδευτικοί ακολουθήσαμε το προβλεπόμενο πλάνο για περίπτωση σεισμού. Υπήρξε ένας μαθητής που καθώς κατέβαινε τη σκάλα λιποθύμησε. Εμείς ειδοποιήσαμε τους γονείς του, καλέσαμε ασθενοφόρο και την αστυνομία.



Στο φετινό μου σχολείο έχουμε φράχτη και συναγερμό για επιπλέον προστασία του σχολείου, οπότε πιστεύω είμαστε ασφαλείς».

E5: «Ένας σεισμός θα ήταν πραγματικά μια μεγάλη και σοβαρή κρίση, δηλαδή, δόξα τω Θεώ στα είκοσι χρόνια που δουλεύω, δεν μου έτυχε. Σε τέτοια περίπτωση, ο καθένας μας έχει το ρόλο του και έχουμε κάνει ασκήσεις ετοιμότητας. Θεωρώ ότι λόγω των λιγοστών εξόδων του σχολείου, θα είναι πάρα πολύ δύσκολο. Θα υπάρξει δυσκολία στην επικοινωνία με τους γονείς, στο να καθησυχάσουμε τα παιδιά. Εδώ σε κάτι πιο απλό π.χ. ένα χτύπημα και μας πιάνει πανικός».

E6: «Πρέπει να είναι σίγουρα κάποιο ατύχημα ή φωτιά. Από σεισμό πιστεύω το κτήριο είναι ασφαλές. Αν γίνει σεισμός τα παιδιά θα βγουν έξω με τον τρόπο που θα τους δείξουμε. Δεν νομίζω να κινδυνέψουν. Αλλά σε μια πυρκαγιά σίγουρα είναι πιο απρόβλεπτη η κατάσταση. Όμως, τα παιδιά έχουν άμεση πρόσβαση στο πώς να φύγουν, δε θα δυσκολευτούν και σε αυτό το ενδεχόμενο. Τώρα δεν νομίζω να μπει κάποιος απέξω και να μας απειλήσει, γιατί είναι περιφραγμένο το κτήριο με φρουρό και θυροτηλέφωνο».

E7: «Κυρίως οι συχνοί καβγάδες μεταξύ των παιδιών».

E8: «Για παράδειγμα προχθές σε ένα σχολείο της περιοχής μου, κάποιοι μαθητές ήπιαν ποτό με ουσίες και κατέληξαν στο νοσοκομείο και τώρα ερευνούν αν συνέβη εν ώρα σχολείου. Μπορεί να συμβεί το οτιδήποτε στο οποιοδήποτε σχολείο».

E9: «Οι απρόβλεπτες συμπεριφορές των μαθητών στα διαλείμματα, κυρίως, όχι στην τάξη».

E10: «Ίσως θα μπορούσε να συμβεί ένας σεισμός ή οι μαθητές να ανάψουν φωτιά».

E11: «Θα μπορούσε να συμβεί πυρκαγιά ή ατύχημα λόγω ελλείψεων στην υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου».

E12: «Για παράδειγμα ένα ατύχημα με κροτίδες».

#### **7.4. Η πανδημία του κορονοϊού ως ένα είδος κρίσης για τη σχολική κοινότητα**

Στην τέταρτη ερώτηση σχετικά με την πανδημία του κορονοϊού ως ένα είδος κρίσης για τη σχολική κοινότητα, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι η πανδημία των δύο τελευταίων χρόνων αποτέλεσε κρίση για τα σχολεία. Ειδικότερα, ανέφεραν ότι πλέον δεν υπάρχει οργάνωση και έλεγχος, δεν πραγματοποιήθηκαν οι απαραίτητες μαθητικές εξετάσεις αξιολόγησης, ο μαθησιακός τομέας πήρε δευτερεύοντα ρόλο, οι μαθητές των Α' τάξεων επέστρεψαν στο σχολείο με άσχημη διάθεση από τον εγκλεισμό, οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να

εργάζονται δια ζώσης, γεγονός το οποίο εκθέτει την υγεία τους σε κίνδυνο, αφού στον χώρο εργασίας τους υπάρχει μεγάλος συνωστισμός, άλλαξε η σχολική καθημερινότητα, λόγω της διενέργειας τεστ σε καθημερινή βάση, τα περισσότερα παιδιά νιώθουν συνεχές άγχος, τα παιδιά έχασαν ευκαιρίες για εκδρομή και φοβούνται να παίξουν ή το ενδεχόμενο να βρεθούν θετικοί στη νόσο, άρα υπάρχουν και ξεσπάσματα θυμού ή κλάματος συχνότερα, τα οποία ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαχειριστεί σχεδόν καθημερινά, η ψυχική κατάσταση τόσο των μαθητών, όσο και των εκπαιδευτικών βρίσκεται σε κλονισμό, χάθηκε η ανθρώπινη επαφή και για τις δύο πλευρές μέσα στο σχολείο και αυξήθηκαν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών. Εντούτοις, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί μπόρεσαν να διαχειριστούν την κρίση της πανδημίας προς το παρόν και σύμφωνα με τις οδηγίες του Υπουργείου.

Πιο συγκεκριμένα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν οι παρακάτω:

E1: «Ναι, διότι πλέον δεν υπάρχει οργάνωση. Δεν πραγματοποιήθηκαν κάποιες εξετάσεις που έπρεπε να γίνουν. Δεν υπάρχει κανένας έλεγχος. Η μάθηση πήγε πίσω, τα πάντα άλλαξαν και χαλάρωσαν».

E2: «Ναι, ήδη τα αποτελέσματα είναι εμφανή. Οι μαθητές της Α' τάξης ήρθαν αγριεμένοι από την καραντίνα».

E3: «Φυσικά. Δημιουργήθηκαν πολλά προβλήματα. Για παράδειγμα, εμείς οι εκπαιδευτικοί είμαστε αναγκασμένοι να δουλεύουμε δια ζώσης, γεγονός το οποίο εκθέτει την υγεία μας σε κίνδυνο, αφού στον χώρο εργασίας μας υπάρχει μεγάλος συνωστισμός».

E4: «Ναι, μας άλλαξε τη ρουτίνα, λόγω των τεστ. Μπήκαμε σε μια άλλη διαδικασία. Γενικά, θεωρώ πως οτιδήποτε διακόπτει τη μαθησιακή διαδικασία είναι κρίση. Επίσης, δημιουργούνται κενά από έλλειψη εκπαιδευτικών».

E5: «Ναι, είναι κρίση γιατί τα περισσότερα παιδιά είναι σε μια κατάσταση συνεχούς άγχους. Πρώτη φορά φέτος μετά από δύο χρόνια πήγαμε εκδρομή και τα παιδιά έμοιαζαν σαν να ήταν σκλαβωμένοι και να ελευθερώθηκαν. Κατάντησαν τα παιδιά να φοβούνται να παίξουν, να φοβούνται μήπως και βγουν θετικοί και όταν συμβεί αυτό κλαίνε. Και είναι δύσκολη η φάση που βρίσκεις ένα θετικό παιδί γιατί κλαίνε οι συμμαθητές του που πρέπει να μείνουν σπίτι ως επαφές του. Είναι μια σοβαρή κρίση, κυρίως ψυχική, δηλαδή τα παιδιά κουράστηκαν και απέκτησαν άλλους φόβους. Ευτυχώς όμως ξεχνούν εύκολα. Ακόμα και μεταξύ των συναδέλφων χάθηκε η επαφή και αυτό είναι άσχημο».

E6: «Ναι, πιστεύω ότι αποτελεί κρίση η πανδημία που περάσαμε αυτά τα δύο χρόνια. Τώρα το διαχειριστήκαμε όπως μπορούσαμε και σύμφωνα με τις οδηγίες του Υπουργείου, αλλά σίγουρα θα έχει επιπτώσεις μαθησιακά και ψυχολογικά στα παιδιά».

E7: «Ναι, ήρθαν αγριεμένα τα παιδιά πίσω. Θέλουν να εκτονωθούν».

E8: «Ναι, πλέον παρατηρώ πιο παράξενες συμπεριφορές από τους μαθητές, λόγω εγκλεισμού, όχι τόσο παραβατικότητα. Είναι ψυχολογικό το θέμα. Φυσικά, δεν γνωρίζω αν έχουν άλλα ξεσπάσματα στην οικογένεια τους».

E9: «Ναι, η πανδημία ήταν μια κρίση. Υπάρχει διαφορετική συμπεριφορά από τους μαθητές και τους καθηγητές. Γενικά, άλλαξε όλο το κλίμα του σχολείου. Ο εγκλεισμός επηρέασε τα παιδιά».

E10: «Ναι, φυσικά είναι κρίση η πανδημία».

E11: «Ναι, φυσικά αποτελεί κρίση».

E12: «Ναι, φυσικά και είναι».

B' Άξονας: Συνέπειες των κρίσεων (4 ερωτήσεις)

### **7.5. Οι συνέπειες της κρίσης από την πανδημία του κορονοϊού για τη σχολική κοινότητα**

Στην πέμπτη ερώτηση σχετικά με τις συνέπειες της κρίσης από την πανδημία του κορονοϊού για τη σχολική κοινότητα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε συγκεκριμένες καταστάσεις που βιώνουν καθημερινά πλέον στο σχολείο ως τις συνέπειες αυτής της πρόσφατης κρίσης.

Ειδικότερα, ως συνέπειες ανέφεραν τις εξής: τα πολλά μαθησιακά κενά στους μαθητές, η απουσία της κατάλληλης μαθησιακής υποδομής για να προχωρήσουν στις επόμενες τάξεις, ο διετής εγκλεισμός των μαθητών στο σπίτι αποτελεί δυσκολία στην εκ νέου προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον, η στέρηση των γιορτών, των εκδρομών, του εκκλησιασμού, των σχολικών εκδηλώσεων, η συνεχής διενέργεια των τεστ ανίχνευσης της νόσου, η απώλεια των όμορφων σχολικών στιγμών και των αναμνήσεων, η αποστασιοποίηση των μαθητών και των καθηγητών, η αύξηση των ψυχολογικών προβλημάτων, το συναισθηματικό ξέσπασμα (κλάμα) των παιδιών όταν είναι επαφή κρουσμάτων και πρέπει να μείνουν σπίτι και να στερηθούν το παιχνίδι με τους φίλους τους και ως απόρροια αυτού η ψυχολογική στήριξη από τους εκπαιδευτικούς, η απώλεια όρεξης για μάθημα, η εξάντληση της σχολικής κοινότητας, η ξαφνική απαγόρευση των παιχνιδιών, της ανταλλαγής αντικειμένων, της συνεργασίας, γεγονός που αντιτίθεται στον ρόλο του σχολείου ως φορέα κοινωνικοποίησης, ο φόβος για τους άλλους,

ο αποκλεισμός και η περιθωριοποίηση σε περίπτωση που κάποιος μαθητής βρεθεί θετικός στη νόσο, οι πολλές απουσίες λόγω του εγκλεισμού, οι συνεχείς απαγορεύσεις για πράγματα αυτονόητα μέχρι πρότινος, η συναισθηματική αναστάτωση των μαθητών, τα οικονομικά προβλήματα των οικογενειών των μαθητών τα οποία έχουν αντίκτυπο και στη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο, η περισσότερη ενασχόληση των παιδιών με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια λόγω της απουσίας της κοινωνικής ζωής γι' αυτά, η κούραση και η ψυχολογική εξάντληση, το συναισθηματικό στρες και η ανασφάλεια, η δυσκολία στην κοινωνικοποίηση, η αποξένωση και για τις δύο πλευρές. Τέλος, ίσως οι πραγματικές συνέπειες αυτής της κρίσης να εκδηλωθούν και αρκετά αργότερα ως ψυχικό τραύμα και ιδίως στα παιδιά ως παιδικό τραύμα.

Πιο συγκεκριμένα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν οι παρακάτω:

E1: «Υπάρχουν πολλά μαθησιακά κενά και πλέον οι μαθητές δεν έχουν την κατάλληλη μαθησιακή υποδομή για να προχωρήσουν στις επόμενες τάξεις».

E2: «Οι μαθητές έμειναν δύο χρόνια κλεισμένοι στο σπίτι και δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στο σχολείο. Παίζει ρόλο η στέρηση των γιορτών, των εκδρομών, η συνεχής διενέργεια των τεστ, ο εγκλεισμός. Έτσι, τα παιδιά έχασαν τις όμορφες στιγμές του σχολείου. Τους στοίχισε τη μαθητική τους ζωή και τις αναμνήσεις τους. Τους μαθητές δεν τους ενδιαφέρει αν θα κολλήσουν, αφού στα διαλείμματα βγάζουν τη μάσκα και αγκαλιάζονται. Αυτό επηρέασε περισσότερο τη ζωή και τις σχέσεις των ενηλίκων».

E3: «Η αποστασιοποίηση των μαθητών και των καθηγητών. Επίσης, υπάρχουν πολλά μαθησιακά κενά στους μαθητές. Όλοι γνωρίζουμε ότι μαθητές στα διαδικτυακά μαθήματα κοιμούνταν, αντί να παρακολουθούν».

E4: «Ψυχολογικά. Τα παιδιά χάνουν εκδρομές, εκκλησιασμό, εκδηλώσεις. Όταν τα παιδιά βγαίνουν επαφές κλαίνε. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να τα στηρίζουν ψυχολογικά. Δεν υπάρχει όρεξη για μάθημα μετά από όλα αυτά. Με μια λέξη θα περιέγραφα την κατάσταση ως «εξουθένωση».

E5: «Ξαφνικά τα παιδιά δεν μπορούν να παίξουν, να ανταλλάξουν, να συνεργαστούν. Αντίθετα σε αυτά που τους λέγαμε για προσφορά και αγάπη. Και ξαφνικά χάνονται όλα αυτά. Φοβούνται ο ένας τον άλλον. Νιώθουν αποκλεισμό κάποια παιδιά που βγήκαν θετικά. Ξαφνικά νιώθουν σαν κάτι λερωμένο. Έχουν πολλές απουσίες λόγω του εγκλεισμού, έχασαν επαφή με τους

φίλους τους και το μάθημα. Δεν έχουν κάνει μια γιορτή ή να πάνε στο θέατρο. Όλα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου. Παντού «όχι». Θα περάσει όμως».

E6: «Πιστεύω ότι οι συνέπειες από τον κορονοϊό θα φανούν στα αμέσως επόμενα χρόνια, γιατί σίγουρα επέδρασε στον ψυχισμό των παιδιών, αλλά και των εκπαιδευτικών με πολύ δυσάρεστο τρόπο. Οι ψυχολόγοι αναφέρουν ότι πρέπει να θεωρηθεί πλέον ως παιδικό τραύμα η πανδημία».

E7: «Σίγουρα μαθησιακά. Φέτος έχω Γ' τάξη και βλέπω διαφορά σε σύγκριση με προηγούμενες χρονιές. Είναι πιο ανήσυχα τα παιδιά. Επηρεάστηκε η συγκέντρωσή τους. Απουσιάζουν πολλές φορές λόγω του ότι είναι κρούσματα ή επαφές».

E8: «Προσωπικά βλέπω τις οικονομικές συνέπειες της πανδημίας, λόγω των συζητήσεων που είχα με μαθητές, που μου έλεγαν ότι μειώθηκε το χαρτζιλίκι τους και ότι ασχολούνται περισσότερο από πριν με το κινητό τους».

E9: «Νομίζω αρκετά παιδιά παίζουν περισσότερο με τα ηλεκτρονικά τους παιχνίδια και δεν έχουν τις γνωστικές υποδομές για να προχωρήσουν στις επόμενες τάξεις, λόγω των μαθησιακών κενών που δημιουργήθηκαν μετά από τόσους εγκλεισμούς. Τα παιδιά δεν έχουν κοινωνική ζωή πλέον».

E10: «Οι συνέπειες της πανδημίας είναι η κούραση των μαθητών, η ψυχολογική εξάντληση, η αδιαφορία, το βόλεμα. Και οι καθηγητές όμως έχουν αυτή την ψυχολογική εξάντληση».

E11: «Οι συνέπειες της πανδημίας είναι η αναστολή των σχολικών δραστηριοτήτων, η επιφόρτιση των μαθητών και των εκπαιδευτικών με συναισθηματικό στρες και ανασφάλεια».

E12: «Οι συνέπειες που βλέπουμε πλέον είναι η δυσκολία στην κοινωνικοποίηση, η αποξένωση, τόσο των μαθητών μεταξύ τους όσο και των καθηγητών και η απουσία εκδηλώσεων και εκπαιδευτικών επισκέψεων».

#### **7.6. Οι παράγοντες που οδηγούν σε ατυχήματα στο σχολείο**

Στην έκτη ερώτηση σχετικά με τους παράγοντες που οδηγούν σε ατυχήματα στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε διάφορους παράγοντες κινδύνου κυρίως σε σχέση με το κτήριο του σχολείου στο οποίο εργάζονται την τρέχουσα χρονιά. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως παράγοντα ατυχημάτων τονίζουν την απροσεξία των μικρών μαθητών, ίσως και λόγω της ηλικίας τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

αναφέρονται κυρίως σε προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών και όχι τόσο σε απροσεξίες και χτυπήματα, αφού οι ηλικίες παιδιών που φοιτούν στα Γυμνάσια και Λύκεια δεν παίζουν παιχνίδια στο βαθμό που παίζουν οι ηλικίες παιδιών του Δημοτικού σχολείου.

Ειδικότερα, ως παράγοντες ατυχημάτων αναφέρθηκαν: οι τσακωμοί των μαθητών, τα εργαστήρια των σχολείων όπου χρησιμοποιούνται εργαλεία τα οποία μπορεί να αποδειχθούν βλαβερά (π.χ. καλώδια, αιχμηρά αντικείμενα), η συμπεριφορά των ίδιων των μαθητών, τα χτυπήματα που προκαλούν μαθητές σε άλλους συμμαθητές τους, η διακίνηση ναρκωτικών έξω από σχολικά κτήρια, οι διαβάσεις πεζών έξω από το σχολείο, τα αρχιτεκτονικά λάθη στα σχολικά κτήρια, η απροσεξία των μαθητών, ο ενθουσιασμός τους, το μάθημα της γυμναστικής, τα ακατάλληλα γήπεδα, τα πολλά σκαλιά στα σχολικά προαύλια, ο δυσανάλογος αριθμός εκπαιδευτικών και μαθητών, η νευρική τους κατάσταση, τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, οι ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή και η ελλιπής κτηριακή συντήρηση.

Πιο συγκεκριμένα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν οι παρακάτω:

E1: «Ατυχήματα μπορεί να συμβούν από τους τσακωμούς των μαθητών και από εργαστήρια μηχανολόγων με τα εργαλεία που χρησιμοποιούν (π.χ. ηλεκτροπληξία). Τα ατυχήματα προκαλούνται περισσότερο από τη συμπεριφορά των ίδιων των μαθητών».

E2: «Το οτιδήποτε θα μπορούσε να προκαλέσει ατυχήματα, αλλά κυρίως το ότι τα παιδιά τσακώνονται και έτσι μπορεί να χτυπήσουν».

E3: «Ένας παράγοντας είναι ότι έξω από το σχολείο μας γίνεται διακίνηση ναρκωτικών. Ένας άλλος παράγοντας είναι η διάβαση πεζών, που υπάρχει για να διασχίζουν οι μαθητές τον δρόμο, η οποία βρίσκεται σε λάθος σημείο (αρχιτεκτονικά), καθώς είναι δίπλα στο χώρο στάθμευσης των καθηγητών και έτσι υπάρχει καθημερινά ο κίνδυνος ατυχήματος».

E4: «Η απροσεξία των μαθητών, ο ενθουσιασμός τους, οι συγκρούσεις, το μάθημα της γυμναστικής, τα ακατάλληλα γήπεδα, τα διαλείμματα, η αλλαγή ώρας, ακόμα και το κουβάλημα της τσάντας τους, το μάθημα «αγωγή υγείας» που πρέπει να μαγειρέψουν, υπάρχει ο κίνδυνος εγκαύματος, όπως και στο μάθημα της «τεχνολογίας» όπου χρησιμοποιούν αιχμηρά αντικείμενα».

E5: «Παράγοντες ατυχημάτων μπορεί να είναι ότι τα παιδιά είναι πολύ αυθόρμητα και τρέχουν και χτυπούν από μόνοι τους και ότι μαλώνουν μεταξύ τους συχνά. Επίσης, το σχολείο μας είναι αρχιτεκτονικά μοντέρνο, αλλά δεν είναι λειτουργικό για παιδιά, δηλαδή, η αυλή έχει πολλά σκαλιά και ο χώρος της γυμναστικής εξωτερικά δεν είναι κατάλληλος. Τα ατυχήματα

συμβαίνουν και γιατί τα παιδιά είναι παιδιά και τους αρέσει να κυλιούνται κάτω. Συνήθως στα διαλλείματα χτυπούν».

E6: «Προσπαθούμε να κάνουμε πρόληψη, παρά να αντιμετωπίζουμε εκ των υστέρων ένα ατύχημα. Στα διαλλείματα υπάρχουν διαρκώς δάσκαλοι για παιδονομία, αλλά πάλι μπορεί να συμβεί κάποιο ατύχημα, επειδή ο πληθυσμός των παιδιών είναι δυσανάλογος με τον πληθυσμό των δασκάλων. Και κάποιο παιδί μπορεί είτε λόγω της ταχύτητας που τρέχει, είτε λόγω σύγκρουσης με κάποιο συμμαθητή του να χτυπήσουν, αλλά ο δάσκαλος να μην είναι ακριβώς δίπλα και να πρέπει να το χειριστεί εκ των υστέρων. Στο κτήριο επειδή είναι νέο αποκλείεται να υπάρχει κάτι επικίνδυνο και να μην το έχουμε αντιληφθεί. Οπότε οποιοδήποτε ατύχημα προκύψει θα προέρχεται από την απροσεξία των παιδιών».

E7: «Παράγοντες ατυχημάτων μπορεί να είναι ότι τα παιδιά είναι πιο αδέξια πλέον και χτυπούν πιο εύκολα. Ίσως λόγω των ηλεκτρονικών παιχνιδιών να συνέβη αυτό. Παλιά τα παιδιά είχαν περισσότερη φαντασία. Τώρα ακόμα και στον παιδότοπο θα παίζουν με τα ηλεκτρονικά τους παιχνίδια. Υπάρχει νευρικότητα στα παιδιά».

E8: «Στο Λύκειο δεν υπάρχουν πολλά χτυπήματα. Οι μπάλες απαγορεύονται. Στο σχολείο μας υπάρχει γρασίδι. Οπότε δεν υπάρχουν πολλές πιθανότητες ατυχημάτων από χτυπήματα».

E9: «Παράγοντες ατυχημάτων είναι κυρίως οι απροσεξίες των μαθητών. Γενικά προσέχουμε το κτήριο. Π.χ. μια φορά έτυχε ένας μαθητής να σπάσει το χέρι του, ενώ έπαιζε».

E10: «Νομίζω, οι παράγοντες που οδηγούν σε ατυχήματα έχουν να κάνουν με τη συμπεριφορά των μαθητών».

E11: «Οι ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή, κακός σχεδιασμός, ελλιπής συντήρηση».

E12: «Το γεγονός ότι η συντήρηση του σχολείου δεν είναι επαρκής».

### **7.7. Οι αναμενόμενες αντιδράσεις των μαθητών σε μια κρίση**

Στην έβδομη ερώτηση σχετικά με τις αναμενόμενες αντιδράσεις των μαθητών σε μια κρίση, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε διάφορες αντιδράσεις όπως: το ότι η οι αντιδράσεις των μαθητών θα εξαρτηθούν από τη συμπεριφορά που θα επιδείξουν οι εκπαιδευτικοί στην κρίση, επειδή τους μεταφέρουν τα συναισθήματά τους, ο πανικός, οι φωνές, οι μαθητές θα έτρεχαν δεξιά-αριστερά. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει την ηρεμία και την ετοιμότητα (από ασκήσεις) να διαχειριστεί τον τρόπο των παιδιών ή το κλάμα, η προσκόλληση στους εκπαιδευτικούς σε μικρές ηλικίες, η ψυχραιμία και η αλληλοβοήθεια, η αδυναμία αντίδρασης, η ωριμότητα σε

μεγαλύτερες ηλικίες, ο φόβος, η αγωνία, η συναισθηματική φόρτιση, το στρες, η αποδιοργάνωση και η έλλειψη συντονισμού.

Πιο συγκεκριμένα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν οι παρακάτω:

E1: «Αν συμβεί κάποιο κακό σε ένα παιδί, θα υπάρξει κρίση. Οι μαθητές εκμεταλλεύονται τα πάντα, προκειμένου να δημιουργήσουν μια κρίση, δηλαδή, την επιδιώκουν».

E2: «Εξαρτάται από τη συμπεριφορά των καθηγητών στην κρίση. Αν ακολουθήσουμε κοινή γραμμή, χωρίς πανικούς, οι μαθητές θα μιμηθούν τους καθηγητές, επειδή τους μεταφέρουν τα συναισθήματά τους. Βέβαια, δεν μου έτυχε ποτέ».

E3: «Πανικός, φωνές, θα έτρεχαν δεξιά-αριστερά. Εδώ ένα έντομο βλέπουν στην τάξη και φωνάζουν και βγαίνουν έξω».

E4: «Αρχικά, οι φωνές τους. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει την ηρεμία και την ετοιμότητα (από ασκήσεις) να διαχειριστεί τον τρόμο των παιδιών. Κυρίως όταν κλαίνε καλούμε τους γονείς τους να τους πάρουν. Ασθενοφόρο σπάνια θα καλέσουμε».

E5: «Ανάλογα με την κρίση και τον χαρακτήρα του παιδιού π.χ. κάποια μπορεί να κλάψουν. Αν είναι αγχώδη παιδιά δε θα αντέξουν και θα κλάψουν, άλλοι θα προσκολληθούν πάνω μας για ασφάλεια. Μόνο ότι θα βγω θετικός στο σχολείο, ακόμα κι αυτό τους κάνει να ντρέπονται και να νιώθουν άβολα».

E6: «Νομίζω ότι το επίπεδο των παιδιών είναι αρκετά καλό, έτσι ώστε να ανταποκριθούν και να βοηθήσουν. Ήδη μόλις συμβεί το οτιδήποτε μεταξύ τους, έρχονται να το πουν οι υπόλοιποι στους δασκάλους για να τρέξουν οι δάσκαλοι να βοηθήσουν. Οι δάσκαλοι θα τους περιθάλλουν. Τα παιδιά δεν είναι αδιάφορα. Τους κάνουμε και μέσα από τα μαθήματα της «Αγωγής Ζωής» πώς να είναι ενεργοί μέσα στο σχολείο και να βοηθούν τη σχολική κοινότητα, τόσο τους συμμαθητές τους, όσο και τους δασκάλους».

E7: «Τα παιδιά έχουν ευαισθησίες. Για παράδειγμα, πρόσφατα ένα παιδί χτύπησε και έτρεχε αίμα και οι συμμαθητές του τρόμαξαν και έκλαιγαν».

E8: «Πιστεύω ότι τα κορίτσια θα έκλαιγαν και τα αγόρια θα βοηθούσαν στην αντιμετώπιση της κρίσης. Πλέον τα παιδιά είναι ώριμα, λόγω της πανδημίας που πέρασε η γενιά τους και αυξήθηκαν τα οικογενειακά τους προβλήματα. Οπότε οι μαθητές είναι περισσότερο προβληματισμένοι».

E9: «Νομίζω ότι θα πάθαιναν πανικό».



E10: «Πανικός, φόβος, αγωνία».

E11: «Συναισθηματική φόρτιση, στρες».

E12: «Πανικός, αποδιοργάνωση και έλλειψη συντονισμού».

### **7.8. Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για το μετατραυματικό στρες**

Στην όγδοη ερώτηση σχετικά με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για το μετατραυματικό στρες, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι γνωρίζουν περίπου τι είναι. Ειδικότερα το περιέγραψαν ως: το άγχος που έχει κάποιος μετά από ένα τραυματικό γεγονός που βίωσε, ένα ψυχικό τραύμα που μένει στο άτομο όταν έχει βιώσει κάτι δύσκολο, το στρες μετά από ένα ψυχολογικό τραύμα που έχει το άτομο, κάτι που ακόμα κι αν περάσει μια κρίση, και το άτομο βρεθεί σε παρόμοια κατάσταση, αισθάνεται ξανά την αγωνία και το ίδιο άγχος για εκείνο το γεγονός, μια τραυματική εμπειρία σε κάποιον, ύστερα από την οποία μπορεί να του προκαλείται ο πανικός, και ως κάτι δύσκολο που έχει αρνητικό αντίκτυπο στη μετέπειτα ζωή του ατόμου. Μόνο μία εκ των συμμετεχόντων δεν είχε ξανακούσει αυτόν τον όρο. Ενώ, μία εκ των συμμετεχόντων περιέγραψε το πώς μπορεί να διαπιστώσει ένας εκπαιδευτικός αν ένα παιδί έχει μετατραυματικό στρες. Συγκεκριμένα, υποστήριξε ότι όταν ένα παιδί έχει βιώσει μια πολύ άσχημη εμπειρία, φαίνεται μέσα στην τάξη από το γεγονός ότι συμβαδίζει δύσκολα μαζί με τους συμμαθητές του σε συναισθηματικό επίπεδο, διότι ένα τέτοιο παιδί έχει πάντα ξεσπάσματα, είτε προς τους γύρω του, είτε προς τον εαυτό του.

Πιο συγκεκριμένα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν οι παρακάτω:

E1: «Ναι, είναι το άγχος που έχει κάποιος μετά από ένα τραυματικό γεγονός που βίωσε».

E2: «Είναι αυτό που σου μένει μετά από μια δύσκολη κατάσταση ή ένα τραύμα που βίωσες».

E3: «Από τα λίγα που ξέρω, είναι ένα ψυχικό τραύμα που σου μένει αν έχεις βιώσει κάτι δύσκολο».

E4: «Ναι, είναι το στρες μετά από ένα ψυχολογικό τραύμα που έχεις».

E5: «Ναι, όταν περάσει μια κρίση, ακόμα αν τύχει να βρεθείς σε παρόμοια κατάσταση, νομίζω, πάλι θα νιώθεις την αγωνία και το ίδιο άγχος γι' αυτό το γεγονός».

E6: «Πιστεύω πως ναι, βλέποντας κάποια παιδιά που έχουν περάσει κάποια πολύ άσχημη εμπειρία, βλέπουμε ότι μέσα στην τάξη πολύ δύσκολα συμβαδίζουν με τα άλλα παιδιά συναισθηματικά. Αν δεν υπάρξει φροντίδα και θεραπεία και από τους γονείς μέσω κάποιου

καλού ψυχολόγου, αμέσως ο δάσκαλος θα καταλάβει ότι αυτό το παιδί κάτι πέρασε. Οπότε είναι το στρες και το άγχος μετά από ένα τραύμα. Και ένα τέτοιο παιδί έχει πάντα ξεσπάσματα, είτε προς τους συμμαθητές του, είτε προς τον εαυτό του και προς το δάσκαλο. Μου έχει τύχει να με χτυπήσει παιδί και το δέχτηκα, χωρίς να αντιδράσω».

E7: «Ναι, όταν συμβεί κάποια τραυματική εμπειρία σε κάποιον, μετά μπορεί να παθαίνει πανικό».

E8: «Ναι, είναι όταν έχεις περάσει κάτι δύσκολο και σου βγαίνει μετά».

E9: «Όχι, δεν γνωρίζω τι είναι».

E10: «Ναι, το ξανάκουσα. Νομίζω είναι να βιώνεις ένα τραύμα μετά από μια δύσκολη κατάσταση».

E11: «Ναι, είναι το στρες που έχεις μετά από ένα προσωπικό σου τραύμα που έζησες».

E12: «Ναι, είναι οι συνέπειες μετά από μια κρίση».

Γ' Άξονας: Τρόποι διαχείρισης των κρίσεων (4 ερωτήσεις)

### **7.9. Η αντιμετώπιση και η διαχείριση κρίσεων από τους εκπαιδευτικούς**

Στην ένατη ερώτηση σχετικά με την αντιμετώπιση και τη διαχείριση κρίσεων από τους εκπαιδευτικούς, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν καταστάσεις κρίσεων όπως: τσακωμούς μέσω της ηρεμίας, προκειμένου να μην υπάρξει επιπλέον πανικός και αποδιοργάνωση, είτε μέσω παροχής στήριξης του βοηθού, λιποθυμία μαθητών μέσω της παροχής πρώτων βοηθειών τις περισσότερες φορές από γυμναστή ή σε πιο σοβαρές καταστάσεις με μεταφορά στο νοσοκομείο, σεισμό μέσω του σχεδίου πολιτικής άμυνας, κρίσεις πανικού μαθητή μέσω του διαλόγου, σοβαρή αιμορραγία μαθητή μέσω της παροχής πρώτων βοηθειών, σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς μαθητή μέσω της συνεργασίας με τον διευθυντή του σχολείου αλλά και των γονέων του μαθητή και δυστύχημα και τον θάνατο μελών της οικογένειας μαθητών μέσω της συνεργασίας της διεύθυνσης του σχολείου και της ομάδας εκπαιδευτικής ψυχολογίας. Ενώ, μόνο μία εκ των συμμετεχόντων παραδέχθηκε αδυναμία αντίδρασης σε περιστατικό κρίσης με ξυλοδαρμό εκπαιδευτικών και ξυλοδαρμό μαθητή από μαθητή. Τέλος, μόνο δύο από τους συμμετέχοντες ανέφεραν ότι δεν έχουν αντιμετωπίσει ποτέ κάτι πολύ σοβαρό που να αποτελεί κρίση και να χρήζει διαχείρισης.

Πιο συγκεκριμένα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν οι παρακάτω:

E1: «Όχι, δεν μου έτυχε. Μόνο σε περιπτώσεις τσακωμού, θα πάω προς τους μαθητές να τους να μιλήσω με ηρεμία και να τους καθησυχάσω. Προσπαθώ να είμαι ήρεμη, γιατί αν πανικοβληθώ θα χάσω τον έλεγχο της κατάστασης».

E2: «Δε θυμάμαι. Μου έτυχε πρόσφατα να τσακωθούν με άγριο τρόπο δύο μαθητές μέσα στην τάξη, ενώ μιλούσαν στη γλώσσα τους και εγώ δεν καταλάβαινα γιατί μάλωναν. Δεν προσπάθησα να μπω ανάμεσά τους, επειδή φοβήθηκα για τη σωματική μου ακεραιότητα και κάλεσα αμέσως τον βοηθό».

E3: «Δε θυμάμαι. Μια φορά μου έτυχε λιποθυμία μαθήτριας. Την ξάπλωσα στο πάτωμα, απομάκρυνα τους μαθητές από κοντά της και κάλεσα τον γυμναστή (για πρώτες βοήθειες)».

E4: «Είχε συμβεί ένας μεγάλος σεισμός παλιά, όπου προσπαθούσαμε να μεταφέρουμε με ασφάλεια τα παιδιά στην αυλή και καλούσαμε έναν-έναν τους γονείς στο τηλέφωνο για να έρθουν να πάρουν τα παιδιά τους. Δεν μπορούσαμε να μπούμε ξανά μέσα στο κτήριο, γιατί φοβόμασταν για μετασεισμό. Είχε χτυπήσει ένα παιδί. Συνήθως αυτό που προέχει είναι η ζωή των παιδιών και αν χρειάζεται η παροχή πρώτων βοηθειών».

E5: «Μου έτυχε παιδί που μόνο με τη σκέψη του διαγωνίσματος, έκλαιγε και έτρεμε. Θεωρώ ότι είχε βιώσει κάτι άλλο παλιά, με αποτέλεσμα να φοβάται την αποτυχία ξανά. Μάλλον βίωσε μια κακή εμπειρία. Προσπάθησα να το πείσω ότι το διαγώνισμα είναι για να δούμε τι μας δυσκολεύει και να του πω ότι δε θέλω να κλαίει, αλλά να είναι καλά. Ήταν σοβαρό για παιδί επτά ετών. Πιστεύω ήταν κρίση πανικού ή φοβία».

E6: «Πάρα πολλές φορές μου έτυχε. Μέχρι και να χαθεί ανθρώπινη ζωή κάποιου μαθητή. Βασικά πρέπει να είσαι πάρα πολύ παρατηρητικός και ιδίως την ώρα της παιδονομίας, επειδή είναι μεγάλη ευθύνη και αν κάτι περάσει απαρατήρητο μπορεί να αποβεί μοιραίο. Μου έτυχε να δω παιδί που ήταν χλωμό, να προσπαθεί να το κρύψει το τραύμα του και τον ακολούθησα και είδα ότι είχε αιμορραγία και τελικά λιποθύμησε».

E7: «Ναι, εκείνο το παιδί πριν δέκα χρόνια, που πέταξε καρέκλα πάνω μου, το έστειλα στο διευθυντή και εκείνος κάλεσε τους γονείς του. Πιστεύω ότι μπορώ να κάνω πολύ λίγα πράγματα. Για παράδειγμα σε ένα άλλο παιδί που έπαθε κρίση πανικού, κάλεσα τη μητέρα του να έρθει να το πάρει. Γενικά, οι διαδικασίες παρέμβασης ψυχολόγου είναι πολύ χρονοβόρες και έχουν πολλές δυσκολίες, λόγω γραφειοκρατίας».

E8: «Όχι, καμιά φορά δεν μου έτυχε κάτι πολύ σοβαρό».

E9: «Όχι, δεν μου έτυχε κάτι πολύ σοβαρό. Κυρίως οι γυμναστές αναλαμβάνουν όταν συμβεί κάτι, επειδή γνωρίζουν περισσότερα πράγματα σχετικά με την αντιμετώπιση των τραυμάτων κλπ. Μια φορά είδα λιποθυμία μαθήτριας. Συνήθως, συμβαίνουν χτυπήματα ή να λείπουν μαθητές από την τάξη. Μου έτυχε προχθές να λείπει μαθήτρια από το μάθημα, γιατί έπαθε κρίση πανικού και πήγα να την παρηγορήσω».

E10: «Η αλήθεια είναι πως όχι δεν έτυχε κάτι σοβαρό».

E11: «Ναι. Αντιμετωπίσαμε, δυστυχώς, ένα δυστύχημα και τον θάνατο μελών της οικογένειας μαθητών μας. Σε συνεργασία με τη διεύθυνση του Σχολείου και την ομάδα εκπαιδευτικής ψυχολογίας παρείχαμε συναισθηματική αλλά και υλική στήριξη στην οικογένεια».

E12: «Ναι. Μου έτυχε να δω ξυλοδαρμό εκπαιδευτικών και μαθητή από μαθητή. Ένιωσα αμηχανία και αδυναμία αντίδρασης. Επομένως, δεν μπόρεσα να το διαχειριστώ».

### **7.10. Ο καταλληλότερος ειδικός για τη διαχείριση των κρίσεων στο σχολείο**

Στη δέκατη ερώτηση σχετικά με το ποιος είναι ο καταλληλότερος ειδικός για τη διαχείριση κρίσεων στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι: εξαρτάται, από την κρίση, καθώς ο εκπαιδευτικός πολλές φορές δρα και ως ψυχολόγος για τους μαθητές του, αφού έχει την άμεση διαχείριση της τάξης του, αλλά, σε μια μεγάλη και πιο ισχυρή κρίση χρειάζεται η συμβολή όλων των ειδικών, άλλοι υποστήριξαν ότι ο πιο κατάλληλος είναι ο σχολικός σύμβουλος ενώ άλλοι πιστεύουν ότι ο σύμβουλος πρέπει να ασχολείται μόνο με τον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών και άλλοι αιτούνται την μόνιμη πρόσληψη ψυχολόγου στο κάθε σχολείο, αφού διαθέτει τις κατάλληλες γνώσεις και σπουδές, για να διαχειρίζεται τα πιο ιδιαίτερα προβλήματα των μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν οι παρακάτω:

E1: «Εξαρτάται, από την κρίση. Ο εκπαιδευτικός είναι σαν ψυχολόγος για τους μαθητές, αφού διαχειρίζεται την τάξη. Αλλά, σε μια μεγάλη κρίση χρειάζεται η συμβολή όλων των ειδικών».

E2: «Ο εκπαιδευτικός θα πάρει οδηγίες από τον διευθυντή και τους ειδικούς. Πιστεύω το καλύτερο είναι η συνεργασία όλων των λειτουργών. Ο πιο κατάλληλος στο σχολείο είναι ο σχολικός σύμβουλος. Για τον ψυχολόγο δεν γνωρίζω, επειδή δεν έχουμε στο σχολείο μας».

E3: «Όλοι έχουν τον ρόλο τους. Οι εκπαιδευτικοί είναι κοντά στους μαθητές και αυτοί θα κάνουν τα πρώτα βήματα διαχείρισης της κρίσης. Ο ψυχολόγος έρχεται μία με δύο φορές το

χρόνο στο σχολείο. Αν ο σύμβουλος είναι και υπεύθυνος κάποιων τμημάτων τότε μπορεί να βοηθήσει».

E4: «Εξαρτάται τι κρίση είναι. Για παράδειγμα ένας θάνατος χρειάζεται υποστήριξη από ψυχολόγο, ενώ σε μια πυρκαγιά θα επέμβει ο εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός είναι ο κατάλληλος, γιατί βρίσκεται κοντά στα παιδιά».

E5: «Θεωρώ ότι ο ψυχολόγος είναι ο πιο ειδικός, επειδή έχει τις κατάλληλες γνώσεις και σπουδές. Ο δάσκαλος έχει εμπειρία, αλλά δεν μπορεί ταυτόχρονα, ενώ έχει να διδάξει να μπορεί να βοηθήσει. Το κάνουμε, αλλά δεν έχουμε τον χρόνο. Κάποια παιδιά έχουν ψυχολογικά θέματα, κάποια άλλα μπορεί με έναν σύμβουλο να λύσουν τα θέματά τους. Δεν μπορεί ο δάσκαλος να τα κάνει όλα».

E6: «Εγώ πιστεύω ότι ο καθένας στο προσωπικό του σχολείου μπορεί να βοηθήσει, επειδή έχουμε λάβει την κατάλληλη επιμόρφωση που θα μπορούσε να γίνει και ακόμα καλύτερη βέβαια. Οι ειδικοί μπορούν να βοηθήσουν εκ των υστέρων σε κάτι σχετικό με την ειδικότητά τους, αλλά πρώτα θα το αντιληφθεί ο εκπαιδευτικός ότι κάτι δεν πάει καλά με ένα παιδί για να κάνει και την παραπομπή σε ψυχολόγο. Κάθε άνθρωπος μέσα στο σχολείο έχει τον ρόλο του».

E7: «Αν δεν μπορεί πρώτα ο εκπαιδευτικός είναι δύσκολο. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός και ο διευθυντής. Επίσης, σημαντικό είναι ο διευθυντής να μπορεί να επιβληθεί».

E8: «Ο σύμβουλος πρέπει να ασχολείται πιστεύω μόνο με τον επαγγελματικό προσανατολισμό, λόγω της αύξησης των ψυχολογικών προβλημάτων των μαθητών, οι μαθητές δεν μπορούν να απευθύνονται σε εκείνον. Δεν είναι αρκετό. Δεν τους καλύπτει. Τα σχολεία χρειάζονται μόνιμο ψυχολόγο».

E9: «Πιστεύω ότι όλοι μαζί μπορούμε να διαχειριστούμε μια κρίση, αλλά κυρίως οι ειδικοί, επειδή οι καθηγητές δεν γνωρίζουμε από ψυχολογία για να βοηθήσουμε κάποιους μαθητές σωστά».

E10: «Εκείνη την ώρα της κρίσης αναλαμβάνει δράση ο εκπαιδευτικός και κυρίως οι γυμναστές που ξέρουν καλά τις πρώτες βοήθειες. Μετά μπορεί να έρθει κάποιος ειδικός επαγγελματίας για να βοηθήσει».

E11: «Πιστεύω ότι το καταλληλότερο είναι η συνεργασία του εκπαιδευτικού και γενικά της σχολικής μονάδας και με έναν ψυχολόγο».

E12: «Το ιδανικό είναι η συνεργασία όλων των αρμόδιων φορέων για τη διαχείριση μιας κρίσης».

### **7.11. Η χρησιμότητα των σεμιναρίων παροχής πρώτων βοηθειών στην αρχή της σχολικής χρονιάς**

Στην ενδέκατη ερώτηση σχετικά με τη χρησιμότητα των σεμιναρίων παροχής πρώτων βοηθειών στην αρχή της σχολικής χρονιάς οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι πραγματοποιούνται τέτοια σεμινάρια κάθε Σεπτέμβριο, ενώ παράλληλα εξέφρασαν το παράπονό τους σχετικά με αυτό, ότι αυτή η επιμόρφωση πρέπει να προσφέρεται κατ' επανάληψη σε όλους τους εκπαιδευτικούς κάθε χρόνο και να μην είναι προαιρετική, αλλά υποχρεωτική, καθώς, παρόλο που οι περισσότεροι από αυτούς έχουν βασικές γνώσεις παροχής πρώτων βοηθειών, εντούτοις δεν είναι σε θέση να τις εφαρμόσουν στις περισσότερες περιπτώσεις.

Πιο συγκεκριμένα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν οι παρακάτω:

E1: «Ναι, νομίζω είναι χρήσιμο. Κι εγώ γνωρίζω πρώτες βοήθειες, αλλά ευτυχώς δεν τις εφάρμοσα ποτέ».

E2: «Ναι, κάνουμε σεμινάριο πρώτων βοηθειών στην ημέρα του εκπαιδευτικού. Τα βασικά δηλαδή, σε επανάληψη».

E3: «Ναι, πάντα είναι χρήσιμο. Την ημέρα του εκπαιδευτικού γίνονται σεμινάρια πρώτων βοηθειών. Κάθε χρόνο μας λένε περίπου τα ίδια πράγματα».

E4: «Βεβαίως. Στην Κύπρο γίνεται κάθε Σεπτέμβριο».

E5: «Ναι, ήδη παρέχονται αλλά όχι για όλους τους δασκάλους. Δικαιούται να πάει μόνο ένας και είναι προαιρετικό».

E6: «Αυτό είναι πολύ σημαντικό, είναι απαραίτητο και γίνεται. Κάθε χρόνο γίνονται σεμινάρια πρώτων βοηθειών, επειδή οι πρώτες βοήθειες ανανεώνονται και κάποια πράγματα καταργούνται. Επίσης, κάνουμε συνεδρίες για μαθητές με ιδιαίτερα προβλήματα υγείας π.χ. διαβήτη/αλλεργίες».

E7: «Ναι, βέβαια σε όλους».

E8: «Ναι, γίνεται αυτό στην αρχή της χρονιάς».

E9: «Ναι, βέβαια. Γίνεται κάθε χρόνο στα σχολεία».

E10: «Οποιοσδήποτε, αναγκαστικά».

E11: «Ναι, είναι απολύτως αναγκαίο».

E12: «Ναι, εννοείται».

### **7.12. Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για την πρόληψη ή την καλύτερη αντιμετώπιση των κρίσεων στον χώρο του σχολείου**

Στη δωδέκατη ερώτηση σχετικά με τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για την πρόληψη ή την καλύτερη αντιμετώπιση των κρίσεων στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί πρότειναν να: πραγματοποιούνται ομιλίες ειδικών, που να απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς την ημέρα του εκπαιδευτικού, μιλούν στους μαθητές, ψυχολόγοι, σύμβουλοι και άλλοι ειδικοί, υπάρχει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης κρίσεων, πραγματοποιούνται συχνά ασκήσεις ετοιμότητας, για την αποφυγή του πανικού σε ώρες κρίσης, είναι ο εκπαιδευτικός σε εγρήγορση μέσα στην τάξη, υπάρχει συνεργασία βοηθών και υπευθύνων τμημάτων, γίνονται συζητήσεις με τους μαθητές και σεμινάρια για να μην πανικοβάλλονται την ώρα της κρίσης, υπάρχει περισσότερος χρόνος για εξειδίκευση σε περισσότερα θέματα, στέλνει το Υπουργείο ουσιαστική βοήθεια, επισκέπτονται ψυχολόγοι κάθε μήνα όλα τα σχολεία και συζητούν με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, γίνονται περισσότερες ασκήσεις ετοιμότητας εντός του στο σχολείου, παρέχεται περισσότερο υλικό και εξοπλισμός για διαχείριση κρίσεων, γίνεται πρακτική ενημέρωση, διορίζει το Υπουργείο μόνιμα ψυχολόγους στα σχολεία, υπάρχει εικοσιτετράωρη ασφάλεια στο σχολείο, υπάρχει καλύτερος έλεγχος, σωστός προγραμματισμός και συνεργασία των μελών της Συμβουλευτικής Επιτροπής των σχολείων για την επίλυση προβλημάτων που θέτουν σε κίνδυνο την ασφάλεια παιδιών και εκπαιδευτικών από την αρχή της σχολικής χρονιάς.

Πιο συγκεκριμένα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν οι παρακάτω:

E1: «Να πραγματοποιούνται ομιλίες ειδικών στους εκπαιδευτικούς την ημέρα του εκπαιδευτικού. Πραγματοποιούνται ήδη κάποια σεμινάρια εκείνη τη μέρα. Επίσης, να μιλούν στους μαθητές, ψυχολόγοι, σύμβουλοι και άλλοι ειδικοί».

E2: «Να υπάρχει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης κρίσεων. Να πραγματοποιούνται συχνά ασκήσεις ετοιμότητας, έτσι ώστε εκείνη την ώρα να μην πάθουμε πανικό».

E3: «Θα πρότεινα ο εκπαιδευτικός να είναι σε εγρήγορση μέσα στην τάξη και τη συνεργασία βοηθών και υπευθύνων τμημάτων».

E4: «Ως πρόληψη θα μπορούσε να είναι οι συζητήσεις με τους μαθητές, σεμινάρια και σε μαθητές για να μην πανικοβάλλονται την ώρα της κρίσης».

E5: «Θεωρώ ότι θα χρειαζόταν περισσότερος χρόνος για να εξειδικευτούμε σε κάποια θέματα. Επειδή κάνουμε ασκήσεις ετοιμότητα π.χ. για σεισμό, αλλά στην ουσία αν για παράδειγμα, δύο δασκάλες είναι τραυματιοφορείς στην κρίση μπορεί να μην είναι σε θέση να κουβαλήσουν ένα παιδί, να μην έχουν τη μυϊκή δύναμη. Επίσης, η αντιμετώπιση οξύθυμων παιδιών, του αυτισμού, της σχιζοφρένειας, επειδή έχουμε τέτοιους μαθητές. Ένας δάσκαλος δεν είναι σε θέση να είναι ψυχολόγος και διδάσκων. Το Υπουργείο πρέπει να στέλνει πραγματική βοήθεια! Δεν αρκεί ένας συνοδός που αντιστοιχεί σε τρία παιδιά. Είναι αδύνατο! Πρέπει να έρχεται ψυχολόγος μία φορά τον μήνα να μιλά στα παιδιά και στους εκπαιδευτικούς για το πώς να βοηθήσουμε τα παιδιά ανάλογα με τα προβλήματά τους. Χρειαζόμαστε στήριξη σε πολλούς τομείς. Κάνουμε τα πάντα πλέον, μέχρι και τους νοσηλευτές».

E6: «Θα μπορούσαν να γίνονται περισσότερες ασκήσεις ετοιμότητας μέσα στο σχολείο. Να έρθουν ειδικοί να μας μιλήσουν και να μας δείξουν τι να κάνουμε σε κάθε περίπτωση. Να μας παρέχεται περισσότερο υλικό και εξοπλισμός για διαχείριση κρίσεων».

E7: «Χρειαζόμαστε πρακτική ενημέρωση. Επίσης, υπάρχει η δυσκολία με τα πολλά δικαιώματα των γονιών τελευταία».

E8: «Για καλύτερη πρόληψη θα πρέπει το Υπουργείο να διορίσει μόνιμα ψυχολόγους στα σχολεία».

E9: «Να έχουμε περιβάλλον μη προκλητικό. Να έρχονται ειδικοί στο σχολείο και να μιλούν στους μαθητές για τα προβλήματά τους. Ο υπεύθυνος του τμήματος δεν αρκεί. Οι μαθητές χρειάζονται ανθρώπους να εμπιστευτούν».

E10: «Να υπάρχει εικοσιτετράωρη ασφάλεια στο σχολείο και να έρχεται ψυχολόγος να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για τη διαχείριση κρίσεων».

E11: «Θα πρότεινα τον καλύτερο έλεγχο, σωστό προγραμματισμό και συνεργασία των μελών της Συμβουλευτικής Επιτροπής των σχολείων για επίλυση προβλημάτων που θέτουν σε κίνδυνο την ασφάλεια παιδιών και εκπαιδευτικών στην αρχή της σχολικής χρονιάς».

E12: «Θα πρότεινα να υπάρχει περισσότερος έλεγχος για τη σχολική ασφάλεια, να υπάρχουν σχέδια δράσης για την κάθε περίπτωση κρίσης και να υπάρχει ευνοϊκό κλίμα συνεργασίας



μεταξύ των συναδέλφων για να μπορούμε να αντιμετωπίσουμε πιο αποτελεσματικά ό,τι κι αν συμβεί».

Δ' Άξονας: Ρόλος των εκπαιδευτικών στην πρόληψη και αντιμετώπιση των κρίσεων (4 ερωτήσεις)

### **7.13. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων**

Στην ερώτηση δεκατρία σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι: έχουν παρακολουθήσει μερικά σεμινάρια, τα οποία πολλές φορές δεν αρκούν για να ανταπεξέλθουν επαρκώς σε καταστάσεις κρίσης, ενώ η διαχείριση εξαρτάται από τον χαρακτήρα του καθενός, επειδή η πράξη διαφέρει από τη θεωρία. Η επιμόρφωση που έλαβαν αφορά κυρίως τις πρώτες βοήθειες, την παραβατικότητα, τις κρίσεις πανικού, τις περιπτώσεις σεισμού, φωτιάς, απειλής πολέμου και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Ενώ, λίγοι ανέφεραν ότι δεν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση.

Πιο συγκεκριμένα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν οι παρακάτω:

E1: «Έχω παρακολουθήσει μόνο κάποια σεμινάρια. Φυσικά, η διαχείριση εξαρτάται από τον χαρακτήρα του καθενός, γιατί είναι αλλιώς στην πράξη κι αλλιώς στη θεωρία που μαθαίνουμε».

E2: «Ναι, έχουμε κάνει κάποια σεμινάρια, αλλά αυτό δεν είναι αρκετό».

E3: «Δεν έχω επιμορφωθεί ιδιαίτερα σχετικά με τι θέμα. Πιθανώς οι βοηθοί να έχουν επιμορφωθεί για τη διαχείριση κρίσεων στο σχολείο».

E4: «Ναι, έχω επιμορφωθεί, αλλά σε θεωρητικό επίπεδο περισσότερο».

E5: «Είχαμε επιμορφωθεί σχετικά με την παραβατικότητα. Εγώ κρίση στο σχολείο θεωρώ ότι τα παιδιά δεν μπορούν να αγαπούν ο ένας τον άλλο και μαλώνουν. Είναι μια σοβαρή καθημερινή κρίση. Φέτος έκανα σεμινάριο για την ευτυχία των παιδιών στην πανδημία και την ψυχική τους ανθεκτικότητα. Υπάρχουν διάφορα θέματα στα οποία επιμορφώθηκαμε, π.χ. για πρώτες βοήθειες, σεμινάρια για αυτισμό, αλλά δεν είναι αρκετό. Όσο και να επιμορφωθούμε χρειάζονται ειδικοί».

E6: «Έχουμε επιμορφωθεί για σεισμούς, φωτιές, απειλή πολέμου και πρώτες βοήθειες, για άλλα όχι».

E7: «Ναι, αρκετά, αλλά θεωρητικά κυρίως».

E8: «Έχουμε γενικές οδηγίες από σεμινάρια για προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών. Εξαρτάται από τα περιστατικά».

E9: «Όχι. Τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς νιώθουν ότι δεν έχουν ρόλο, όταν δεν υπάρχει η επιβράβευση από τους γύρω τους. Θέλω να υπάρξει ένταξη τους σε χειρωνακτικές εργασίες του σχολείου και έτσι θα μειωθεί η παραβατικότητα, όπως και με την ενίσχυση του μαθήματος της μουσικής (επειδή η μουσική ενώνει τους ανθρώπους) πιστεύω ότι θα γίνει καλύτερη η εικόνα του σχολείου».

E10: «Όχι, ποτέ. Μόνο για κρίσεις πανικού επιμορφωθήκαμε επειδή πάθαινε ένας μαθητής μας».

E11: «Όχι, εγώ προσωπικά, αλλά ούτε και οι συνάδελφοί μου πιστεύω πως έχουν λάβει κάποια σχετική επιμόρφωση με το θέμα αυτό».

E12: «Όχι, δεν έχουμε λάβει κάποια ιδιαίτερη επιμόρφωση. Μόνο ό,τι προσφέρεται από σεμινάρια που και πάλι δεν είναι αρκετό».

#### ***7.14. Η ύπαρξη της Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων στα σχολεία και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών γι' αυτήν***

Στην ερώτηση δεκατέσσερα σχετικά με την ύπαρξη Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων στα σχολεία και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών γι' αυτήν οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι υπάρχει, είτε ότι υπάρχει κάτι παρεμφερές όπως: ειδικοί ψυχολόγοι και σύμβουλοι για τις πιο δύσκολες περιπτώσεις, το Συμβούλιο Διεύθυνσης και οι βοηθοί, ομάδα διαχείρισης κρίσης για την πανδημία, ομάδα ασφάλειας μαθητών, ομάδα πρόληψης κατά της βίας, επιτροπή πρόληψης βίας και παραβατικότητας, ομάδα από καθηγητές για να διαχειρίζεται τις κρίσεις, αλλά δεν έχουν λάβει κάποια ιδιαίτερη επιμόρφωση και σπάνια ότι δεν υπάρχει καθόλου ή ότι δεν γνωρίζουν τι είναι αυτή η ομάδα.

Πιο συγκεκριμένα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν οι παρακάτω:

E1: «Ναι. Υπάρχουν ειδικοί ψυχολόγοι και σύμβουλοι για τις πιο δύσκολες περιπτώσεις»

E2: «Νομίζω δεν υπάρχει».

E3: «Όχι, νομίζω ο πρώτος που είναι υπεύθυνος για τη διαχείριση κρίσεων είναι ο διευθυντής και έπειτα οι βοηθοί».

E4: «Ναι, υπάρχει. Υπάρχει ομάδα διαχείρισης κρίσης και για την πανδημία».

E5: «Υπάρχει, ναι η διευθυντική ομάδα και οι βοηθοί».

E6: «Έχουμε χωριστεί σε διαφορετικές ομάδες π.χ. τραυματιοφορείς, ομάδα ασφάλειας μαθητών, ομάδα πρόληψης κατά της βίας».

E7: «Αν υπάρχει, είναι κάτι τυπικό. Ο διευθυντής είναι ο βασικός υπεύθυνος».

E8: «Για τη διαχείριση κρίσεων υπάρχει το Συμβούλιο Διεύθυνσης».

E9: «Αυτόν τον όρο δεν τον έχω ξανακούσει. Στο σχολείο μας υπάρχει επιτροπή πρόληψης βίας και παραβατικότητας και επιτροπή ασφάλειας και υγείας που ασχολήθηκε με την πανδημία».

E10: «Όχι, δεν έχουμε. Έχουμε μια ομάδα από καθηγητές για να διαχειρίζεται τις κρίσεις, αλλά δεν έχουν λάβει κάποια ιδιαίτερη επιμόρφωση».

E11: «Ναι».

E12: «Ναι, υπάρχει, αλλά δεν γνωρίζω τον τρόπο λειτουργίας της και τις αρμοδιότητές της».

### **7.15. Η ικανότητα διαχείρισης κρίσεων από τους εκπαιδευτικούς**

Στην ερώτηση δεκαπέντε σχετικά με την ικανότητα διαχείρισης κρίσεων από τους εκπαιδευτικούς, οι ίδιοι απάντησαν ότι: οι μικρές κρίσεις που συμβαίνουν μέσα στην τάξη είναι ελέγξιμες, εφόσον υπάρχει ψυχραιμία, αλλά σε σοβαρότερες καταστάσεις δεν γνωρίζουν αν θα μπορούσαν να ανταπεξέλθουν, για παράδειγμα θέματα υγείας ή απειλής της ζωής. Ενώ, κάποιοι άλλοι πιστεύουν ότι μέσω της καλής συνεργασίας με τους συναδέλφους τους θα μπορούσαν να διαχειριστούν ακόμα και τις πιο σοβαρές κρίσεις, ενώ άλλοι βασίζονται στην εμπειρία τους. Τέλος, μερικοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν θα καταφέρουν να διαχειριστούν ικανοποιητικά μια κρίση.

Πιο συγκεκριμένα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν οι παρακάτω:

E1: «Ναι, αυτές τις μικρές κρίσεις που συμβαίνουν μέσα στην τάξη μπορώ να τις αντιμετωπίσω. Γενικά, είμαι ψυχραιμη, αλλά σε άλλη περίπτωση δεν ξέρω τι θα έκανα».

E2: «Εξαρτάται από την κρίση. Πιστεύω είμαι ψυχραιμη. Ναι, αν είναι σεισμός αλλά π.χ. σε απειλή με όπλο, όχι».

E3: «Εξαρτάται από το μέγεθος της κρίσης. Είμαι ψυχραιμη, αλλά δεν μπορώ να αντιμετωπίσω τα πάντα. Δεν είμαι γιατρός για να ξέρω τι να κάνω σε θέματα υγείας και να σώσω μια ζωή».

E4: «Ναι, μαζί με τον διευθυντή και την ομάδα, αν υπάρχει συνεργασία και σχέδιο, θα το διαχειριστούμε σωστά».

E5: «Θεωρώ ότι έχω τρόπους να το διαχειριστώ λόγω εμπειρίας και επιπλέον έχω καλούς συναδέλφους».

E6: «Νομίζω ό,τι κι αν τύχει μπορούμε να το αντιμετωπίσουμε επιτυχώς, επειδή οι συνάδελφοι είμαστε ενωμένοι και έχουμε καλή συνεργασία μεταξύ μας. Για παράδειγμα μας έτυχε απόπειρα απαγωγής παιδιού και ήταν ένας εκπαιδευτικός παρόν στη σκηνή και έτσι απετράπη».

E7: «Ελπίζω ναι, λόγω της εμπειρίας μου».

E8: «Ποτέ δεν είσαι σίγουρος. Λόγω εμπειρίας δεν ανησυχώ».

E9: «Μάλλον, όχι. Θέλει ψυχραιμία και γνώση. Εξαρτάται από την υπακοή των μαθητών και από το κατά πόσο επιβάλλεσαι σαν καθηγητής».

E10: «Όχι. Είμαι ψύχραιμη. Δεν ξέρω τα σωστά βήματα για να το κάνω».

E11: «Όχι σε ικανοποιητικό βαθμό».

E12: «Όχι, προσωπικά σε τέτοια περιστατικά νιώθω πάντα αδυναμία αντίδρασης».

#### ***7.16. Η ετοιμότητα και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για παροχή πρώτων βοηθειών σε πρακτικό αλλά και σε ψυχολογικό επίπεδο***

Στην ερώτηση δεκαέξι σχετικά με την ετοιμότητα και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για παροχή πρώτων βοηθειών σε πρακτικό, αλλά και σε ψυχολογικό επίπεδο οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως έχουν γνώσεις πρώτων βοηθειών, άλλοι χρειάστηκε να τις εφαρμόσουν, άλλοι όχι και άλλοι δηλώνουν ανέτοιμοι γι' αυτό.

Πιο συγκεκριμένα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν οι παρακάτω:

E1: «Ναι, γνωρίζω πρώτες βοήθειες, αλλά ευτυχώς μέχρι στιγμής δεν μου έτυχε να δώσω».

E2: «Έχω παρακολουθήσει ένα θεωρητικό σεμινάριο πρώτων βοηθειών, αλλά πιστεύω ότι δεν είμαι έτοιμη για να δώσω στην πράξη πρώτες βοήθειες σε κάποιον».

E3: «Θα προσπαθήσω τουλάχιστον. Τεχνητή αναπνοή ξέρω. Θα φωνάξω τον γυμναστή συνήθως για σιγουριά».

E4: «Ναι, γνωρίζω πρώτες βοήθειες».

E5: «Παρακολούθησα πέρσι. Ξέρω κάποια βασικά πράγματα. Δεν νιώθω όμως την αυτοπεποίθηση ότι μπορώ να το διαχειριστώ αν είναι κάτι πολύ σοβαρό».

E6: «Ναι, διότι ήμουν μέλος της πολιτικής άμυνας παλιά».

E7: «Ναι, περισσότερο σε ψυχολογικό επίπεδο. Σε πρακτικό επίπεδο, το μόνο που μπορώ να κάνω είναι να καλέσω τους γονείς των παιδιών».

E8: «Νομίζω δεν μπορώ λόγω του ότι είμαι αγχώδης άνθρωπος».

E9: «Κατά καιρούς κάνουμε, αλλά χρειάζεται επανάληψη. Δεν θυμάμαι και πολλά από τις πρώτες βοήθειες».

E10: «Ναι, βέβαια μπορώ».

E11: «Όχι σε ικανοποιητικό βαθμό».

E12: «Όχι, σε ικανοποιητικό βαθμό».

## 8. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

### 8.1. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων και των γνώσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο για τη διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τη διεξαγωγή ημι-δομημένων συνεντεύξεων, επιχειρήθηκε να διερευνηθούν τα είδη, οι συνέπειες και οι τρόποι διαχείρισης των κρίσεων, όπως και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην πρόληψη και αντιμετώπισή τους.

Από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων και την παρουσίαση των ερευνητικών αποτελεσμάτων, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν απασχολημένοι τις περισσότερες φορές για το θέμα της ασφάλειας στο σχολείο, αλλά δηλώνουν ανήμποροι να κάνουν κάτι γι' αυτό. Υπάρχουν περιπτώσεις που μπορεί να συμβούν σοβαρά ατυχήματα από τους μαθητές, τα οποία θα μπορούσαν να αποβούν μοιραία.

Τα σχολικά κτήρια φαίνεται να είναι ασφαλή τις περισσότερες φορές λόγω συντήρησης από τη σχολική εφορεία, αλλά υπάρχουν και οι περιπτώσεις που το έργο αυτό αμελείται. Ωστόσο, ακόμη και τα νεότερα σχολικά κτήρια έχουν αρχιτεκτονικά λάθη, τα οποία είναι ικανά να προκαλέσουν ή και προκαλούν ατυχήματα. Ενώ, το γεγονός ότι πλέον κάποια σχολεία διαθέτουν ράμπες για αναπήρους, ασανσέρ, προαύλια περιφραγμένα με ψηλά κάγκελα, κουδούνι εισόδου, αλλά και θυρωρό είναι ανασταλτικός παράγοντας κρίσεων. Ακόμη, ασφάλεια μπορεί να νιώθει ένας εκπαιδευτικός λόγω της καλής συνεργασίας που έχει με τους συναδέλφους του ή όταν το σχολείο διευθύνεται από έναν διευθυντή με ισχυρή προσωπικότητα.

Κρίσεις δημιουργούνται από: μαθητές που καπνίζουν τσιγάρα και υπάρχει το ενδεχόμενο φωτιάς, συχνούς τσακωμούς μεταξύ των μαθητών, μαθητές που φέρνουν μαζί τους στο σχολείο αιχμηρά αντικείμενα (π.χ. ξυραφάκι), έναν σεισμό, μαθητές οι οποίοι κάνουν χρήση ναρκωτικών, μαθητές με σύνδρομο που μπορεί να τους συμβεί μια επιπλοκή και να χρειαστούν πρώτες βοήθειες, πέσιμο μαθητή από τη σκάλα, από λιποθυμίες, μαθητές που πίνουν αλκοόλ, απρόβλεπτες συμπεριφορές των μαθητών στα διαλείμματα, ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και από ατυχήματα με κροτίδες.

Η πανδημία είναι μία κρίση για τα σχολεία, αφού πλέον δεν υπάρχει οργάνωση και έλεγχος, δεν πραγματοποιήθηκαν μαθητικές εξετάσεις αξιολόγησης που έπρεπε να γίνουν, ο

μαθησιακός τομέας πήρε δευτερεύοντα ρόλο, έγιναν πολλές αλλαγές στα σχολεία, με αποτέλεσμα τη χαλάρωση, οι μαθητές των Α' τάξεων ήρθαν αγριεμένοι από την καραντίνα, δημιουργήθηκαν πολλά προβλήματα, οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκασμένοι να δουλεύουν δια ζώσης, γεγονός το οποίο εκθέτει την υγεία σε κίνδυνο, αφού στον χώρο εργασίας τους υπάρχει μεγάλος συνωστισμός, άλλαξε τη σχολική ρουτίνα, λόγω της διενέργειας τεστ σε καθημερινή βάση, δημιουργούνται κενά από έλλειψη των εκπαιδευτικών που νοσούν συχνά, τα περισσότερα παιδιά είναι σε μια κατάσταση συνεχούς άγχους, τα παιδιά έχασαν ευκαιρίες για εκδρομή και φοβούνται να παίξουν ή το ενδεχόμενο να βρεθούν θετικοί στη νόσο, άρα υπάρχουν και ξεσπάσματα θυμού ή κλάματος συχνότερα, τα οποία ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαχειριστεί σχεδόν καθημερινά, η ψυχική κατάσταση τόσο των μαθητών, όσο και των εκπαιδευτικών βρίσκεται σε κλονισμό, χάθηκε η ανθρώπινη επαφή μέσα στο σχολείο, υπάρχει η ανάγκη εκτόνωσης από τα παιδιά, αυξήθηκαν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών. Εντούτοις, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί μπόρεσαν να διαχειριστούν την κρίση της πανδημίας και σύμφωνα με τις οδηγίες του Υπουργείου.

Επιπλέον, συνέπειες της κρίσης από την πανδημία στα σχολεία είναι: τα πολλά μαθησιακά κενά στους μαθητές, η απουσία της κατάλληλης μαθησιακής υποδομής για να προχωρήσουν στις επόμενες τάξεις, η στέρηση των γιορτών, των εκδρομών, του εκκλησιασμού, των σχολικών εκδηλώσεων, η συνεχής διενέργεια των τεστ ανίχνευσης της νόσου, η απώλεια των όμορφων σχολικών στιγμών και των αναμνήσεων, η αποστασιοποίηση των μαθητών και των καθηγητών, η αύξηση των ψυχολογικών προβλημάτων, η ξαφνική απαγόρευση των παιχνιδιών, της ανταλλαγής αντικειμένων, της συνεργασίας, ο φόβος για τους άλλους, ο αποκλεισμός και η περιθωριοποίηση σε περίπτωση που κάποιος μαθητής βρεθεί θετικός στη νόσο, οι πολλές απουσίες λόγω του εγκλεισμού, η συναισθηματική αναστάτωση των μαθητών, τα οικονομικά προβλήματα των οικογενειών των μαθητών που έχουν αντίκτυπο και στη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο, η περισσότερη ενασχόληση των παιδιών με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια λόγω της απουσίας της κοινωνικής ζωής γι' αυτά, η κούραση και η ψυχολογική εξάντληση, το συναισθηματικό στρες και η ανασφάλεια, η δυσκολία στην κοινωνικοποίηση, η αποξένωση εκπαιδευτικών και μαθητών.

Οι παράγοντες ατυχημάτων μπορεί να είναι: οι τσακωμοί των μαθητών, τα εργαστήρια των σχολείων όπου χρησιμοποιούνται εργαλεία τα οποία μπορεί να αποδειχθούν βλαβερά (π.χ. καλώδια, αιχμηρά αντικείμενα), η συμπεριφορά των ίδιων των μαθητών, τα χτυπήματα που προκαλούν μαθητές σε άλλους συμμαθητές τους, διακίνηση ναρκωτικών έξω από σχολικά κτήρια, οι διαβάσεις πεζών έξω από το σχολείο, τα αρχιτεκτονικά λάθη στα σχολικά κτήρια, η

απροσεξία των μαθητών, ο ενθουσιασμός τους, το μάθημα της γυμναστικής, τα ακατάλληλα γήπεδα, τα πολλά σκαλιά στα σχολικά προαύλια, ο δυσανάλογος αριθμός εκπαιδευτικών και μαθητών, η νευρικότητα των παιδιών, τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, οι ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή και η ελλιπής κτηριακή συντήρηση.

Οι αναμενόμενες αντιδράσεις των μαθητών σε μια κρίση, μπορεί να εξαρτηθεί από τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, δηλαδή, αν ακολουθήσουν κοινή γραμμή, χωρίς πανικό, οι μαθητές θα μιμηθούν τους καθηγητές, λόγω του ότι τους μεταφέρουν τα συναισθήματά τους, ενώ άλλες πιθανές αντιδράσεις μαθητών μπορεί να είναι ο πανικός, οι φωνές, το κλάμα, η προσκόλληση στους εκπαιδευτικούς σε μικρές ηλικίες, η ψυχραιμία, η αλληλοβοήθεια, η αδυναμία αντίδρασης, η ωριμότητα σε μεγαλύτερες ηλικίες, ο φόβος, η αγωνία, η συναισθηματική φόρτιση, το στρες, η αποδιοργάνωση και η έλλειψη συντονισμού.

Οι εκπαιδευτικοί ισχυρίστηκαν ότι γνωρίζουν περίπου τι είναι το μετατραυματικό στρες. Συγκεκριμένα το περιέγραψαν ως: το άγχος που έχει κάποιος μετά από ένα τραυματικό γεγονός που βίωσε, ένα ψυχικό τραύμα που σου μένει αν έχεις βιώσει κάτι δύσκολο, κάτι που ακόμα κι αν περάσει μια κρίση, και βρεθείς σε παρόμοια κατάσταση, πάλι νιώθεις την αγωνία και το ίδιο άγχος γι' αυτό το γεγονός, μια τραυματική εμπειρία, ύστερα από την οποία προκαλείται ο πανικός στο άτομο και αυτό έχει αρνητικό αντίκτυπο στη ζωή του.

Οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν καταστάσεις κρίσεων όπως: τσακωμούς μέσω της ηρεμίας, κρίσεις πανικού μαθητή μέσω του διαλόγου, σοβαρή αιμορραγία μαθητή μέσω των πρώτων βοηθειών, σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς μαθητή μέσω της συνεργασίας διευθυντή και γονέων, δυστύχημα και τον θάνατο μελών της οικογένειας μαθητών μέσω της συνεργασίας της διεύθυνσης του σχολείου και της ομάδας εκπαιδευτικής ψυχολογίας και ξυλοδαρμό εκπαιδευτικών και μαθητή από μαθητή, χωρίς δυνατότητα αντίδρασης.

Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ως καταλληλότερο για τη διαχείριση κρίσεων στο σχολείο άλλοτε τον εκπαιδευτικό, αφού διαχειρίζεται άμεσα την τάξη, αλλά, σε μεγάλες κρίσεις χρειάζεται η συμβολή όλων των ειδικών, ο εκπαιδευτικός θα πάρει οδηγίες από τον διευθυντή και τους ειδικούς, τη συνεργασία όλων των λειτουργών, άλλοτε τον σχολικό σύμβουλο, ανάλογα με το είδος και τις διαστάσεις της κρίσης, άλλοτε ο ψυχολόγος για σοβαρότερα προβλήματα των μαθητών, επειδή έχει τις κατάλληλες γνώσεις και σπουδές. Τα σεμινάρια παροχής πρώτων βοηθειών κρίνονται από τους εκπαιδευτικούς ως άκρως απαραίτητα, ενώ πραγματοποιούνται σεμινάρια κάθε Σεπτέμβριο, δυστυχώς προαιρετικά.



Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για την πρόληψη ή την καλύτερη αντιμετώπιση των κρίσεων στο σχολείο είναι να: πραγματοποιούνται ομιλίες ειδικών στους εκπαιδευτικούς την ημέρα του εκπαιδευτικού, μιλούν στους μαθητές, ψυχολόγοι, σύμβουλοι και άλλοι ειδικοί, υπάρχει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης κρίσεων, πραγματοποιούνται συχνά ασκήσεις ετοιμότητας, για την αποφυγή του πανικού σε ώρες κρίσης, είναι ο εκπαιδευτικός σε εγρήγορση μέσα στην τάξη και τη συνεργασία βοηθών και υπευθύνων τμημάτων, γίνονται συζητήσεις με τους μαθητές, σεμινάρια και σε μαθητές για να μην πανικοβάλλονται την ώρα της κρίσης, υπάρχει περισσότερος χρόνος για εξειδίκευση σε κάποια θέματα, στέλνει το Υπουργείο ουσιαστική βοήθεια, έρχεται ψυχολόγος μία φορά τον μήνα να μιλά στα παιδιά και στους εκπαιδευτικούς για το πώς να βοηθήσουν οι εκπαιδευτικοί τα παιδιά ανάλογα με τα προβλήματά τους, γίνονται περισσότερες ασκήσεις ετοιμότητας μέσα στο σχολείο, παρέχεται περισσότερο υλικό και εξοπλισμός για τη διαχείριση κρίσεων, γίνεται πρακτική ενημέρωση, διορίζει το Υπουργείο μόνιμα ψυχολόγους στα σχολεία, υπάρχει περιβάλλον μη προκλητικό, υπάρχει εικοσιτετράωρη ασφάλεια στο σχολείο, υπάρχει καλύτερος έλεγχος, σωστός προγραμματισμός και συνεργασία των μελών της Συμβουλευτικής Επιτροπής των σχολείων για επίλυση προβλημάτων που θέτουν σε κίνδυνο την ασφάλεια παιδιών και εκπαιδευτικών στην αρχή της σχολικής χρονιάς, καθώς η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων είναι ανεπαρκής έως και ανύπαρκτη πολλές φορές, όπως υποστηρίζουν οι ίδιοι.

Η Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων στα σχολεία υπάρχει, είτε ως κάτι παρεμφερές όπως: ειδικοί ψυχολόγοι και σύμβουλοι για τις πιο δύσκολες περιπτώσεις, το Συμβούλιο Διεύθυνσης και οι βοηθοί, ομάδα διαχείρισης κρίσης και για την πανδημία, ομάδες π.χ. τραυματιοφορείς, ομάδα ασφάλειας μαθητών, ομάδα πρόληψης κατά της βίας, επιτροπή πρόληψης βίας και παραβατικότητας και επιτροπή ασφάλειας και υγείας που ασχολήθηκε με την πανδημία, ομάδα από καθηγητές για να διαχειρίζεται τις κρίσεις, αλλά δεν έχουν λάβει κάποια ιδιαίτερη επιμόρφωση και σπάνια ότι δεν υπάρχει καθόλου ή ότι δεν γνωρίζουν τι είναι αυτή η ομάδα.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαχειριστούν μικρές κρίσεις που συμβαίνουν μέσα στην τάξη (π.χ. τσακωμοί μαθητών), εφόσον υπάρχει ψυχραιμία, αλλά σε σοβαρότερες καταστάσεις δεν γνωρίζουν αν θα μπορούσαν να ανταπεξέλθουν, για παράδειγμα θέματα υγείας ή απειλής της ζωής. Ενώ, κάποιοι άλλοι πιστεύουν ότι μέσω της καλής συνεργασίας με τους συναδέλφους τους θα μπορούσαν να διαχειριστούν ακόμα και τις πιο σοβαρές κρίσεις, ενώ άλλοι βασίζονται στην εμπειρία τους. Μερικοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν θα καταφέρουν να διαχειριστούν ικανοποιητικά μια κρίση, καθώς γνωρίζουν θεωρητικά πρώτες βοήθειες αλλά πρακτικά δεν είναι σε θέση να τις εφαρμόσουν.

## **8.2. Περιορισμοί της έρευνας**

Οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας αφορούν το μικρό μέγεθος του δείγματος, το οποίο δεν είναι αντιπροσωπευτικό. Η εν λόγω ποιοτική έρευνα στηρίζεται σε ένα δείγμα λίγων ανθρώπων, όμως η συνθήκη αυτή παρείχε τη δυνατότητα ανοιχτού διαλόγου μεταξύ των συμμετεχόντων και της ερευνήτριας, καθώς επίσης οι άνθρωποι εκείνοι αποτελούν μέρος του περίγυρου της ερευνήτριας, επομένως υπάρχει μια σχετική οικειότητα. Σε ό,τι αφορά το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης, υπάρχει μικρή αξιοπιστία σε σύγκριση με άλλα ερευνητικά εργαλεία. Η άμεση αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ερευνήτρια και τους συμμετέχοντες τους θέτει πιο υποκειμενικούς στη συνέντευξη. Επίσης, λόγω της πανδημίας του κορονοϊού, οι συνεντεύξεις αντί να πραγματοποιηθούν δια ζώσης έτσι όπως συμβαίνει υπό φυσιολογικές συνθήκες, προκειμένου να υπάρχει άμεση αλληλεπίδραση, πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακά μέσω βίντεο κλήσης, γεγονός αρκετά περιοριστικό για τις συγκεκριμένες συνθήκες. Εντούτοις, αυτό καθιστά ευκολότερη και γρηγορότερη την πρόσβαση στην επικοινωνία και από τις δύο πλευρές.

## **8.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Η παρούσα έρευνα προσφέρει νέα ερευνητικά δεδομένα μέσα από τα αποτελέσματά της. Τα δεδομένα αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν με διάφορους τρόπους, αλλά και να αποτελέσουν αφορμή νέων ερευνών. Για παράδειγμα, μία αφορμή για νέα έρευνα θα μπορούσε να είναι το πώς οι κρίσεις στο σχολείο επηρεάζουν την προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών, δηλαδή την καθημερινότητά τους και κατ' επέκταση τη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους μέσα από το κοινωνικό λειτούργημα που επιτελούν. Ακόμη, μία πρόταση για μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να είναι η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής κοινότητας στη διαχείριση κρίσεων, αν εκπληρωθούν τα αιτήματα των εκπαιδευτικών για περαιτέρω ενίσχυση και πρόσληψη επιπλέον εξειδικευμένου προσωπικού (π.χ. ψυχολόγοι) στα σχολεία. Τέλος, μια πρόταση για μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να είναι η αναζήτηση των μακροπρόθεσμων συνεπειών της κρίσης της πανδημίας του κορονοϊού στη σχολική κοινότητα.

## Βιβλιογραφία

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αθανασούλα - Ρεέπα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.

Bouvier, A., (2011). Επικοινωνία και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων. Στο Α. Κοντάκος και Φ. Καλαβάσης (επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού 4*. Αθήνα Διάδραση.

Brock, S. E., Sandoval, J., & Lewis, S. (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο* (2<sup>η</sup> εκδ.). Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης και πρόλογος: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Ε. Θεοχαράκη. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γαλάνης, Π. (2018). *Μέθοδοι συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα*. Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 35(2), 268-271.

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

Doll, B., & Zucker, S., & Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για τη μάθηση*. Επιστημονική επιμέλεια: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Ευαγγελία Θεοχαράκη. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Henderson, N., & Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης και πρόλογος Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση Β. Βασσαρά. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καραθάνος, Δ. (2006). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

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

Κοντάκος, Α. (2011). Συστημική Εκπαιδευτική Ηγεσία. Στο Καλαβάσης Φ., - Κοντάκος Α. (Επιμ.), *ΘΕΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ, Επικοινωνία και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων* (σσ. 77-92). Αθήνα: Διάδραση.

Κούρτης, Κ. (1977). *Η Θεωρία και η Πρακτική της Συγχρόνου Διοικήσεως* (τόμος Ι). Αθήναι.

- Κουτούζης, Μ. (1999). *Ο προγραμματισμός στην εκπαίδευση*. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, κ.ά. (Επιμ.), *Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Τομ. Α΄. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λαδόπουλος, Ι. (1982). *Θέματα Διοίκησης Προσωπικού*. Αθήνα.
- Λαμπράκη, Σ., (2018). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία Α΄βάθμιας εκπαίδευσης. Η περίπτωση της περιφέρειας Ηπείρου*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Λυρατζή, Μ. (2009). *Σχέδιο έκτακτης ανάγκης για τη βιβλιοθήκη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*. Αθήνα: Εκδόσεις Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπουλουτζά, Π. (2006). *Κάθε χρόνο τραυματίζονται 75.000 μαθητές*, σ.27, η Καθημερινή.
- Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ: Οργανωτικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία*. Αθήνα: Κριτική.
- Πανδή, Α. (2019). *Διαχείριση κρίσεων σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Παπαδαντωνάκης Χ. (2016). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Η περίπτωση των νομών Αττικής, Λακωνίας, Λάρισας*. Διπλωματική εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαβελίδης, Σ. (2011). *Διοικητική των κρίσεων στο ελληνικό σύστημα δευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών οργανισμών. Διοίκηση επιχειρήσεων (MBA)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδ. Ινστιτούτο.
- Σαΐτη, Ά. & Σαΐτης, Αθ., Χ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα.

Σαΐτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας: σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτη Α., Σαΐτης Χ. (2018). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. (Αθήνα): Ad Libitum.

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

Τύπας, Γ. & Κατσαρός, Ι. (2003). *Εισαγωγή στη διοικητική επιστήμη*. Αθήνα: Gutenberg.

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

Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.) (2004). *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και Μάθησης. Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

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

Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκιστάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία*, 11(1), 1-19.

## **ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ**

Baum, L. N., Rotter, B., Reidler, E., & Brom, D. (2009). Building resilience in schools in the wake of hurricane Katrina. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 2(1), 62-70.

Belfer, M. L. (2006). Caring for children and adolescents in the aftermath of natural disasters. *International Review of Psychiatry*, 18(6), 523-528.

Berger, R. & Lahad, M. (2009). A Safe Place: ways in which nature, play and creativity can help children cope with stress and crisis – establishing the kinder-garten as a safe haven where children can develop resiliency. *Early Child Development and Care*, 175, 1-11.

Brock, S. E. (2001). Preparing for the school crisis response. In J. Sandoval (Ed.), *Handbook of crisis counseling, intervention, and prevention in the schools* (2<sup>nd</sup> edition, pp. 25-38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Brock, S. E., Sandoval, J., & Lewis, S. (2001). *Preparing for crises in the schools* (2<sup>nd</sup> ed.). New York, NY: Wiley.

Brock, S. E. (2002). Group Crisis Intervention. In S.E. Brock, P.J. Lazarus, & S. R. Jimerson (Eds.), *Best practices in school crisis prevention and intervention* (pp. 23-46). Bethesda, MD: National Association of Psychologists.

Brock, S. E., & Jimerson, S. R. (2015). *School Crisis Consultation: An International Framework*. In C. Hatzichristou & S. Rosenfield (Eds.) *The International Handbook of Consultation in Educational Settings*. New York: Taylor & Francis.

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

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

Carter, S. C. (2000). *No excuse: Lessons from 21 high-performing, high-poverty schools*. Washington, DC: The Heritage Foundation.

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

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

Doll, B., & Lyon, M. (1998) Risk and resilience: Implications for the practice of school psychology. *School Psychology Review*, 27, 348-363.

Dryfoos, J. (1994) *Full-Service Schools. A revolution in health and social services for children, youth and families*. San Francisco: Jossey-Bass.

Duckett H. & Macfarlane, E. (2003). Emotional Intelligence and transformational leadership in retailing. *Leadership and Organization Development Journal*, 24(6), 309-317.

Durlak, J. A. (2009). How to select, calculate, and interpret effect sizes. *Journal of Pediatric Psychology*, 34, 917-928.

Evans, L. G., & Oehler-Stinnett, J. (2006). Structure and Prevalence of PTSD Symptomology in Children Who Have Experienced a Severe Tornado. *Psychology in the Schools*, 43(3), 283-295.

Gamezy, N., & Masten, A. S. (1991). The Protective Role of Competence Indicators in Children at Risk. In E. M. Cummings, A. L. Greene, & K. H. Karraker (Eds.), *Life-Span Developmental Psychology: Perspectives on Stress and Coping* (pp. 151-174). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.

- Golan, N. (1978). *Treatment in crisis situations*. New York: Free Press.
- Green, B.L. (1993). Identifying survivors at risk: Trauma and stressors across events. In J.P. Wilson & B. Raphael (Eds.), *International handbook of traumatic stress syndromes* (pp. 135-144). New York: Plenum Press.
- Hatzichristou, C., Lampropoulou, A., & Lykitsakoy, K. (2006). Addressing cultural factors in development of system interventions. *Journal of Applied School Psychology*, 22(2), 103-126.
- Hatzichristou, C., Lykitsakou, K., Lampropoulou, A., & Dimitropoulou, P. (2010). Promoting the well-being of school communities: A systemic approach. In B. Doll, W. Phohl, & J. Yoon (Eds.), *Handbook of Youth Prevention Science* (pp. 255-274). New York: Routledge.
- Haynes, N. M., & Comer, J. P. (1996). Integrating schools, families and communities through successful school reform. *School Psychology Review*, 25(4), 501-506.
- Heath, M., A. & Sheen, D. (2005). *School-based crisis intervention: Preparing all personnel to assist*. New York, USA: Guilford Press.
- Jimerson, S. R., Brock, S. E., & Pletcher, S. W. (2005). An integrated model of school crisis preparedness and intervention: A shared foundation of facilitate international crisis intervention. *School Psychology International*, 23(3), 275-296.
- Johnson, K., & Stepfers, R. D. (2000). *School crisis management: A hands-on guide to training crisis response teams*. Alameda CA, US: Hunter House.
- Jones, L. (2008). Responding to the needs of children in crisis. *International Review of Psychiatry*, 20(3), 291-303.
- Kline, M., Schonfeld, D., & Lichtenstein, R. (1995). Benefits and challenges of school-based crisis response teams. *Journal of School Health*, 65, 245-261.
- Klingman, A. (1988). School community in disaster: Planning for intervention. *Journal of Community Psychology*, 16, 205-216.
- Knox, K., S. & Roberts, A., R. (2005). Crisis intervention and crisis team models in schools. *Children & Schools*, 27, 93-100.
- Kratochwill, T., & Stoiber, K. (2002). Evidence-based interventions in school psychology: Conceptual foundations for the procedural and coding manual of Division and Society for the Study of School Psychology Task Force. *School Psychology Quarterly*, 17, 341-389.

Kreuger, L., & Stretch, J. (2003). Identifying and helping long term child and adolescent disaster victims: Model and method. *Journal of Social Service Research*, 30(2), 93-108.

Laor, n., Wolmer, L., & Cohen, D. J. (2001). Mothers' functioning and children's symptoms 5 Years After a SCUD Missile Attack. *American Journal of Psychiatry*, 158, 1020-1026.

Lee, D., Gaylynn, P., Ward, M., Styron, R., & Shelley, K. (2008). Katrina and the Schools of Mississippi: An Examination of Emergency and Disaster Prepared- ness. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 13(2), 318-334.

Lichtenstein, R. (1994). School Crisis Response: Expecting the Unexpected. *Educational Leadership*, 52, 79-83.

Masten, A. S., & Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 13-27.

Matsakis, A. (1994). *Post-traumatic stress disorder: A complete treatment guide*. Oakland, DA: New Harbinger.

Meyers, J., & Meyers, b. (2003). Bi-directional influences between positive psychology and primary prevention. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 222-229.

Milgram, N. A., Toubiana, Y. H., Klingman, A., Ravin, A., & Goldstein, R. (1988). Situational exposure and personal loss in children's acute and chronic stress reactions to a school bus disaster. *Journal of Traumatic Stress*, 1, 339-352.

Moos, R. H., & Schaefer, J. A. (1986). Life transitions and crisis. A conceptual overview. In R. H. Moos & J. A. Schaefer (Eds.), *Coping with life crises. An integrated approach* (pp. 3-28). New York: Plenum.

Nader, K., & Pynoos, R. (1993). School disaster: Planning and initial interventions. Handbook of post-disaster interventions. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8, 299-320.

Pagliocca, P., M. & Nickerson, A., B. (2001). *Legislating school crisis response: Good policy or just good politics*. *Law & Policy*, 23, 373-407.

Pitcher, G., D. & Poland, S. (1992). *Crisis intervention in the schools*. New York, US: Guilford Press.



- Pullins, L. G., McCammon, S. L., Lamson, A. S., Wuensch, K. L., & Mega, L. (2005). School-based post-flood screening and evaluation: Findings and challenges in one community. *Stress, Trauma and Crisis*, 8, 229-249.
- Pynoos, R., & Eth, S. (1986). Child psychiatrists describe children's reactions to disaster. *Communique*, 15(2), 3.
- Pynoos, R. S., Frederick, C., Nader, K., Streinberg, A., Eth, S., Nune, F., & Fairbanks, L. (1987). Life threat and posttraumatic stress in school-age children. *Archives of General Psychiatry*, 44, 1057-1063.
- Roberts, A. R. (2000). An overview of crisis theory and crisis intervention. In A. R. Roberts (Ed.). *Crisis intervention handbook: Assessment, treatment, and research* (pp. 3-30). New York: Oxford University Press.
- Rutter, M., & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings, 1979-2002. *Journal of School Psychology*, 40, 451-475.
- Sandoval, J. (1985). Notes on teaching school psychologists about community resources and agencies. *Trainers' Forum*, 5(2), 1-4.
- Sandoval, J. (2001). Conceptualizations and general principles of crisis counseling, intervention, and prevention. In J. Sandoval (Ed.), *Handbook of crisis counseling, intervention, and prevention in the schools* (pp. 3-23). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schonfeld, D., J., Lichtenstein, R., Pruett, M. K., & Speese - Linehan, D. (2002). *How To Prepare for and Respond to a Crisis. 2nd*, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Schonfeld, D., & Gurwitsch, R. (2009). Addressing mental health issues in pediatric practice: Challenges and possible solutions. *Clinical Pediatric. Emergency medicine*, 10(3), 208-215.
- Slaikeu, K.A. (1990). *Crisis intervention: A handbook for practice and research (2nd ed.)*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon. Lindemann.
- Smead, V. (1985). Best practices in crisis intervention. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* (pp. 401-415). Kent, OH: National Association of School Psychologists.

Smith, S. M., Kress, T. A., Fenstermaker, E., Ballard, M., & Hyder, G. (2001). Crisis management preparedness of school districts in three Southern States in the USA. *Safety Science*, 39, 83-92.

Terr, L. C. (1989). Treating psychic trauma in children: A preliminary discussion. *Journal of Traumatic Stress*, 2, 3-20.

Weist, D. M., Sander, A. M., Lever, A. n., Rosner, E. L., Praitt, B. A., Lowie, A. J., Hill, S., Lombardo, S., & Christodulu, V.C. (2002). School mental health's response to terrorism and disaster. *Journal of School Violence*, 1(4), 5-31.

Weinberg, R. B. (1990). Serving large numbers of adolescent victim-survivors: Group interventions following trauma at school. *Professional Psychology: Research and Practice*, 21, 271-278.

Williams, R., Alexander, D., Bolsover, D., & Bakke, F. (2008). Children, resilience, and disasters: Recent evidence that should influence a model of psychosocial care. *Current Option in Psychiatry*, 21(4), 338-344.

Wolmer, L., Laor, N., Dedeoglu, C., Siev, J., & Yazgan, Y. (2005). Teacher-mediated intervention after disaster: a controlled three-year follow-up of children's functioning. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(11), 1161-1168.

World Health Organization (1992). *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders*. Geneva.

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

Zins, J. E., Wessberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.) (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York, NY: Teachers College Press.

Zins, J. E., & Elias, M. E. (2006). Social and Emotional Learning. In G.G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III* (PP. 1-13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

## Παράρτημα

Αγαπητέ/ή εκπαιδευτικέ,

«Η παρούσα ερευνητική μελέτη πραγματοποιείται στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου διατριβής στο Πανεπιστήμιο Κύπρου με θέμα τη διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Οι ερωτήσεις οι οποίες βρίσκονται παρακάτω δημιουργήθηκαν προκειμένου να ερευνηθούν οι απόψεις, οι γνώσεις και οι εμπειρίες σας όσον αφορά τη διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Η συμμετοχή σας στη συγκεκριμένη έρευνα είναι εθελοντική και ανώνυμη. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας στην έρευνα».

Ως σχολική κρίση νοείται ένα δυσάρεστο συμβάν, είτε λαμβάνει χώρα εντός, είτε εκτός του σχολείου και τα χαρακτηριστικά της είναι -η αβεβαιότητα, η πολυπλοκότητα και έχει τον χαρακτήρα επείγοντος περιστατικού και ασάφειας (Krauss, 1998; Πανδή, 2019; Pearson & Clair, 1998; Seeger, 2002; Simola, 2005), παραδείγματος χάριν ο σεισμός, η πυρκαγιά, η πλημμύρα, ο τραυματισμός, ο θάνατος, οι καταλήψεις, το τροχαίο με σχολικό λεωφορείο, ο βιασμός, η επίθεση συμμορίας σε μαθητή ή εκπαιδευτικό, η επίθεση γονιού σε μαθητή ή εκπαιδευτικό, η οπλοφορία μαθητών, η αυτοκτονία, ο ξυλοδαρμός μαθητή από γονιό, ο πνιγμός. κ.ά.

### A' Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Φύλο:

Ηλικία:

Ειδικότητα (Νηπιαγωγός, δάσκαλος, καθηγητής):

Εκπαίδευση (μεταπτυχιακός τίτλος, διδακτορικός τίτλος, άλλο):

Επαγγελματική εμπειρία (έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση):

### B' Είδη κρίσεων

1. Έχετε σκεφθεί ποτέ την προσωπική ασφάλεια (π.χ. κατά πόσο μαθητές και εκπαιδευτικοί είναι εκτεθειμένοι σε κινδύνους) και τη φυσική ασφάλεια (π.χ. πυρκαγιές κλοπές, βόμβες) εντός του σχολείου;
2. Πιστεύετε ότι το σχολείο σας έχει τις προϋποθέσεις ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος;
3. Τι πιστεύετε ότι θα μπορούσε να συμβεί στο σχολείο σας που να συνιστά μια κρίση;

4. Πιστεύετε ότι η πανδημία του κορονοϊού αποτελεί ένα είδος κρίσης για τη σχολική κοινότητα;

#### Γ' Συνέπειες των κρίσεων

5. Ποιες πιστεύετε είναι οι συνέπειες της κρίσης από την πανδημία του κορονοϊού για τη σχολική κοινότητα;
6. Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι παράγοντες που οδηγούν σε ατυχήματα στο σχολείο σας;
7. Ποιες πιστεύετε ότι θα ήταν οι αναμενόμενες αντιδράσεις των μαθητών σας σε μια κρίση;
8. Γνωρίζετε τι είναι το μετατραυματικό στρες;

#### Δ' Τρόποι διαχείρισης των κρίσεων

9. Αντιμετωπίσατε ποτέ μια κρίση στο σχολείο σας; Αν ναι, πώς την διαχειριστήκατε;
10. Ποιος ειδικός πιστεύετε ότι είναι ο καταλληλότερος για τη διαχείριση των κρίσεων στο σχολείο (π.χ. ο εκπαιδευτικός, ο ψυχολόγος, ο σύμβουλος, άλλο);
11. Πιστεύετε ότι θα ήταν χρήσιμο στην αρχή της σχολικής χρονιάς να πραγματοποιούνται σεμινάρια για παροχή πρώτων βοηθειών;
12. Ως εκπαιδευτικός, τι άλλο θα προτείνατε για την πρόληψη ή την καλύτερη αντιμετώπιση των κρίσεων στον χώρο του σχολείου;

#### Ε' Ρόλος των εκπαιδευτικών στην πρόληψη και αντιμετώπιση των κρίσεων

13. Έχετε επιμορφωθεί εσείς και/ή οι συνάδελφοί σας σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων;
14. Στο σχολείο σας υπάρχει Ομάδα Διαχείρισης Κρίσης; Γνωρίζετε τι είναι αυτή η ομάδα;
15. Θεωρείτε πως, αν υπάρξει μια κρίση στο σχολείο σας θα είστε σε θέση να την διαχειριστείτε ως εκπαιδευτικός;
16. Εσείς ως εκπαιδευτικός μπορείτε να προσφέρετε πρώτες βοήθειες σε πρακτικό αλλά και σε ψυχολογικό επίπεδο;

Σας ευχαριστώ!