

ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ
ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ, ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ



**Η διαχείριση κρίσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς
προσχολικής αγωγής: Ο βαθμός αποτελεσμάτων των
παιδαγωγών**

ΕΠΩΝΥΜΟ: ΚΟΥΤΣΟΥΜΠΑ

ΟΝΟΜΑ: ΕΥΑΝΘΙΑ

Επιβλέπων Καθηγητής: κ. Πασχαλούδης Δημήτριος

Σέρρες, 2023

Δήλωση μη λογοκλοπής και ανάληψη προσωπικής ευθύνης

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στην Διπλωματική μου Εργασία και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης του Μεταπτυχιακού Τίτλου των Μεταπτυχιακών Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Όνομα & Επώνυμο Συγγραφέα (Με Κεφαλαία) :

Υπογραφή (Ολογράφως, χωρίς μονογραφή) :

Ημερομηνία (Ημέρα – Μήνας – Έτος) :

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Δεδομένης της τρέχουσας πανδημίας, είναι ζωτικής σημασίας να προετοιμαστούν επαρκώς οι σχολικές οργανώσεις για τη διαχείριση κρίσεων. Αυτή η μελέτη είχε ως στόχο να διερευνήσει παράγοντες που σχετίζονται με τη διαχείριση κρίσεων ειδικά στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Συνολικά 108 νηπιαγωγοί προσλήφθηκαν μέσω διαδικτυακών πλατφορμών και αναλύθηκαν οι απαντήσεις τους. Η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας μετρήθηκε χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο «Επικοινωνιακή Αποτελεσματικότητα» του Kevin Loy (2006), όπως προσαρμόστηκε από τους Dhillon & Kaur (2021). Αυτό το ερωτηματολόγιο αξιολόγησε την παρουσία σχεδίων που σχετίζονται με την κρίση στο έργο των εκπαιδευτικών και περιλάμβανε δημογραφικές ερωτήσεις. Η έρευνα επικεντρώθηκε σε έξι βασικά ερωτήματα: 1) Τι είδους κρίσεις αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί στα σχολεία; 2) Πόσο ικανοί νιώθουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας στη διαχείριση αυτών των κρίσεων; 3) Υπάρχει σχέση μεταξύ των κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας και της αποτελεσματικότητάς τους στη διαχείριση κρίσεων; 4) Υπάρχουν καθιερωμένα πρωτόκολλα για τη διαχείριση κρίσεων σε περιβάλλοντα προσχολικής εκπαίδευσης; 5) Ποια άτομα διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να βοηθήσουν αποτελεσματικά στη διαχείριση κρίσεων μέσα στα σχολεία; 6) Ποια μέτρα μπορούν να ληφθούν για την ενίσχυση των διαδικασιών διαχείρισης κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον; Από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα:

1) Οι σεισμοί (29,6%), ο σχολικός εκφοβισμός (22,2%) και η παραβατικότητα (13,0%) αναγνωρίστηκαν ως οι τρεις πιο διαδεδομένοι τύποι κρίσεων.

2) Οι δάσκαλοι επέδειξαν σχετικά υψηλό επίπεδο αντιληπτής ικανότητας όταν επρόκειτο για τη διαχείριση κρίσεων.

3) Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών είχαν ελάχιστη συσχέτιση με την αντιληπτή τους ικανότητα.

4) Τα τρία πιο συνηθισμένα γεγονότα που απαιτούσαν σχέδιο διαχείρισης κρίσεων ήταν οι σεισμοί (67,6%), οι επιθέσεις μαθητών από τον SARS-CoV-2 (67,6%) και ο σχολικός εκφοβισμός (43,5%).

5) Στα άτομα που πρέπει να εμπλακούν στη διαχείριση κρίσεων είναι ο διευθυντής (58,3%), μια εξειδικευμένη ομάδα εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων (43,5%) και οι συνάδελφοι γενικότερα (38,9%).

6) Όσον αφορά τη διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον, το 69,6% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, το 20,3% δίνει προτεραιότητα στην ενίσχυση της συνεργασίας και τον σχεδιασμό σχεδίων αντιμετώπισης, το 7,6% προτείνει πρόσληψη επιπλέον προσωπικού και 2,5 % προτείνει την ανάπτυξη σχεδίων απόκρισης και την ταυτόχρονη εκπαίδευση του προσωπικού. Συμπερασματικά, είναι ζωτικής σημασίας η παροχή εκπαίδευσης και κατάρτισης στους εκπαιδευτικούς στη διαχείριση κρίσεων προκειμένου να αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά οι κρίσεις σε περιβάλλοντα νηπιαγωγείου. Οι νηπιαγωγοί βλέπουν τον διευθυντή ως κάποιον που πρέπει να ενταχθεί στα σχέδια διαχείρισης κρίσεων. Είναι σημαντικό να ενισχυθούν τα σχέδια διαχείρισης κρίσεων στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου..

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικοί, κρίσεις, συγκρούσεις, προσχολική αγωγή, συγκρούσεις

ABSTRACT

Given the current pandemic, it is vital that school organizations are adequately prepared for crisis management. This study aimed to explore factors related to crisis management specifically in the kindergarten setting. A total of 108 preschool teachers were recruited through online platforms and their responses were analyzed. Communication effectiveness was measured using Kevin Loy's (2006) Communication Effectiveness questionnaire, as adapted by Dhillon & Kaur (2021). This questionnaire assessed the presence of crisis-related designs in teachers' work and included demographic questions. The research focused on six key questions: 1) What kinds of crises do kindergarten teachers face in schools? 2) How competent do preschool teachers feel in managing these crises? 3) Is there a relationship between the socio-demographic characteristics of preschool teachers and their effectiveness in crisis management? 4) Are there established protocols for crisis management in preschool settings? 5) Which individuals have the necessary skills to effectively assist in crisis management within schools? 6) What measures can be taken to strengthen crisis management procedures in the school environment? From the analysis of the data collected, the following results emerged in relation to the research questions:

1) Earthquakes (29.6%), school bullying (22.2%) and delinquency (13.0%) were identified as the three most common types of crises.

2) Teachers demonstrated a relatively high level of perceived competence when it came to crisis management.

3) Teachers' demographic characteristics had little correlation with their perceived competence.

4) The three most common events that required a crisis management plan were earthquakes (67.6%), student attacks by SARS-CoV-2 (67.6%), and school bullying (43.5%).

5) The people who should be involved in crisis management are the principal (58.3%), a specialist team of crisis management teachers (43.5%) and colleagues in general (38.9%).

6) Regarding the management of crises in the school environment, 69.6% of the respondents believe that more emphasis should be placed on the education and training of teachers, 20.3% prioritize the strengthening of cooperation and the design of response plans, the 7.6% suggest hiring additional staff and 2.5% suggest developing response plans and training staff at the same time. In conclusion, it is vital to provide teachers with education and training in crisis management in order to effectively deal with crises in preschool settings. Kindergarten

teachers see the principal as someone who should be included in crisis management plans. It is important to strengthen crisis management plans within the kindergarten.

Key words: teachers, crises, conflicts, preschool education, conflicts

Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	3
ABSTRACT	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο :ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ	12
1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων Κρίση και Σχολική Κρίση.....	12
1.2 Χαρακτηριστικά Κρίσεων	12
1.3 Τύποι κρίσεων	13
1.4 Διαχείριση κρίσεων	14
1.4.1 Μοντέλα διαχείρισης κρίσεων.....	14
1.4.2 Διαδικασία διαχείρισης	16
1.5 Παράγοντες διασφάλισης αποτελεσματικής διαχείρισης κρίσεων	17
1.6 Προβλήματα κατά τη διαχείριση κρίσεων	18
1.7 Κρίσεις στο χώρο της Εκπαίδευσης	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2° :Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	23
2.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση ηγεσίας και ηγέτη	23
2.2 Ο ρόλος του διευθυντή στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.....	24
2.2.1 Η Ελληνική Πραγματικότητα	25
2.3 Ο ρόλος της ηγεσίας στη διαχείριση κρίσεων.....	27
2.4 Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη.....	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3° : ΕΡΓΑΣΙΑΚΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ	34
3.1 Αιτίες που προκαλούν τις συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον	34
3.2 Οι συνέπειες των σχολικών συγκρούσεων.....	35
3.2.1 Οι θετικές συνέπειες της σύγκρουσης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.....	35
3.2.2 Οι αρνητικές συνέπειες της σύγκρουσης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον	37
3.3 Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση των συγκρούσεων	38

3.4 Εμπειρικές έρευνες στη διαχείριση συγκρούσεων.....	39
3.5 Στρατηγικές για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον.....	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΈΡΕΥΝΑ	45
4.1 Ερευνητικά ερωτήματα	45
4.2 Μεθοδολογία.....	45
4.2.1 Σχεδιασμός μελέτης.....	45
4.2.2 Δείγμα & πληθυσμός-στόχος	46
4.2.3 Διαδικασία.....	46
4.2.4 Ερευνητικό εργαλείο	47
4.2.5 Στάθμιση Ερωτηματολογίου	48
4.2.6 Ανάλυση δεδομένων.....	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	53
5.1 Χαρακτηριστικά του εξεταζόμενου δείγματος.....	53
5.2 Τα είδη των κρίσεων	55
5.3 Τα επίπεδα αντιλαμβανόμενης επάρκειας των εκπαιδευτικών.....	56
5.4 Η σχέση των δημογραφικών παραμέτρων με την αντιλαμβανόμενη επάρκεια	57
5.5 Η ύπαρξη πλάνων αντιμετώπισης κρίσεων	69
5.6 Τα άτομα που είναι αναγκαίο να εμπλέκονται στα πλάνα αντιμετώπισης κρίσεων.....	70
5.7 Τρόποι βελτίωσης της ετοιμότητας για τη διαχείριση των κρίσεων	71
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο : ΣΥΖΗΤΗΣΗ	73
6.1 Συνοπτική επισκόπηση και θεωρητική απόδοση των διαπιστώσεων.....	73
6.2 Προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική.....	75
6.3 Οδηγίες για την αντιμετώπιση κρίσεων στην προσχολική αγωγή	76
6.4 Περιορισμοί.....	79
6.5 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	79
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	81

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	83
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	94

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αντιμετωπίζουν μια απaráμιλλη κρίση λόγω της συνεχιζόμενης πανδημίας. Έχει διεξαχθεί εκτενής έρευνα για τις επιπτώσεις της πανδημίας, με ιδιαίτερη έμφαση στον αντίκτυπό της στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτοί οι τομείς μεταβαίνουν γρήγορα σε μεθόδους ψηφιακής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Daniel, 2020). Είναι αξιοσημείωτο ότι η κρίση του COVID-19 έχει τη δυνατότητα να χρησιμεύσει ως καταλύτης για την αλλαγή στον τομέα της εκπαίδευσης, φέρνοντας επανάσταση στον τρόπο με τον οποίο η διδασκαλία και η μάθηση συμβαίνουν ακόμη και μετά το τέλος της πανδημίας (Schwab and Malleret, 2020).

Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι ενώ έχει δοθεί μεγάλη έμφαση στον αντίκτυπο της πανδημίας στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι επιπτώσεις στα χαμηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης ήταν επίσης σημαντικές. Μάλιστα, πιστεύεται ότι οι συνέπειες για τους εκπαιδευόμενους σε αυτά τα επίπεδα μπορεί να είναι ακόμη πιο βαθιές, δεδομένου ότι βρίσκονται ακόμη σε μια κρίσιμη περίοδο ανάπτυξης. Αυτή η κρίσιμη περίοδος αναφέρεται στα πρώτα χρόνια της ζωής, όταν ο εγκέφαλος είναι ιδιαίτερα προσαρμοστικός και οι εμπειρίες και τα ερεθίσματα που λαμβάνονται κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου μπορούν να έχουν βαθύ και διαρκή αντίκτυπο στη μελλοντική ανάπτυξη (Lightfoot et al., 2014). Οι διαταραχές στις κανονικές εκπαιδευτικές διαδικασίες αναμένεται να έχουν σημαντικές επιπτώσεις στη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη των παιδιών που πλήττονται από την πανδημία, ακόμη και αν η πλήρης έκταση αυτών των προβλημάτων δεν είναι ακόμη πλήρως κατανοητή (Pelekasis, 2021).

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί έχουν εδώ και καιρό αντιμετώπι με διάφορες κρίσεις, πέρα από την τρέχουσα πανδημία. Αξιοσημείωτες μεταξύ αυτών είναι οι κρίσεις που αφορούν την ασφάλεια των μαθητών απέναντι σε φυσικές καταστροφές, καθώς και τα διαδεδομένα θέματα σχολικού εκφοβισμού και επιθετικότητας (Χατζηχρήστου, 2004). Έτσι, ενώ η πανδημία έχει προτεραιότητα ως την κύρια κρίση, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί έχουν αντιμετωπίσει ιστορικά μια σειρά κρίσεων.

Στις σύγχρονες μεταβιομηχανικές κοινωνίες, η μελέτη των κρίσεων έχει ακόμη μεγαλύτερη σημασία. Η εμφάνιση της κοινωνίας της πληροφορίας αποδίδεται συνήθως στην Πτώση του Τείχους του Βερολίνου. Με την παρακμή της βιομηχανικής εποχής, υπήρξε ένα κύμα στον γρήγορο και έντονο ρυθμό της ζωής και των αλληλεπιδράσεων, ενισχύοντας αναπόφευκτα την πιθανότητα να αντιμετωπίσουμε κρίσεις (Kiyosaki, 2001). Ο ίδιος ο χρόνος προσλαμβάνει ένα ξεχωριστό νόημα στις μεταβιομηχανικές κοινωνίες, όπως τονίζουν οι Thie & Masters (2014). Μέσα σε μια μόλις δεκαετία, μπορούν να συμβούν μετασχηματισμοί, γεγονότα και εξελίξεις που θα χρειάζονταν αιώνες ή θα θεωρούνταν αδύνατες σε παλαιότερες εποχές. Κατά συνέπεια, ο γρήγορος ρυθμός της ζωής εκθέτει τις ανθρώπινες κοινωνίες σε μια σειρά από κρίσεις.

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει την εμφάνιση κρίσεων στους προσχολικούς οργανισμούς. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε μια εκτενής βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με το θέμα των κρίσεων στην προσχολική εκπαίδευση. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ποσοτική ερευνητική μελέτη στην Ελλάδα για την περαιτέρω διερεύνηση αυτού του φαινομένου. Σε τελική ανάλυση, στόχος είναι η ολοκληρωμένη κατανόηση των κρίσεων στα νηπιαγωγεία, εξάγοντας συμπεράσματα τόσο από τη θεωρητική σκοπιά όσο και από τα ευρήματα της ερευνητικής μελέτης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο :ΔΙΑΧΕΪΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ

1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων Κρίση και Σχολική Κρίση

1.2 Χαρακτηριστικά Κρίσεων

Οι κρίσεις, όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα αναλόγως με το επιστημονικό πεδίο στο οποίο αναφέρονται, δίνεται και η αντίστοιχη ερμηνεία. Όμως ανεξαρτήτως από τις διαφοροποιήσεις, τα χαρακτηριστικά τους κυμαίνονται σχεδόν ίδια.

Σύμφωνα με τον Ahmed (2006), διακρίνονται έξι κοινά χαρακτηριστικά στις κρίσεις. Η ένταση τους είναι κλιμακούμενη, διότι χαρακτηρίζονται από μια δυναμικότητα, καθώς δεν εκδηλώνονται από την αρχή με τη μεγαλύτερη ένταση τους, αλλά κλιμακώνονται σταδιακά. Η ανασφάλεια και το αίσθημα κινδύνου βρίσκονται σε υψηλά επίπεδα, καθώς οι εμπλεκόμενοι στη κρίση κυριεύονται από άγχος, καθώς νοιώθουν πως η κατάσταση έχει διαφύγει από τον έλεγχό τους. Οι συνήθεις λειτουργίες και οι ρυθμοί μεταβάλλονται γιατί ελλοχεύει ο φόβος και η ανησυχία για να μην εξελιχθεί η κατάσταση προς τη χειρότερη εκδοχή, διαταράσσουν και αλλάζουν την ομαλή λειτουργία της επιχείρησης, του οργανισμού κτλ. Το αποτέλεσμα είναι να προκαλούνται βλάβες και ζημιές, οι οποίες συνήθως είναι υλικές, αλλά και ηθικές, οι οποίες επηρεάζουν αρνητικά την ισχύ της χώρας ή της επιχείρησης ή του οργανισμού και συνήθως οδηγούν σε δυσλειτουργίες.

Επίσης, οι Φιλολία, Παπαγεωργίου και Στεφανάκος (2005) τονίζουν ότι η κρίση θέτει κινδύνους καθώς είναι κλιμακούμενης έντασης, δημιουργεί αρνητικές επιπτώσεις στην οικονομική κατάσταση της επιχείρησης, προκαλεί βλάβες στους ανθρώπους τόσο του εσωτερικού, όσο και του εξωτερικού περιβάλλοντος της, έχει επιπτώσεις στο ηθικό των στελεχών και εργαζομένων, κτλ. Παράλληλα, παρεμποδίζει την ομαλή λειτουργία και πορεία των διαδικασιών, με αποτέλεσμα να χάνονται χρόνος και οικονομικοί πόροι, πλήττει τη φήμη, τη δημόσια εικόνα και τις εκροές, δηλαδή τα προϊόντα ή τις υπηρεσίες, γίνεται επίκεντρο προσοχής των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης και των κρατικών και ελεγκτικών μηχανισμών και υπηρεσιών. Ενδέχεται να εξελιχθεί σε μια μη αναμενόμενη κατάσταση και έχει περιορισμένο χρόνο αντίδρασης και δέχεται πιέσεις από παράγοντες ενδογενείς και

εξωγενείς, που θέτουν ακόμη πιο στενά χρονικά περιθώρια.

Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε πως αν και τα παραπάνω χαρακτηριστικά αναφέρονται για κρίση στη διοίκηση επιχειρήσεων, ωστόσο γίνεται εμφανές πως συνδέονται άμεσα και με την σχολική κρίση. Αν αντικαταστήσουμε την επιχείρηση με μια εκπαιδευτική μονάδα ή οργανισμό, θα διαπιστώσουμε πως τα στοιχεία που τις διέπουν παραμένουν σταθερά και σε αυτές τις περιπτώσεις, κάτι το οποίο υπογραμμίζει και ο Slaikeu (1990), αναδεικνύοντας τα χαρακτηριστικά μιας κρίσης σε μια σχολική μονάδα. Η σχολική κρίση μπορεί να συμβεί αναπάντεχα και χωρίς προειδοποίηση, χαρακτηρίζεται συνήθως ως ανεπιθύμητη, έχει άμεσες και σημαντικές επιπτώσεις στον οργανισμό, τόσο στα άτομα όσο και στις υποδομές, δημιουργεί επιτακτική ανάγκη για άμεσες και πολύ σημαντικές αποφάσεις, μέσα σε στενά χρονικά περιθώρια και παίρνονται αποφάσεις που μπορούν να επηρεάσουν σε σημαντικό βαθμό τον ίδιο τον οργανισμό αλλά και τα μέλη του.

1.3 Τύποι κρίσεων

Οι κρίσεις αν και διέπονται από κοινά χαρακτηριστικά, μπορούν να διακριθούν σε διάφορους τύπους. Οι θεωρητικοί έχουν προσπαθήσει να τις κατηγοριοποιήσουν με διάφορους τρόπους, όπως θα παρουσιαστούν παρακάτω. Οι κρίσεις έχουν κάποια γενικά χαρακτηριστικά τα οποία σχετίζονται με τις αιτίες που τις δημιουργούν. Έτσι μπορούμε να τις κατηγοριοποιήσουμε σύμφωνα με τον Σφακιανάκη (1998) σε μεγάλες ή μικρές, σε κοινωνικές, οικονομικές ή φυσικών φαινομένων, σε γρήγορης ή αργής εξέλιξης, κ.α.

Μια άλλη κατηγοριοποίηση των κρίσεων είναι με βάση τη χρονική στιγμή εκδήλωσης. Ο Lindermann (1944) αρχικά και στη συνέχεια ο Carlan (1964), στηριζόμενοι στο μοντέλο του Erikson (1963) διαχώρισαν τις κρίσεις σε εξελικτικές και περιστασιακές. Οι εξελικτικές κρίσεις συνδέονται με τη μετάβαση από το ένα εξελικτικό στάδιο της ζωής σε ένα άλλο και θα μπορούσαν να προβλεφθούν όπως και οι αιτίες που τις προκαλούν. Παραδείγματα τέτοιων κρίσεων είναι η πρώτη φορά του παιδιού στο σχολείο, η μετάβαση από τη μια βαθμίδα στην άλλη, η έναρξη της ενήλικης ζωής, κ.α. Οι περιστασιακές κρίσεις συνδέονται με ξαφνικά και τυχαία γεγονότα που μπορούν να είναι δυσμενείς τόσο για το μερικό σύνολο των εμπλεκόμενων, όσο και για το γενικό, επομένως μην είναι έτοιμοι να τις αντιμετωπίσουν. Τέτοια παραδείγματα θα μπορούσαν να είναι

η απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου, μια πλημμύρα, ένας σεισμός, μιας πανδημίας όπως η περίπτωση covid-19.

Επίσης οι κρίσεις μπορούν να κατηγοριοποιηθούν με βάση τα τραυματικά γεγονότα. Τα πιθανά τραυματικά γεγονότα κρίσης μπορούν να οδηγήσουν στην κατηγοριοποίηση τους σε έξι ομάδες (Carlson, 1997 · Green, 1993 · Matsakis, 1994 · Slaikeu, 1990 · Young, 1998, όπ. αναφ. στο Brook, 2005). Πιο συγκεκριμένα: α) σοβαρή ασθένεια ή τραυματισμός, β) βίαιος ή ξαφνικός θάνατος, γ) απειλή της ζωής ή της σωματικής ακεραιότητας, δ) πράξεις πολέμου, ε) φυσικές καταστροφές και στ) βιομηχανικά ατυχήματα ή ατυχήματα λόγω ανθρώπινου λάθους.

Τέλος, ο Baldwin (1978, όπως αναφ. στο Sandoval, 2001) υποστηρίζει πως η κατηγοριοποίηση των κρίσεων πρέπει να γίνεται σύμφωνα με τον βαθμό επίδρασης που υφίσταται το άτομο. Οι δυο κατηγορίες είναι οι προσδοκώμενες μεταβάσεις της ζωής, οι οποίες μπορούν να θεραπευτούν μέσω της ορθής διαχείρισης, και οι αναπτυξιακές κρίσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν τις ενέργειες διαχείρισης διαπροσωπικών περιπτώσεων από το άτομο.

1.4 Διαχείριση κρίσεων

Η Διαχείριση κρίσεων είναι οι στρατηγικές, οι ενέργειες και τα μέτρα, που έχουν προετοιμαστεί προκειμένου να προλάβουν ή να αντιμετωπίσουν μια κρίση. Είναι δηλαδή, η πρακτική που βοηθάει στην αποφυγή και ανακοπή της κρίσης (Glaesser, 2006). Επομένως το πιο δύσκολο κομμάτι στην αντιμετώπιση μιας κρίσης είναι η διαχείριση της, όπως υπογραμμίζει και ο Fink (1986). Αυτό συμβαίνει διότι, η κρίση είναι μια τελική στιγμή ενός περιστατικού. Το μεγαλύτερο ποσοστό των κρίσεων, δεν θα ήταν κρίσεις εάν η διαχείριση τους ήταν από πριν σωστή, έτοιμη και προετοιμασμένη.

Τα στοιχεία που συνθέτουν τη Διαχείριση κρίσεων είναι τα εξής (Goel, 2009): α) οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση των κρίσεων, β) οι μετρήσεις που βοηθούν στην πρόληψη πιθανών κρίσεων, οι οποίες εξυπηρετούν στη δημιουργία μηχανισμών αντίδρασης και γ) η επικοινωνία που αναπτύσσεται κατά την διάρκεια της φάση της αντίδρασης των πιθανών κρίσεων που πιθανώς να αντιμετωπίσουν.

1.4.1 Μοντέλα διαχείρισης κρίσεων

Οι μελετητές που έχουν ασχοληθεί με τη διαχείριση κρίσεων έχουν παρουσιάσει διάφορα μοντέλα με σκοπό να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που προκύπτουν. Ο Carlan (1964, όπ. αναφ. στο Klingman, 1988) προτείνει ένα μοντέλο που αποτελείται από τρία επίπεδα πρόληψης το primary level (πρωτογενές επίπεδο), το secondary level (δευτερογενές επίπεδο) και το tertiary level (τριτογενές επίπεδο). Στα επίπεδα αντιστοιχούν τα εξής: Αρχικά, οι εμπλεκόμενοι στην κρίση δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στη νέα κατάσταση καθώς κυριαρχεί το άγχος, εξαιτίας των νέων συνθηκών. Μετά ακολουθεί η αντιμετώπιση της στρεσογόνου κατάστασης. Τέλος, γίνονται ενέργειες προκειμένου να αποφύγουν πιο δυσχερείς καταστάσεις.

Ο Klingman (1988) προτείνει πως για την καλύτερη απόδοση του παραπάνω μοντέλου, πρέπει να γίνει μια αναπροσαρμογή και να προστεθούν άλλα δύο επίπεδα πριν από αυτά που προτείνει ο Carlan. Τα επίπεδα αυτά περιλαμβάνουν τη wellness optimization (βελτιστοποίηση) και τη anticipatory guidance (προληπτική καθοδήγηση). Τα επόμενα στάδια παραμένουν τα ίδια και στους δύο μελετητές, με τη διαφορά ότι ο Klingman αντί για level (επίπεδο) αντικαθιστά τον όρο με την έννοια prevention (πρόληψη).

Οι Jimerson, Brock και Pletcher (2005) διαμόρφωσαν ένα μοντέλο για τη διαχείριση κρίσεων, το οποίο χωρίζεται σε πέντε φάσεις. Πιο συγκεκριμένα, διακρίνουν σε: α) η φάση πριν τον αντίκτυπο, όπου περιλαμβάνει ενέργειες πριν το ξέσπασμα της κρίσης, β) η φάση του αντίκτυπου, με ενέργειες κατά την διάρκεια που συμβαίνει η κρίση, γ) η φάση της ανατροπής, με ενέργειες αμέσως μετά την κρίση, δ) η φάση μετά το αντίκτυπο, με ενέργειες που πραγματοποιούνται τις μέρες και τις εβδομάδες μετά το γεγονός και ε) η φάση της αποκατάστασης και ανασυγκρότησης (ενέργειες που πραγματοποιούνται τους μήνες και τα χρόνια μετά το γεγονός).

Ο Kline (1995) και ο Poland (1994, όπ. αναφ. στο Knox & Roberts, 2005) ασχολήθηκαν με τη διαχείριση σχολικών κρίσεων, όπου πρότειναν κάποια μοντέλα. Από την μία, ο Kline διαμόρφωσε το μοντέλο ιεραρχικών ομάδων, το οποίο περιλαμβάνει τρία επίπεδα διαχείρισης. Το πρώτο είναι σε επίπεδο Σχολείου που αποτελείται από την ομάδα διαχείρισης κρίσης, το δεύτερο σε επίπεδο Διευθυντή και το τρίτο σε επίπεδο Περιφέρειας. Τα επίπεδα Σχολείου, Διευθυντής και Περιφέρειας έχουν την ίδια βασική δομή, όπως τα δύο τελευταία, έχουν το

μεγαλύτερο μέρος ευθύνης στην ετοιμότητα διαχείρισης κρίσεων.

Από την άλλη, ο Poland (1994, όπ. αναφ. στο Knox & Roberts, 2005) προτείνει για τις σχολικές κρίσεις ένα μοντέλο τριών επιπέδων. Η πρωτογενής πρόληψη, η οποία περιλαμβάνει ενέργειες για τη διασφάλιση των μελών της σχολικής ομάδας από προβλήματα, όπως διευθέτηση συγκρούσεων, πρόληψη αυτοκτονιών, ναρκωτικών κ.α. Η δευτερογενής πρόληψη, η οποία στοχεύει στον περιορισμό των επιπτώσεων και της κλιμάκωσης της κατάστασης. Τέλος, η τριτογενής πρόληψη, που αποτελείται από μια μακροπρόθεσμη προστασία των μελών του σχολείου, παρέχοντας βοήθεια και συμβουλές για αποφυγή μελλοντικών κρίσεων.

1.4.2 Διαδικασία διαχείρισης

Η διαχείριση κρίσεων διακρίνεται σε πέντε φάσεις, όπου σε κάθε μια από αυτές πραγματοποιούνται κάποιες διαφορετικές ενέργειες. Πιο συγκεκριμένα, οι φάσεις αυτές σύμφωνα με τον Hopkin (2018) είναι πρόβλεψης, αποτροπής, επέμβασης, ανασυγκρότησης και έρευνας.

Η έγκαιρη προετοιμασία για τη διαχείριση κρίσεων, εξασφαλίζει την πρόληψη καταστάσεων. Με αυτό τον τρόπο ο οργανισμός, επιχείρηση κτλ. βρίσκεται σε ετοιμότητα για την αντιμετώπιση μιας κρίσης. Το σημαντικό κομμάτι αυτής της διαδικασίας είναι η δημιουργία ενός οργανωμένου σχεδίου αντίδρασης σε τέτοιες καταστάσεις. Το πρόβλημα είναι πιο εύκολα και αξιόπιστα διαχειρίσιμο, όταν το αντιμετωπίζεις πριν οξυνθεί, πριν ξεσπάσει και οδηγήσει σε ενδεχόμενες επιπλοκές (Darling, 1994). Επομένως, πρέπει να ενισχυθεί η επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων, έτσι ώστε να γνωρίζουν πώς πρέπει να ενεργήσουν σε περίπτωση που χρειαστεί να αντιμετωπίσουν μια κρίση και τι αρμοδιότητες θα κληθούν να αναλάβουν.

Ο Mitroff (2001) επισημαίνει πως όλες οι κρίσεις στέλνουν προειδοποιήσεις αρκετά πριν την εμφάνιση τους. Η έγκαιρη ανίχνευση τους κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να αναχαιτιστεί η εκδήλωση της κρίσης. Τα προληπτικά μέτρα που έχουν αποφασιστεί, θα παίζουν καταλυτικό ρόλο σε αυτή τη φάση. Σε περίπτωση που κάτι τέτοιο δεν επιτευχθεί, σε αυτή τη φάση χρειάζεται να γίνει περιορισμός των επιπτώσεων του αιτίου που προκλήθηκε, καθώς αυτό θα εμποδίζει την κλιμάκωση της κατάστασης. Στη φάση της διαχείρισης, χρειάζεται η αντιμετώπιση

της κρίσης και συγκεκριμένα την περίοδο που εξελίσσεται. Όπως γίνεται φανερό, είναι από τις πιο δύσκολες φάσεις καθότι πέρα από την δυσκολία της ίδιας της κρίσης, λαμβάνονται πιέσεις τόσο από εσωτερικό όσο και από το εξωτερικό περιβάλλον.

Ο διαχειριστής θα πρέπει να αναγνωρίσει τα χαρακτηριστικά της κρίσης και τα αίτια της, τα πρωτογενή από τα δευτερογενή. Τα μέτρα ετοιμότητας που έχουν αποφασιστεί στη φάση της πρόληψης ενεργοποιούνται για να καλύψουν τις έκτακτες ανάγκες που προκύπτουν, αλλά λαμβάνονται και νέα για την αντιμετώπιση σοβαρών προβλημάτων που εμφανίζονται στη συνέχεια. Τέλος θα πρέπει να ληφθεί υπόψη το κόστος αποφυγής της κρίσης. Ο διαχειριστής θα πρέπει να υπολογίσει τις οικονομικές ζημιές που θα προκληθούν και να τις συγκρίνει με το κόστος της αποφυγής της, έτσι ώστε να αποφασίσει πώς θέλει να πράξει (Mitroff, 2001) .

Η φάση της ανασυγκρότησης επιδιώκει να επανέλθει η κατάσταση σε αυτή που ήταν πριν την κρίση. Κατά τον Σφακιανάκη (1998), η ανασυγκρότηση αποτελείται από ενέργειες που εξυπηρετούν την αποκατάσταση των ζημιών, ώστε να μπορέσει η κατάσταση να επανέλθει στα αρχικά δεδομένα. Οι ζημιές μπορεί να είναι είτε βραχυπρόθεσμες είτε μακροπρόθεσμες, επομένως χρειάζεται ο ανάλογος χρόνος. Καταλυτικό ρόλο έχει ο διαχειριστής της κρίσης, διότι αναλόγως τις αποφάσεις που θα πάρει και τις ενέργειες που θα ακολουθήσει θα επηρεάσει την ταχύτητα της αποκατάστασης και ανασυγκρότησης.

Το τελικό στάδιο της διαχείρισης της κρίσης είναι η αξιοποίηση με τον σωστό τρόπο των αποτελεσμάτων που προέκυψαν, έτσι ώστε να γίνει η σωστή προετοιμασία για μια πιθανή κρίση στο μέλλον. Η διερεύνηση των αιτιών, των λαθών και των ευθυνών, θα ενισχύσει την ετοιμότητα του οργανισμού σε παρόμοιες καταστάσεις. Επομένως, κρίνεται απαραίτητη για την ορθή διαχείριση η αξιολόγηση της συνολικής διαχείρισης της κρίσης, για να ανατροφοδοτηθεί και να προβεί στις κατάλληλες διορθωτικές κινήσεις. Επομένως να έχει τον μεγαλύτερο έλεγχο της πορείας των δραστηριοτήτων (Fink, 1986) .

1.5 Παράγοντες διασφάλισης αποτελεσματικής διαχείρισης κρίσεων

Αρκετοί μελετητές προσπάθησαν να εντοπίσουν τα στοιχεία εκείνα που διασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα ενός σχεδίου διαχείρισης κρίσης. Οι

παράγοντες είναι πολλοί και ο καθένας συμβάλει σημαντικά για ένα επιτυχημένο αποτέλεσμα. Ο Watkins (2001) κρίνει αναγκαίο τη συγκέντρωση ενδεχόμενων κρίσεων που μπορούν να συμβούν στον οργανισμό. Η οργάνωση πιθανών τρόπων αντιμετώπισης οι οποίοι θα θεωρούνται ως πρότυπα, του προσδίδει μια δυναμικότητα έτσι ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει ξαφνικές κρίσεις, οι οποίες ανήκουν σε αυτές που έχουν προβλεφθεί. Σημαντικό είναι να έχει γίνει μια σύνδεση των ενδεχόμενων κρίσεων με τους τρόπους αντιμετώπισης που θα πρέπει να αξιοποιηθεί. Η δημιουργία ομάδας διαχείρισης είναι πολύ σημαντική, διότι θα πλαισιώσουν το έργο του διευθυντή και παράλληλα θα λειτουργήσουν οι ενέργειες πιο αρμονικά. Για το λόγο αυτό, χρήσιμο είναι να έχουν ένα δικό τους χώρο προκειμένου να είναι συγκεντρωμένα τα μέλη που συμμετέχουν στο κέντρο διαχείρισης. Για την καλύτερη διαχείριση της κρίσης είναι σημαντική η έγκαιρη ενεργοποίηση των διαδικασιών που έχουν αποφασιστεί ήδη. Η επικοινωνία, στο εσωτερικό και το εξωτερικό του οργανισμού κατέχει καταλυτικό ρόλο. Τέλος, οι συχνές δοκιμές προσομοιώσεις των σχεδίων που έχουν αποφασιστεί, εξυπηρετούν στην αξιολόγηση τους και στην ανατροφοδότησή τους για να βελτιώνονται συνεχώς. Οι επιστημονικές αξιολογήσεις μετά το πέρας της κρίσης, δίνουν πιο έγκυρα συμπεράσματα.

Η Bessis (2015) έρχεται να προσθέσει στα στοιχεία που έθεσε ο Watkins, ότι το σχέδιο διαχείρισης κρίσεων πρέπει να είναι απλό, κατανοητό, εύκαμπτο και με στοχευμένες λεπτομέρειες. Τα χαρακτηριστικά αυτά εξυπηρετούν στο να εντοπίζονται εύκολα τα στοιχεία εκείνα που χρειάζονται κάθε φορά αλλά και να μπορούν να προσαρμοστούν γρήγορα στις ανάγκες που προκύπτουν.

Όλα τα παραπάνω συνθέτουν την ανάγκη του οργανισμού να αποκτήσει μια κουλτούρα διαχείρισης και ετοιμότητας (Ικκου, 2016). Η κοινή κουλτούρα βοηθάει στην ενδυνάμωση του «ανήκειν» ανάμεσα στους εμπλεκόμενους, έτσι ώστε να ξεπεραστούν ορισμένες αντιλήψεις που συνδέονται με τη διαχείριση κρίσεων, οι οποίες λειτουργούν ως εμπόδια, όπως «Εγώ πώς θα επωφεληθώ;»

1.6 Προβλήματα κατά τη διαχείριση κρίσεων

Σε κάθε κρίση, όπως προαναφέρθηκαν υπάρχουν στοιχεία που μπορούν να εξασφαλίσουν την αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων, όμως υπάρχουν και στοιχεία που μπορούν να λειτουργήσουν ως εμπόδια δημιουργώντας προβλήματα.

Τα προβλήματα αυτά μπορούν να οδηγήσουν ακόμη και σε μια αποτυχημένη επέμβαση στη κρίση. Ο χρόνος αντίδρασης κατά την εξέλιξη μια κρίσης είναι πολύ περιορισμένος και οι πιέσεις που ασκούνται από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες, ενδέχεται να είναι μεγάλες, σύμφωνα με τους Φιλολία, Παπαγεωργίου και Στεφανάτο (2005).

Από τη μία, η ανεπάρκεια του χρόνου δημιουργεί δυσκολία στη σωστή προετοιμασία της ομάδας διαχείρισης και στην επαρκή οργάνωση στα σχέδια δράσης. Από την άλλη, οι ομάδες πίεσης σε μια κρίση μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες: πιέσεις από τρίτους (Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, άτομα που συνδέονται, γραφειοκρατικό σύστημα, διοικητικό σύστημα, διάφορες κυβερνητικές οργανώσεις και μη), πιέσεις από τις συνθήκες της κρίσης (περιορισμένος χρόνος αντίδρασης που συνήθως συμβαίνει σε κάθε μη αναμενόμενη κατάσταση) και ψυχολογικές πιέσεις και πιέσεις προσωπικότητας (εσωτερικές πιέσεις που δέχεται ο διαχειριστής από τον ίδιο του τον χαρακτήρα, την ψυχολογική του κατάσταση και τα συναισθήματά του). Τα συναισθήματα που κυριαρχούν σε τόσο μη αναμενόμενες και γρήγορα εξελισσόμενες καταστάσεις είναι άγχος, φόβος για την αποτυχία, την αμφιβολία για τις ικανότητες του και για την λήψη ευθυνών (Σφακιανάκης, 1998).

Η σύγχυση και το χάος λειτουργούν ως τροχοπέδη σε καταστάσεις διαχείρισης κρίσεων. Η δημιουργία τους οφείλεται στην ταχύτατη εναλλαγή των καταστάσεων, τις μη αναμενόμενες ανάγκες, συναισθήματα και κίνδυνοι που προκύπτουν (Lichtenstein, 2004). Η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων έχει σημαντικό ρόλο στην εξασφάλιση μια αποτελεσματικής διαχείρισης κρίσης, όπως έχει αναφερθεί προηγουμένως. Επομένως, η έλλειψή τους δημιουργεί δυσχερείς καταστάσεις για την επίλυση της κρίσιμης συνθήκης.

Τελευταίο αλλά πολύ σημαντικό σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων, είναι η έλλειψη ισχυρής και ορατής ηγεσίας. Όταν συμβαίνει αυτό, δεν υπάρχει σωστή καθοδήγηση στην ομάδα διαχείρισης, έτσι ώστε να επιτευχθούν οι ενέργειες για την αντιμετώπιση της κρίσης, (Κουτούζης, 1999)

1.7 Κρίσεις στο χώρο της Εκπαίδευσης

Η εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό κομμάτι της κοινωνίας. Οι κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες επηρεάζουν βαθιά τόσο την εκπαίδευση

γενικότερα, όσο και τις σχολικές κοινότητες. Τα σχολεία καλούνται να αναπτύξουν τρόπους πρόληψης αλλά και διαχείρισης των κρίσεων, που μπορεί να προκύψουν από μη αναμενόμενα περιστατικά εξαιτίας των παραπάνω συνθηκών. Η ομαλή λειτουργία των σχολείων, η ασφάλεια και η σταθερότητα τους απειλούνται σε περιπτώσεις που κινδυνεύουν από κάποια κρίση (Κουτούζης, 1999). Ο τύπος της κρίσης που μπορεί να ξεσπάσει θα ανήκει σε μία από τις τρεις κατηγορίες που αναφέρθηκαν παραπάνω, δηλαδή κρίσεις με βάση τα γενικά χαρακτηριστικά τους, τη χρονική στιγμή εκδήλωσης και τα τραυματικά γεγονότα.

Οι κρίσεις που αντιμετωπίζει πιο συχνά μια σχολική κοινότητα είναι εξαιτίας φυσικών φαινομένων, όπως σεισμοί, πλημμύρες, ισχυροί άνεμοι κ.α. Τα φυσικά φαινόμενα σε συνδυασμό με την κακή συντήρηση των εξωτερικών αλλά και εσωτερικών χώρων του σχολείου μπορεί να οδηγήσει σε ατυχήματα. Ο Παπαδόπουλος (2015) υπογραμμίζει πως το 65% των ατυχημάτων στο χώρο του σχολείου συμβαίνει στις αυλές. Αντίστοιχη κατάσταση υπάρχει και στο εσωτερικό των κτηρίων, όπου ελλοχεύει ο κίνδυνος τραυματισμού τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Πέρα από τους κτηριακούς κινδύνους που μπορεί να συμβούν στην περίπτωση των φυσικών φαινομένων, υπάρχουν και ελλείψεις στο θέμα της ασφάλειας, όπως πυρασφάλεια, κυκλοφοριακή ασφάλεια, αθλητικός εξοπλισμός κ.α. Παπαδόπουλος (2015)

Τα τραυματικά γεγονότα που θα μπορούσαν να προκαλέσουν σχολικές κρίσεις είναι περιστατικά βίας, μέχρι και ο θάνατος μαθητή ή εκπαιδευτικού. Ο σχολικός εκφοβισμός (bullying), τα τελευταία χρόνια είναι μία από τις πιο συνηθισμένες μορφές βίας. Η αμέλεια από την πλευρά του προσωπικού του σχολείου επηρεάζει σημαντικά τη σχολική κοινότητα, τόσο στην επίδοση, το κλίμα όσο και στην ασφάλεια, με αποτέλεσμα να οδηγήσει σε αντίποινα και απρόσμενες καταστάσεις (Brook κ.συν., 2005). Το ίδιο συμβαίνει και με την απώλεια κάποιου μέλους του σχολείου, γιατί οι επιπτώσεις που θα επέλθουν άμεσες ή έμμεσες, όπως θυμός, φόβος, ενοχή και σύγχυση θα πρέπει να αντιμετωπιστούν.

Οι οικονομικές κρίσεις μπορούν να επηρεάσουν την εκπαίδευση σε μεγάλο βαθμό. Οι επιπτώσεις αποτυπώνονται στους οικονομικούς προϋπολογισμούς που προορίζονται για την εκπαίδευση, θεσμικό πλαίσιο, δηλαδή στις εργασιακές σχέσεις αλλά και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών όλης της σχολικής κοινότητας. Πέρα από την υλική διάσταση των προβλημάτων που φέρνει

η οικονομική κρίση, έρευνες έχουν αποδείξει πως ενισχύονται τα προβλήματα βίας, έλλειψη ενδιαφέροντος για μάθηση και κοινωνικών συναναστροφών (Αναστασάτος, 2014). Όπως γίνεται αντιληπτό, οι κρίσεις γενικότερα δημιουργούν ψυχολογική αναστάτωση στα μέλη της σχολικής κοινότητας, στην οποία οφείλεται η επιρροή της ικανότητας της μάθησης (Κουτούζης, 1999).

Ένας ακόμη παράγοντας που μπορεί να δημιουργήσει κρίση σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό είναι οι συγκρούσεις, οι οποίες αποτελούν σημαντικό μέρος της οργανωτικής συμπεριφοράς. Η έλλειψή τους κρύβει αδιαφορία ή και αποφυγή ευθυνών (Hanson, 1996, όπ. αναφ. στο Αθανασούλα-Ρέππα, 2012). Οι συγκρούσεις προκύπτουν από δύο παράγοντες, είτε από τις διαφορετικές απόψεις είτε από την έλλειψη σύμπνοιας σε αυτές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας ανεπιθύμητης κατάστασης από τις ενέργειες ενός ατόμου ή μιας ομάδας, που θα επηρεάσει την επιθυμητή ενέργεια ενός άλλου ατόμου ή ομάδας (Owens, 2001, όπ. αναφ. στο Αθανασούλα-Ρέππα, 2012). Επομένως, αποτελούν ένα από τα σημαντικότερα θέματα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, όπως και η διευθέτησή τους, καθώς αφορούν την αποτελεσματική λειτουργία τους και την αποτελεσματική λήψη των εκπαιδευτικών αποφάσεων. Τα αρνητικά αποτελέσματα συνήθως δημιουργούν κρίσεις (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012).

Η εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών μπορούν, επίσης, να δημιουργήσουν κρίση στις σχολικές μονάδες. Οι οργανισμοί είναι ζωντανές οντότητες, οι οποίες αλλάζουν για να προσαρμοστούν στις μεταβαλλόμενες συνθήκες του περιβάλλοντος. (Παπακωνσταντίνου, 2008). Οι καινοτομίες είναι δύσκολο να ενσωματωθούν ομαλώς, αφού η συνήθεια, ο παγιωμένος ρυθμός λειτουργίας και οι στόχοι δεν είναι μοναδικοί. Συνεπώς κάποια μέλη της σχολικής μονάδας συμφωνούν και υιοθετούν τις καινοτομίες και άλλα να φέρνουν σθεναρή αντίσταση, καθώς ακόμη και να λειτουργούν αντίθετα δημιουργώντας προβλήματα ή απαξιώνοντας τις προσπάθειες των υπολοίπων (Mintzberg, 1979).

Η Ελλάδα στο κομμάτι της διαχείρισης κρίσεων στο χώρο του σχολείου δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένη, εκτός κάποιων εξαιρέσεων που έχουν αντιμετωπιστεί επανειλημμένα στο παρελθόν, οπότε υπάρχει μια σχετική εμπειρία πάνω σε αυτές (Σφακιανάκης, 1998). Η πληροφόρηση, που χρειάζεται γύρω από τις κρίσεις που ενδέχεται να αντιμετωπίσει η σχολική κοινότητα, είναι ελλιπής και δεν έχει δοθεί η σημασία που απαιτείται για τα σχέδια αντιμετώπισης τους.

Οι σχολικές μονάδες δεν βρίσκονται σε ετοιμότητα, έτσι ώστε να αντιμετωπίσουν απρόβλεπτες και κρίσιμες καταστάσεις. Η Πολιτεία έχει αμελήσει την ανάπτυξη πρότυπων σχεδίων διαχείρισης κρίσεων, καθώς δεν έχει συνειδητοποιήσει την σημαντικότητα τους (Σαΐτης, 2008). Μια πρώτη προσπάθεια έγινε μετά το σεισμό της Αθήνας το 1999, όμως πραγματοποιήθηκε αφού είχε επέλθει η κρίση, παρέμεινε μεμονωμένη και δεν επεκτάθηκε και σε άλλες μορφές κρίσεων, όπως έντονα καιρικά φαινόμενα, πλημμύρες κτλ.

Η Πολιτεία δεν έχει προβεί σε ενέργειες κατάρτισης και εξειδίκευσης των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν απρόσμενες κρίσεις. Ο Σφακιανάκης (1998) υποστηρίζει πως αν υπήρχε κατάλληλα εκπαιδευμένη και προετοιμασμένη ομάδα διαχείρισης κρίσεων θα μπορούσε να ήταν έτοιμη να ανταποκριθεί στις δύσκολες συνθήκες που θα προέκυπταν και θα έβρισκε λύσεις στοχευμένες και αποτελεσματικές που θα ταίριαζαν στην σχολική μονάδα που θα απευθύνονταν, αποφεύγοντας τις γενικευμένες αποφάσεις της πολιτείας που ενδεχομένως να μην είναι οι κατάλληλες.

Τα ελληνικά σχολεία δεν είναι έτοιμα να διαχειριστούν κρίσεις, διότι πέρα από την έλλειψη κατάλληλης προετοιμασίας και προγραμματισμού, δεν υπάρχει το νομοθετικό πλαίσιο που να καλύπτει τέτοιες περιπτώσεις (Σαΐτης, 2008). Συνήθως η πολιτεία σε περιπτώσεις κρίσεων, συντάσσει έκτακτες Κυβερνητικές Αποφάσεις, προκειμένου να δώσει άμεσες λύσεις για την διαχείριση της έκτακτης κατάστασης, οι οποίες όμως συντάσσονται κάτω από την πίεση χρόνου και χωρίς να έχουν μελετηθεί σε βάθος τα αίτια και οι λύσεις που θα βοηθήσουν καλύτερα την λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων. Χαρακτηριστική περίπτωση είναι η πανδημία που κλήθηκε να αντιμετωπίσει η Ελλάδα το 2020. Η έλλειψη νομοθετικού πλαισίου, στέκεται εμπόδιο στα ηγετικά πρόσωπα των σχολείων να καταρτίσουν με δική τους πρωτοβουλία ενέργειες και σχέδια έκτακτων περιπτώσεων. Αυτό προκύπτει τόσο από τις ελλείψεις γνώσεις και εμπειρίες αλλά και ότι δεν ανήκει στις αρμοδιότητες τους, καθώς ευθύνη έχει η Πολιτεία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο :Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση ηγεσίας και ηγέτη

Ως ηγεσία νοείται η τέχνη άσκησης επιρροής στα άτομα μίας ομάδας, προκειμένου να είναι σε θέση πρόθυμης εργασίας με απώτερο σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων και δεδομένων στόχων (Robbins & Judge, 2012). Πρόκειται για έναν ορισμό, από τον οποίο καθίσταται αντιληπτή η ηγεσία, υπό το πρίσμα της άσκησης επιρροής στα μέλη μίας ομάδας προκειμένου αυτά να είναι σε θέση να εργαστούν πρόθυμα για να ολοκληρώσουν επιτυχώς ένα έργο που τους έχει ανατεθεί. Βασική προϋπόθεση της αποτελεσματικής ηγεσίας είναι η υπόσταση ενός αποτελεσματικού ηγέτη.

Έτσι, βασιζόμενοι στον ανωτέρω αναφερόμενο ορισμό, ο ηγέτης είναι το άτομο που ασκεί επιρροή στα λοιπά μέλη μίας ομάδας, προκειμένου αυτά να είναι σε θέση να τον ακολουθήσουν με προθυμία και με τη δική τους θέληση, δηλαδή χωρίς την άσκηση κάποιας πίεσης από πλευράς του (Σαΐτης, 2014).

Στο σημείο αυτό, τονίζεται ότι η πραγματική ηγεσία δεν είναι καθόλου συνυφασμένη με το ιεραρχικό επίπεδο που ισχύει σε έναν δραστηριοποιούμενο οργανισμό. Βασικό καθήκον του ηγέτη είναι η υποταγή των ατομικών του επιθυμιών και συμφερόντων για το συλλογικό καλό του οργανισμού, τον οποίο υπηρετεί. Τα αποτελέσματα της ηγεσίας αντικατοπτρίζοντας τα συγκεκριμένα δεδομένα, όπως είναι για παράδειγμα η επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν, η κάλυψη των αναγκών των μελών της ομάδας του, καθώς επίσης και η πραγματοποίηση των συλλογικών αξιών (Schermehorn, 2012).

Η ηγεσία αντικατοπτρίζει την ικανότητα ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων να επηρεάζει και να καθοδηγεί τους οπαδούς ή άλλα μέλη ενός οργανισμού. Περιλαμβάνει τη λήψη ορθών - και μερικές φορές δύσκολων - αποφάσεων, τη δημιουργία και τη διαμόρφωση ενός σαφούς οράματος, την καθιέρωση εφικτών στόχων και την παροχή των γνώσεων και των εργαλείων που απαιτούνται για την επίτευξη των εν λόγω στόχων.

Οι ηγέτες εντοπίζονται και η υπόστασή τους είναι απαραίτητη και αναγκαία, στις περισσότερες πτυχές της κοινωνίας, από τον επιχειρηματικό κόσμο έως την

πολιτική, ακόμα και στους οργανισμούς που βασίζονται στην κοινότητα, όπως είναι επί παραδείγματι οι σχολικές μονάδες. Ένας αποτελεσματικός ηγέτης διαθέτει τα εξής χαρακτηριστικά: αυτοπεποίθηση, ισχυρές δεξιότητες επικοινωνίας και διαχείρισης, δημιουργική και καινοτόμο σκέψη, επιμονή και αντοχή απέναντι στην αποτυχία, προθυμία να αναλάβει κινδύνους, προθυμία για αλλαγές, και σταθερότητα και έγκαιρη αντίδραση σε περιόδους κρίσης (Mumford et al., 2007; Allen & Hartman, 2008; Watts et al., 2018).

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί του όρου «ηγεσία», αν και οι περισσότεροι, σε γενικές γραμμές συγκλίνουν στη θεωρία ότι οι «μεγάλοι» ηγέτες έχουν την ικανότητα να λαμβάνουν στρατηγικές και οραματιστικές αποφάσεις και να πείθουν τους άλλους να ακολουθήσουν αυτές τις αποφάσεις. Το κοινό σημείο σε όλες τις εννοιολογικές αποσαφηνίσεις της ηγεσίας έγκειται στο ότι οι ηγέτες δημιουργούν ένα όραμα και μπορούν να κάνουν τους υπολοίπους να εργαστούν για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου τιθέμενου στόχου, ο οποίος αντικατοπτρίζει το όραμα αυτό. Αυτό το επιτυγχάνουν καθορίζοντας συγκεκριμένες κατευθύνσεις και εμπνέοντας τους υπολοίπους να θέλουν να επιτύχουν στο τελικό αποτέλεσμα. Επιπλέον, είναι σε θέση να ενθαρρύνουν τους ανθρώπους και να παρακινήθουν να εργαστούν προς το κοινό όραμα. Εν ολίγοις, οι επιτυχημένοι ηγέτες γνωρίζουν το πώς να εμπνέουν τους ανθρώπους και να παραινούν το κοινό τους στην ολοκλήρωση των απαιτούμενων εργασιών που επιτυγχάνουν τον ανωτέρω αναφερόμενο κοινό στόχο (Jacobsen & House, 2001; Antonakis et al., 2011; Lacerenza et al., 2017).

2.2 Ο ρόλος του διευθυντή στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου

Ένας εκ των βασικότερων παραγόντων που συντελούν στην αποτελεσματική λειτουργία μίας σχολικής μονάδας είναι η λεγόμενη εκπαιδευτική ηγεσία (Σαϊτής, 2007).

Ο σχολικός διευθυντής διαδραματίζει τον ρόλο του συνδετικού κρίκου όλων των επιμέρους εμπλεκόμενων στοιχείων του σχολείου, το οποίο διευθύνει. Ο σχολικός διευθυντής καθίσταται αρμόδιος για όλα τα σχολικά προγράμματα και την προμήθεια των μαθητών με τα απαιτούμενα συγγράμματα, καθώς επίσης και για την επικράτηση καλού και θετικού σχολικού κλίματος. Επίσης, είναι αρμόδιος και για ζητήματα αξιολόγησης των μαθητών, τόσο ως προς την ευρύτερη συμπεριφορά και στάση τους όσο και αναφορικά με τη σχολική τους επίδοση. Ένα ακόμα σημείο που υπάγεται στο πλαίσιο των πολυδιάστατων

αρμοδιοτήτων του σχολικού διευθυντή είναι αυτό της εξεύρεσης των απαιτούμενων πόρων και της βελτίωσης των υποδομών της σχολικής του μονάδας. Ακόμα και ζητήματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, υπάγονται στην αρμοδιότητα του σχολικού διευθυντή. Ο σχολικός διευθυντής, επιπροσθέτως, είναι αρμόδιος για την προώθηση και προαγωγή της επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς και τις οικογένειες των μαθητών, καθώς και με τα μέλη της τοπικής κοινότητας, ενώ σε γενικές γραμμές είναι ο άνθρωπος που πρέπει να επιδεικνύει έντονο ενδιαφέρον για την επαρκή και οργανωτικής φύσεως παροχή υποστήριξης στο σχολικό περιβάλλον (Γουναρόπουλος & Κοντάκος, 2003; Saitis & Saiti, 2017).

Ο σχολικός διευθυντής καλείται να λειτουργήσει αφενός ως ηγέτης και αφετέρου ως οραματιστής και από αυτό καθίσταται εύκολα αντιληπτός ο πολυσύνθετος ρόλος που διαδραματίζει. Επί του σημείου αυτού, καλείται να εναρμονίσει τις ατομικές του προσδοκίες και τους προσωπικούς του στόχους, με την εσωτερική κουλτούρα του σχολείου που διευθύνει και με τις υφιστάμενες συνθήκες του εξωτερικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας. Ο ίδιος, διαδραματίζει κατά κάποιον τρόπο τον ρόλο του μεταλαμπαδευτή των επιμέρους στόχων και των υφιστάμενων πρακτικών που συνάδουν με τις αρχές που διέπουν την ευρύτερη εθνική εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και τις επικρατούσες ανάγκες και υφιστάμενες αξίες της τοπικής κοινωνίας. Ο σχολικός διευθυντής είναι το άτομο που πρέπει να ηγείται των αλόγων και να προάγει την καινοτομία και την πρόοδο της σχολικής μονάδας που διευθύνει (Cherkowski, 2016; Mulcahy, 2019).

2.2.1 Η Ελληνική Πραγματικότητα

Το σχολείο θεωρείται ως ένα υποσύστημα στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος. Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν αποτελεί μία αυθύπαρκτη μονάδα, αλλά λειτουργεί υπό το πρίσμα των κοινωνικοοικονομικών, δημογραφικών, πολιτισμικών και πολιτικών δεδομένων ενός κράτους. Επιπροσθέτως, η λειτουργία του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος επηρεάζεται από εξωγενείς μεταβλητές, όπως είναι επί παραδείγματι η εκπαιδευτική κουλτούρα μίας κοινωνίας, το ανθρώπινο δυναμικό και υφιστάμενες υλικοτεχνικές υποδομές. Αυτό συμβαίνει και στην περίπτωση της ελληνικής πραγματικότητας (Ζιάκα, 2014).

Σε κράτη, στα οποία επικρατούν αποκεντρωτικά συστήματα εκπαίδευσης, όπως είναι το αγγλοσαξωνικό, η σημασία του σχολείου στη διαμόρφωση των τοπικών εκπαιδευτικών πολιτικών, υπό το πρίσμα των ήδη υφιστάμενων κεντρικών εκπαιδευτικών πολιτικών, είναι καθοριστική. Στην περίπτωση της Ελλάδας, όμως,

επικρατεί συγκεντρωτικό σύστημα και έτσι, οι ελληνικές σχολικές μονάδες διαδραματίζουν τον ρόλο του τελικού αποδέκτη των αποφάσεων της ευρύτερης ακολουθούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής και δεν έχουν μεγάλο βαθμό αυτονομίας στη διαδικασία της λήψης τέτοιου είδους αποφάσεων (Ζιάκα, 2014).

Όμως, στο σημείο αυτό, επισημαίνεται ότι ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, δεν σημαίνει αυτόματα την εκ των προτέρων αποτυχία του στην επίτευξη των εξατομικευμένων στόχων των σχολικών μονάδων. Τα μέλη του εκπαιδευτικού συστήματος είναι σε θέση να επηρεάσουν ουσιαστικά το τελικό αποτέλεσμα, τη στιγμή κατά την οποία το κάθε σχολείο απαρτίζεται από τα δικά του εξωτερικά και εσωτερικά χαρακτηριστικά στοιχεία, από την πλευρά των οποίων διαμορφώνεται το εξατομικευμένο σχολικό περιβάλλον και το υφιστάμενο σχολικό κλίμα. Ουσιαστικά, ομιλούμε περί της εκάστοτε κουλτούρας που επικρατεί στο κάθε σχολείο (Σαΐτης, 2005, 2008).

Οι στόχοι και ο σκοπός του κάθε σχολείου καθορίζονται από τον διευθυντή του, ο οποίος φροντίζει όλα τα εμπλεκόμενα μέρη με το σχολείο του, να καταλήγουν σε έναν κοινό παρονομαστή και να ακολουθούν μία συγκεκριμένη κουλτούρα. Έτσι, στην περίπτωση των ελληνικών σχολικών μονάδων ο διευθυντής διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην υπόσταση συναδελφικού κλίματος μεταξύ του ίδιου και των εκπαιδευτικών, αλλά και μεταξύ των εργαζομένων της σχολικής μονάδας, καθώς επίσης και στην υπόσταση κλίματος υγιούς επικοινωνίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μερών. Η αποτελεσματική και υγιής επικοινωνία επιτυγχάνεται πολυδιάστατα, όπως επί παραδείγματι μέσω ανταλλαγών μηνυμάτων και απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, του διευθυντή του σχολείου, των γονέων, αλλά και των μαθητών (Σαΐτης, 2008).

Επιπροσθέτως, ο διευθυντής των ελληνικών σχολικών μονάδων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επίτευξη υγιούς αμφίδρομης επικοινωνίας της σχολικής μονάδας του και των υπολοίπων φορέων, αλλά και της ευρύτερης κοινότητας (Σαΐτης, 2005).

Ο διευθυντής, ως ηγετική φιγούρα των σχολείων του 21ου αιώνα, πρέπει να γνωρίζει απόλυτα την επικρατούσα κουλτούρα στο σχολείο του, έτσι όπως αυτή αντικατοπτρίζεται στα επιμέρους επίπεδά της. Επιπροσθέτως, πρέπει να βρίσκεται σε εγρήγορση και να παρακολουθεί αφενός τις εσωτερικές και αφετέρου τις εξωτερικές επιδράσεις, που είναι δυνατόν να επιφέρουν στην σχολική μονάδα ενδεχόμενες αλλαγές στην κουλτούρα του σχολείου. Όλα αυτά, γίνονται με σκοπό την υπόσταση

ευχάριστου κλίματος στο σχολείο, έτσι ώστε να μένουν όλα τα εμπλεκόμενα μέρη ευχαριστημένα από αυτό (Ζιάκα, 2014).

2.3 Ο ρόλος της ηγεσίας στη διαχείριση κρίσεων

Υπό την πτυχή της θεωρητικής εξέτασης του ζητήματος, αναφορικά με τις ελληνικές σχολικές μονάδες, υφίστανται συγκεκριμένα προγράμματα διαχείρισης κρίσεων. Πρόκειται για προγράμματα που σχεδιάζονται εκ των κεντρικών διοικήσεων, προκειμένου να παρέχουν στους σχολικούς διευθυντές, αλλά και στους εκπαιδευτικούς, τη δέουσα βοήθεια για την αποτελεσματική προετοιμασία τους σε περιπτώσεις ξαφνικών κρίσεων και απροβλέπτων καταστάσεων, οι οποίες κρίνονται απειλητικές για την ευρυθμία των σχολείων (Σαΐτης, 2014).

Η δυνατότητα πρόβλεψης των επερχόμενων κρίσεων, σε συνδυασμό με την κατάλληλη προετοιμασία του ανθρώπινου δυναμικού των σχολικών μονάδων, είναι δύο βασικοί προσδιοριστικοί παράγοντες που οδηγούν στην επιτυχή αντιμετώπιση των σχολικών κρίσεων. Σε πρώτο στάδιο, οι εκπαιδευτικοί δύνανται να κατανέμονται σε επιμέρους ομάδες διαχείρισης κρίσεων, κατά τη στιγμή που ξεκινά μία σχολική χρονιά, στο πλαίσιο της διαδικασίας του σχολικού προγραμματισμού. Την ίδια στιγμή, οι διευθυντές των σχολείων είναι αρμόδιοι για τη σύνταξη και ανάπτυξη των σχεδίων αντιμετώπισης των κρίσεων. Οι ειδικοί επί ζητημάτων διαχείρισης κρίσεων επισημαίνουν ότι τα ηγετικά και διοικητικά στελέχη πρέπει να έχουν ενεργό ρόλο καθ' όλη τη διάρκεια των φάσεων της διαχείρισης των κρίσεων. Το ίδιο, επομένως, ισχύει και για την περίπτωση των διευθυντών των σχολείων. Έτσι, οι διευθυντές, εν καιρώ κρίσεων είναι υποχρεωμένοι να έχουν ενεργό ρόλο και να εμπλέκονται στις κάτωθι επιμέρους διαδικασίες (Eklund et al., 2017; Danielsson & Sjöstedt-Landén, 2019):

1. Στο στάδιο της αντίληψης της επικρατούσας κατάστασης (sense making): το συγκεκριμένο στάδιο είναι συνυφασμένο με την εκτίμηση του περιστατικού της κρίσης, προκειμένου στη συνέχεια να ακολουθήσει το στάδιο της λήψης των κατάλληλων αποφάσεων
2. Στο στάδιο της λήψης αποφάσεων (decision making)
3. Στο στάδιο της λογικής τεκμηρίωσης των αποφάσεων που λήφθηκαν (meaning

making)

4. Στο τερματικό στάδιο (terminating)

5. Στο στάδιο της γνώσης που αποκομίζεται από την κατάσταση της κρίσης (learning) (Boin et al., 2005).

Τα χαρακτηριστικά στοιχεία, από τα οποία διακατέχεται ένας ηγέτης, αναφορικά με ζητήματα αντιμετώπισης κρίσεων, είναι αυτό της έντονης προθυμίας του να αναλάβει τον ρόλο του διαχειριστή των κρίσεων, καθώς επίσης και το χαρακτηριστικό της αποφασιστικότητας και της έντονης αυτοπεποίθησης, αλλά και η δυνατότητα διατήρησης της συναισθηματικής ισορροπίας κατά τη διάρκεια της κρίσης, η οποία όπως αναφέρθηκε και ανωτέρω, είναι εξίσου σημαντική. Αυτά τα χαρακτηριστικά στοιχεία, όταν συνδυάζονται με επικοινωνία, δεξιότητες και ικανότητες, με τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων και ανεύρεσης λύσεων στις προβληματικές καταστάσεις, καθώς επίσης και με το χάρισμα της ορθής εκτίμησης των εκάστοτε επικρατουσών συνθηκών, αποτελούν ένα πλήρες πακέτο επιτυχούς διαχείρισης κρίσεων. Πέραν αυτών, ο διευθυντής πρέπει να βρίσκεται ανά πάσα στιγμή σε ετοιμότητα να αντιμετωπίσει το οποιοδήποτε κρίσιμο συμβάν, καθώς επίσης και να συντονίζει την ομάδα διαχείρισης των κρίσεων, χωρίς να σταματήσει να αποτελεί πηγή έμπνευσης για τους υφισταμένους του (Saitis & Saiti, 2017).

Ορισμένες προτεινόμενες στρατηγικές, στο πλαίσιο της διαδικασίας διαχείρισης των κρίσεων, οι οποίες πρέπει να ακολουθούνται από την πλευρά των διευθυντών, είναι οι εξής:

- Η ενεργή παρουσία των διευθυντών στα στελέχη πρώτης γραμμής για τη διαχείριση των κρίσεων,
- Η συμβολή των διευθυντών στη δημιουργία μίας ικανής ομάδας διαχείρισης κρίσεων
- Ο ενεργός ρόλος του διευθυντή στη συνεχή διαδικασία σχεδιασμού ενός επιτυχούς πλάνου διαχείρισης κρίσεων
- Η συμβολή του στον μετριασμό της απειλής και των καταστροφικών συνεπειών μίας κρίσης
- Η ακολούθηση επαρκούς και αποτελεσματικής επικοινωνιακής στρατηγικής (Eklund et al., 2017).

Πέραν των ανωτέρω, ο διευθυντής, κατά τη διάρκεια της διαχείρισης μίας κρίσης είναι αρμόδιος για την ορθή και έγκυρη ροή πληροφοριών προς όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Πρόκειται για μία διαδικασία ιδιάζουσας σημασίας, καθώς οποιοδήποτε λάθος

ή παράλειψη στη διαδικασία της ροής πληροφοριών, είναι δυνατόν να σταθεί σημαντικό εμπόδιο στην αποτελεσματική εφαρμογή του πλάνου διαχείρισης της κρίσης. Έτσι, η αποτελεσματική και επιτυχής ροή πληροφοριών απαιτεί την υπόσταση ανοιχτών διαύλων επικοινωνίας. Επίσης, ο διευθυντής είναι αρμόδιος να διευθετήσει και να εξαλείψει όλα τα προβλήματα που ενδεχομένως επηρεάζουν την υγιή και αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών και ως εκ τούτου εμποδίζουν την αποτελεσματική ροή πληροφοριών. Άρα, πρέπει να διασφαλίζει την υπόσταση ξεκάθαρων διαύλων επικοινωνίας, προσβασιμότητας σε αυτά όλων των εμπλεκόμενων μερών, επικοινωνιακής αμεσότητας και ελέγχου των πληροφοριών που διαρρέουν από το ένα εμπλεκόμενο μέρος στο άλλο (Hillyard, 2000; Saitis & Saiti, 2017).

2.4 Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη

Ο βαθμός αποτελεσματικότητας του ηγέτη δεν είναι βασισμένος μόνο στις επιμέρους δυνατότητες και ικανότητες που αυτός κατέχει. Αντιθέτως, πηγάζει από την ίδια την προσωπικότητα αυτού, καθώς επίσης και από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στοιχεία του χαρακτήρα του. Για την άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας δεν απαιτείται μόνο η κατοχή ικανοτήτων και δεξιοτήτων, αλλά και η υπόσταση κατάλληλων χαρακτηριστικών στην προσωπικότητα του ηγέτη (Blanchard & Miller, 2007).

Ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά που εντοπίζονται στην προσωπικότητα ενός αποτελεσματικού ηγέτη είναι η υφιστάμενη ανάγκη του να επιτυγχάνει και να έχει όραμα. Πρόκειται για την πηγαία επιθυμία του να επιτυγχάνει σημαντικά αποτελέσματα και να είναι πιστός και δεσμευμένος σε ηθικές αξίες που είναι συνυφασμένες με τη λογική, τα συναισθήματα και την ψυχή των μελών της ομάδας του. Άνευ υπόστασης οράματος, δεν είναι δυνατή η θέση συγκεκριμένων, σαφών, ρεαλιστικών και μετρήσιμων στόχων, έτσι ώστε εν συνεχεία να επέλθει η οργάνωση της ομάδας και ο συντονισμός των δράσεων αυτής, ώστε μέσα από μία συλλογική αρμονική προσπάθεια, υπό την καθοδήγηση και έμπνευση του ηγέτη προς τους «ακολουθούς» του, να αντιπροσωπευτεί το όραμα και να επιτευχθούν οι επιμέρους τιθέμενοι στόχοι, οι οποίοι είναι εμπνευσμένοι από αυτό (Men et al., 2020).

Ένα επιπρόσθετο χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού ηγέτη είναι η

κατεχόμενη ανάγκη του για προσωπική αναγνώριση. Υπό το πρίσμα της προσωπικής αναγνώρισης υπάγονται τα υψηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης, η επίδειξη θάρρους, επιμονής και πειθαρχίας, ενέργειες και χαρακτηριστικά τα οποία επιδεικνύονται και προβάλλονται από τον αποτελεσματικό ηγέτη όταν καθίσταται απαραίτητη η καταβολή επιπρόσθετων προσπαθειών από πλευράς του, προκειμένου να επιτύχει τον απώτερο στόχο αυτού και της ομάδας του (Σαΐτης, 2014).

Ωστόσο, πρέπει να αναφερθεί ότι η δυνατότητα άσκησης ηγεσίας συνοδεύεται από την υπόσταση ενός εύρους ικανοτήτων, όπως είναι για παράδειγμα η δημιουργική λήψη αποφάσεων και η δυνατότητα ανεύρεσης λύσεων σε προκείμενα προβλήματα. Ο συστηματικός χαρακτήρας της σκέψης και ο ορθολογισμός αυτής, είναι ορισμένες επιπρόσθετες ικανότητες από τις οποίες πρέπει να διακατέχεται ο αποτελεσματικός ηγέτης. Πρόκειται για την ικανότητα αυτού να εντοπίζει άμεσα και έγκαιρα τα διάφορα αδιάκριτα δεδομένα, ως ένα ενιαίο σύνολο πληροφοριών και όχι ως συνονθύλευμα επιμέρους διακριτών δεδομένων. Μία ακόμα ικανότητα από την οποία πρέπει να χαρακτηρίζεται ο αποτελεσματικός ηγέτης είναι η προαγωγή του αισθήματος ομαδικότητας και συνεργασίας (Σαΐτης, 2014).

Επιπροσθέτως, οι αποτελεσματικοί ηγέτες, έχει αποδειχθεί ότι διακατέχονται από υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης. Όταν ομιλούμε περί συναισθηματικής νοημοσύνης εννοούμε τη δυνατότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται και να διαχειρίζεται τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και τα συναισθήματά των γύρω του. Ως εκ τούτου, ο αποτελεσματικός ηγέτης διακατέχεται από τη δυνατότητα της αντίληψης και κατανόησης των συναισθημάτων τόσο του ιδίου, όσο και των μελών της ομάδας του. Μέσω της εν λόγω κατανόησης, είναι σε θέση αφενός να ελέγχει τα δικά του συναισθήματα και να υιοθετεί δέουσα συμπεριφορά και στάση απέναντι στους υφισταμένους του και αφετέρου να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τα μέλη της ομάδας του, έτσι ώστε να μην προκαλείται σε αυτούς δυσaréσκεια, καταπίεση ή οποιοδήποτε άλλο αρνητικό συναίσθημα (Barsade, 2002; Mullen et al., 2019).

Η κατοχή επικοινωνιακών δεξιοτήτων είναι ένα ακόμα σημαντικό χαρακτηριστικό που διαθέτει ένας αποτελεσματικός ηγέτης. Πρόκειται για ένα χαρακτηριστικό που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο και σε ζητήματα διαχείρισης κρίσεων, καθώς, όπως προαναφέρθηκε, ενόψει του ξεσπάσματος μίας κρίσης, η επικοινωνία των υφιστάμενων πληροφοριών που είναι συνυφασμένες με την εν λόγω κρίση, είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της αποτελεσματικής διαχείρισης αυτής. Σε

τέτοιου είδους κρίσιμες καταστάσεις, επίσης, η κατοχή επικοινωνιακών δεξιοτήτων είναι ζωτικής σημασίας για την αποφυγή πρόκλησης πανικού στα μέλη της ομάδας, αλλά και για την αποτροπή της παραπληροφόρησης και των δυσμενών απορροιών της στη σφαιρική ακολούθηση του σχεδιασμένου πλάνου διαχείρισης, όπως αυτή προαναλύθηκε. Όμως, οι επικοινωνιακές δεξιότητες του αποτελεσματικού ηγέτη δεν ωφελούν μόνο σε ζητήματα ξεσπάσματος κρίσεων και απρόβλεπτων καταστάσεων, αλλά επιδρούν θετικά και στην αποτελεσματική λειτουργία ενός οργανισμού. Ο λόγος έγκειται στο ότι όταν υφίσταται αποδοτική και εύστοχη επικοινωνία, τότε μεταφέρονται με ακρίβεια οι στόχοι του εκάστοτε οργανισμού και το ευρύτερο όραμα αυτού, από τον ηγέτη στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Η επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν το μέσον μεταφοράς ενός μηνύματος με ακρίβεια και στην προκειμένη περίπτωση το μήνυμα δεν είναι άλλο από το όραμα και τον οργανωσιακό στόχο που αναμένεται να καλυφθεί από την καταβαλλόμενη προσπάθεια του ευρύτερου ανθρώπινου δυναμικού (Men & Bowen, 2017).

Στο σημείο αυτό, παράλληλα με την κατοχή επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ως σημαντικό χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού ηγέτη, προβάλλεται και η σαφήνεια στην απόδοση οδηγιών και κατευθύνσεων στα μέλη της ομάδας. Σε αυτό το πεδίο υπάγεται και ο ορθολογικός διαμοιρασμός ρόλων και αρμοδιοτήτων σε καθέναν εργαζόμενο σε έναν οργανισμό. Έτσι, ο κάθε απασχολούμενος ή η κάθε ομάδα απασχολούμενων να είναι σε θέση να γνωρίζει τις εργασιακές του υποχρεώσεις απέναντι στον οργανισμό απασχόλησής του και τα εν γένει καθήκοντά του απέναντι στην κάλυψη του ευρύτερου οράματος του εν λόγω οργανισμού (Tsai & Men, 2017). Επιπλέον, ο αποτελεσματικός ηγέτης χαρακτηρίζεται από τη δυνατότητα λήψης κρίσιμων και στρατηγικής σημασίας αποφάσεων, είτε για τρέχοντα καθημερινά ζητήματα που αφορούν την εν γένει λειτουργία ενός οργανισμού, είτε για ζητήματα που προκύπτουν ενόψει κρίσεων και έκτακτων καταστάσεων. Ειδικότερα δε, στην περίπτωση του ξεσπάσματος μίας κρίσης, η έγκαιρη λήψη εύστοχων αποφάσεων και ανεύρεσης αποτελεσματικών λύσεων είναι ζωτικής σημασίας, όχι μόνο για την επιτυχή αντιμετώπιση μίας κρίσης, αλλά και για τον περιορισμό των αρνητικών συνεπειών της τόσο στον πληττόμενο οργανισμό όσο και στα εμπλεκόμενα μέρη. Σε κάθε περίπτωση, το χαρακτηριστικό της δυνατότητας λήψης αποφάσεων που διαθέτει ένας αποτελεσματικός ηγέτης είναι ζωτικό για τη διατήρηση της βιωσιμότητας και της ευρυθμίας ενός οργανισμού (Men & Stacks, 2014).

Συν τοις άλλοις, ο αποτελεσματικός ηγέτης, επιδεικνύει σεβασμό απέναντι

στα μέλη της ομάδας του, ενώ τους παρακινεί δίνοντάς τους κίνητρα για περαιτέρω βελτίωση και πρόοδο, παρά επιπλήττοντάς του. Τα μέλη της ομάδας ενός αποτελεσματικού ηγέτη τον ακολουθούν όχι υπό τη σκιά του φόβου, αλλά υπό την επήρεια του σεβασμού που θρέφουν προς το πρόσωπό του και τις πράξεις του. Ο αποτελεσματικός ηγέτης γίνεται παράδειγμα προς μίμηση για τους υφισταμένους του, προάγοντας τις αρχές και αξίες του σεβασμού, της ειλικρίνειας, της δημοκρατίας, της διαφάνειας και της δικαιοσύνης. Από την πλευρά του αποτελεσματικού ηγέτη, τα μέλη μίας ομάδας δεν αντιμετωπίζονται ως αντικείμενα εκτέλεσης εργασιών και ως παθητικοί δέκτες εντολών που πρέπει να εκτελούνται, αλλά ως αυτοτελή ανθρώπινα όντα, με δικαιώματα και υποχρεώσεις, τα οποία είναι ισότιμα και έχουν τη δυνατότητα να εκφράζουν τις απόψεις και τα θέλω τους ελεύθερα δίχως τον φόβο της τιμωρίας (Elias, 2009; Norman et al., 2010; Agote et al., 2016).

Μέσα από την προοπτική αυτή, ο αποτελεσματικός ηγέτης προάγει την ομαδικότητα και τη συνεργασία, ενώ ενισχύει την καταβολή συλλογικών προσπαθειών και ενεργειών. Απώτερος σκοπός των εν λόγω συλλογικά καταβαλλόμενων προσπαθειών είναι η επίτευξη ενός κοινού στόχου που αντικατοπτρίζει ένα εξίσου κοινό όραμα, που είναι το όραμα του κάθε οργανισμού απασχόλησης. Ο αποτελεσματικός ηγέτης διακατέχεται από την πεποίθηση ότι τα βέλτιστα αποτελέσματα δεν επέρχονται μέσω ατομικών αλλά ομαδικών προσπαθειών (Awamleh & Gardner, 1999).

Ως εκ των ανωτέρω, δεν είναι δυνατόν να παραβλεφθούν οι διοικητικές ικανότητες που κατέχονται από έναν αποτελεσματικό ηγέτη, οι οποίες αντικατοπτρίζονται σε όλα τα ανωτέρω αναφερόμενα χαρακτηριστικά, ήτοι τη λήψη αποφάσεων, την ανεύρεση λύσεων στα προκύπτοντα προβλήματα, την ταχεία αντίδραση σε περίπτωση ξεσπάσματος κρίσεων, τον συντονισμό των ομάδων μέσω της κατανομής αρμοδιοτήτων και ρόλων στα επιμέρους μέλη τους και τη σωστή και ακριβή επικοινωνία του οράματος του οργανισμού και τη θέση συγκεκριμένων στόχων προς επίτευξη από τις επιμέρους ομάδες εργασίας (Shamir et al., 1993; Men & Stacks, 2014; Agote et al., 2016).

Τα ανωτέρω αναφερόμενα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού ηγέτη, όμως, δεν είναι δυνατό να αναδειχθούν και να αξιοποιηθούν στο έπακρον, αν ο ίδιος δεν διαθέτει την απαιτούμενη γνώση επί των ζητημάτων που καλείται να διευθύνει. Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση ακόμα και του ίδιου του ηγέτη είναι ένας παράγοντας καθοριστικής σημασίας για την αποτελεσματική ηγεσία. Ομοίως, ο αποτελεσματικός

ηγέτης πρέπει να φροντίζει για την επαρκή εκπαίδευση και επιμόρφωση όλων των μελών της ομάδας του, επί των αντικειμένων των εργασιακών τους καθηκόντων και αρμοδιοτήτων, αλλά και ειδικότερα, επί ζητημάτων διαχείρισης κρίσεων και εκτάκτων καταστάσεων (Lacerenza et al., 2017; Kragt & Guenter, 2018).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : ΕΡΓΑΣΙΑΚΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ

3.1 Αιτίες που προκαλούν τις συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον

Σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό μπορεί να υπάρξουν διάφορες αιτίες συγκρούσεων (Μπρίνια, 2008). Αρχικά, το σύστημα επικοινωνίας μπορεί να αποτελέσει πηγή διενέξεων. Η δυσλειτουργική επικοινωνία, η ελλιπής ανταλλαγή πληροφοριών, η εσφαλμένη κωδικοποίηση των μηνυμάτων και η ακατάλληλη επιλογή στιγμής και χώρου μετάδοσης τους, μπορούν να οδηγήσουν σε προστριβές και αντιθέσεις ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Επίσης, η οργανωτική δομή είναι άλλη μια αιτία σύγκρουσης. Οι οργανωτικές ανεπάρκειες, όπως ο ακαθόριστος προσδιορισμός των ρόλων και των καθηκόντων, η ανισοκατανομή στις αρμοδιότητες, η ασαφής κατανόηση των υλοποιούμενων στόχων κλπ. στο διδακτικό προσωπικό, μπορούν να αποτελέσουν αιτίες διενέξεων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Επιπλέον, οι αντιθέσεις ανάμεσα στις ομάδες και οι συγκρουόμενοι στόχοι μπορεί να οδηγήσουν σε αντιπαραθέσεις. Σε κάθε σχολική μονάδα διαμορφώνονται επίσημες ή άτυπες ομάδες, η καθεμιά από τις οποίες επιφορτίζεται με την επίτευξη και κυριαρχία των δικών της διαφορετικών συμφερόντων και στόχων· απόρροια των παραπάνω είναι η εκδήλωση συγκρούσεων σε διαπροσωπικό ή διομαδικό επίπεδο. Επιπροσθέτως, αντιπαραθέσεις μέσα στη σχολική κοινότητα μπορούν να προκληθούν από διάφορους ανθρώπινους παράγοντες. Σε κάθε σχολείο καλούνται να συνυπάρξουν και να συνεργαστούν άτομα με διαφορετική προσωπικότητα, ιδεολογία και πολιτισμικές αξίες, ενδιαφέροντα, εκπαίδευση, προσδοκίες και φιλοδοξίες, ηλικία κλπ., παράγοντες, οι οποίοι, κατά την επιτέλεση των στόχων της σχολικής μονάδας μπορεί να ασκούν θετικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα τους, αλλά και να οδηγούν σε διάσταση απόψεων και διενέξεις (Καρακαταστάνη & Παπαδιαμαντάκη, 2012).

Οι περιορισμένοι πόροι αποτελούν συνηθισμένη αιτία ενδοσχολικών

συγκρούσεων. Η ανεπάρκεια και η έλλειψη μέσων στη σχολική μονάδα, όπως είναι το εκπαιδευτικό δυναμικό, τα μέσα διδασκαλίας, οι οικονομικοί πόροι, οι αίθουσες, κλπ., οδηγούν στην ανάπτυξη ανταγωνισμού μεταξύ των μελών ή των ομάδων για την εξασφάλιση της μεγαλύτερης πρόσβασης σε αυτά. Τέλος, το εξωτερικό περιβάλλον μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία έντασης μέσα στη σχολική μονάδα. Η ανάγκη συνεργασίας της σχολικής μονάδας με διάφορους κοινωνικούς φορείς, αλλά και οι επιβεβλημένες από το εξωτερικό περιβάλλον πολλές φορές αλλαγές στην εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να προξενήσουν αντιθέσεις στο εσωτερικό της (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008. Montana & Charnov, 1993).

3.2 Οι συνέπειες των σχολικών συγκρούσεων

3.2.1 Οι θετικές συνέπειες της σύγκρουσης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον

Για έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, οι θετικές συνέπειες μιας σύγκρουσης είναι πολλαπλές. Αρχικά, σημαντική είναι η πολύπλευρη θεώρηση, αξιολόγηση και αντιμετώπιση των προβλημάτων που εμφανίζονται καθημερινά σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012). Οι συγκρούσεις βοηθούν τα μέλη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού να παράγουν συνεχώς καινούργιες ιδέες, οι οποίες είναι αρκετές φορές καινοτόμες και ποιοτικότερες, καθώς καλούνται να τις αιτιολογήσουν σε βάθος (Αβραμίδης, 2016). Παράλληλα, σημαντικός είναι ο εποικοδομητικός διάλογος που αναπτύσσεται για την εύρεση της καλύτερης δυνατής εναλλακτικής λύσης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012). Μέσα από την σύγκρουση έρχονται στην επιφάνεια προβλήματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν για να μην προκαλούν φθορές τόσο στον εκπαιδευτικό οργανισμό όσο και στα μέλη του (Αβραμίδης, 2016). Η έγκαιρη αντιμετώπιση της σύγκρουσης, είναι πιθανό να προφυλάξει τον εκπαιδευτικό οργανισμό από άλλες εν δυνάμει συγκρούσεις, οι οποίες είναι πιθανόνα είναι πολύ μεγαλύτερης έντασης. Μέσω της έγκαιρης αντιμετώπισης, αμβλύνονται οι εντάσεις, οι διαμάχες και τα άγχη και αναπτύσσεται κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης (Tjosvold & Tjosvold, 1995).

Μια ακόμη σημαντική θετική συνέπεια μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι οι στόχοι της ομάδας που τίθενται σε προτεραιότητα πλέον, μετά την επίλυση της σύγκρουσης, σε σχέση με το προσωπικό όφελος ή την ικανοποίηση, καθώς τα μέλη θυσιάζονται για το κοινό καλό (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2016). Τα μέλη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού προσπαθούν ουσιαστικά να ακολουθήσουν τους καθιερωμένους κανόνες και επιβάλλουν νέους κανόνες, για να εξαλείψουν πιθανές συγκρούσεις μεταξύ τους, οι οποίες μπορεί να εμποδίσουν την εκτέλεση του έργου (Αθανασούλα- Ρέππα, 2012. Everard & Morris, 1999). Παράλληλα, σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό, μέσα από την σύγκρουση, τα μέλη του επιτυγχάνουν την προσωπική τους ανάπτυξη, καθώς φτάνουν σε αυξημένη κατανόηση της θέσης τους μέσα από τη διαδικασία της σύγκρουσης, διότι αναγκάζονται να διατυπώσουν με σαφήνεια τις απόψεις τους και να προβάλλουν όλα τα υποστηρικτικά επιχειρήματα που έχουν (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2016).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί και προηγουμένως, οι συγκρούσεις προκαλούν αλλαγές, με αποτέλεσμα να παρέχεται η ευκαιρία στα μέλη του οργανισμού να αναπτυχθούν ως άτομα, να εξωτερικεύσουν απόψεις και ιδέες τους, να υποστηρίξουν τα επιχειρήματά τους και να αναθεωρήσουν τις διαπροσωπικές σχέσεις τους (Greenberg & Baron, 2013). Αναμφίβολα, σ' έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, όταν δεν αναπτύσσονται διαφωνίες, μειώνονται οι πιθανότητες για ανάπτυξη δημιουργικότητας και αλλαγής, όταν όμως τα μέλη της εκπαιδευτικής αυτής ομάδας έρθουν σε σύγκρουση για ένα θέμα, αυξάνουν τη δημιουργικότητα, εξαιτίας του ανταγωνισμού που αναπτύσσεται ανάμεσα τους (Αβραμίδης, 2016). Μέσα από την αναζήτηση της καλύτερης δυνατής αντιμετώπισης, αυξάνεται η συνοχή της ομάδας, βελτιώνεται η εσωτερική ενότητά της και αφοσιώνονται σε έναν κοινό σκοπό (Σαΐτης, 2007). Όταν στον εκπαιδευτικό οργανισμό υπάρχει κλίμα εμπιστοσύνης, μέσα από μια σύγκρουση γίνεται κατανοητό ότι αυτή εστιάζει στα καθήκοντα και όχι στα πρόσωπα (Αβραμίδης, 2016).

Είναι αναγκαίο να τονιστεί ότι όταν γίνεται έγκαιρα η αντιμετώπιση μιας σύγκρουσης, τότε προλαμβάνεται η εμφάνιση μιας πιο σοβαρής σύγκρουσης. Παράλληλα, βελτιώνονται συνεχώς ποιοτικά οι αποφάσεις που λαμβάνονται (Ιορδανίδης, 2014). Ολοκληρώνοντας τα θετικά σημεία που επιφέρει μια σύγκρουση, τονίζουμε ότι αυξάνεται η παραγωγικότητα του συνόλου και η συνοχή των μελών βελτιώνεται και εξελίσσεται.

3.2.2 Οι αρνητικές συνέπειες της σύγκρουσης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον

Σίγουρα όμως, μια σύγκρουση πέρα από τις θετικές συνέπειες που επιφέρει σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, έχει δυστυχώς και αρνητικές συνέπειες. Μερικές από τις σημαντικότερες είναι ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών διαταράσσονται, αυξάνονται τα αρνητικά συναισθήματα, όπως είναι ο θυμός, η εχθρότητα και η δυσπιστία έναντι των άλλων (Ιορδανίδης, 2014). Οι συγκρούσεις δημιουργούν ψυχολογική φθορά, αδιαφορία, αύξηση του στρες στο χώρο εργασίας και πτώση του ηθικού των ατόμων που πιστεύουν ότι «έχασαν» από τη διαχείριση της σύγκρουσης (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008). Επίσης, σπαταλιέται αρκετή ενέργεια κατά την διαδικασία της σύγκρουσης, με αποτέλεσμα να μειώνεται η αποδοτικότητά τους εκείνη την περίοδο (Αβραμίδης, 2016). Ανάμεσα στα μέλη των δύο αντικρουόμενων ομάδων εμφανίζεται καχυποψία και δυσπιστία, με αποτέλεσμα να μειώνεται η ποιότητα της επικοινωνίας και να υπάρχει δυσκολία στη διαμόρφωση θετικού κλίματος του οργανισμού.

Σε κάθε σύγκρουση γίνεται σπατάλη πολύτιμου χρόνου και ενέργειας, όπως και στη διαχείρισή της, με αποτέλεσμα να διαταράσσεται το σχολικό κλίμα και η εύρυθμη λειτουργία της μονάδας γενικότερα (Greenberg & Baron, 2013). Αυξάνεται το εργασιακό στρες των μελών του οργανισμού, καθώς πολλές φορές μια σύγκρουση προκαλεί άγχος, παράπονα, ανασφάλεια, εχθρότητα, συχνές απουσίες και κάποιες φορές σε ακραίες καταστάσεις οι εκπαιδευτικοί ζητούν μετάθεση ή και απόσπαση από το συγκεκριμένο οργανισμό (Αβραμίδης, 2016). Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των αρνητικών συνεπειών, κρίνουμε αναγκαίο να σταθούμε στο αρνητικό κλίμα που αναπτύσσεται κατά τη σύγκρουση, αλλά και κατά τη διαδικασία αντιμετώπισής της. Το κλίμα αυτό παρακωλύει τους εργαζόμενους από την ομαλή και χωρίς προκαταλήψεις συνεργασία, καθώς αποφεύγουν να συνδιαλέγονται και να συνεργάζονται, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται σημαντικά η λειτουργία του οργανισμού (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

3.3 Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση των συγκρούσεων

Ο διευθυντής του σχολικού οργανισμού είναι νομικά υπεύθυνος για τον έλεγχο και τον συντονισμό της σχολικής ζωής. Είναι σημαντικό για έναν διευθυντή να έχει τις απαιτούμενες ικανότητες και δεξιότητες, ούτως ώστε να διαγνώσει τις συγκρούσεις και να βλέπει εκ των προτέρων αν αυτές θα λειτουργήσουν θετικά ή αρνητικά ως προς τη λειτουργία του σχολικού οργανισμού, και συνεπώς να τις διαχειρίζεται με τον κατάλληλο τρόπο. Υπάρχει όμως και η άποψη που υποστηρίζει πως η θέση και η παρέμβαση του διευθυντή επηρεάζει την εξέλιξη μιας σύγκρουσης, με συνέπεια να αποβεί είτε ωφέλιμη, είτε καταστροφική για μια σχολική μονάδα (Saiti, 2015).

Η εμπλοκή του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας σε μια συγκρουσιακή κατάσταση μπορεί να γίνει με τρεις διαφορετικές μορφές: α) ως υποκινητής μιας σύγκρουσης, επιθυμώντας την πρόκληση των διαφωνιών σκοπεύοντας στην έναρξη μιας διαδικασίας αλλαγής στο σχολικό οργανισμό, β) ως εναγόμενος της σύγκρουσης, στην περίπτωση παρουσίασης μιας αντίδρασης εναντίον του ή κριτικής ως προς τις ενέργειές του και τέλος γ) ως μεσολαβητής της σύγκρουσης, όταν κληθεί να μεσολαβήσει στις διαφωνίες των εκπαιδευτικών, των μαθητών ακόμα και των γονέων με απώτερο σκοπό τη διατήρηση των κατάλληλων ισορροπιών (Λαουλάκου, 2017).

Στην περίπτωση της μεσολάβησης, μπορεί να παίζει προληπτικό-συντηρητικό ρόλο επιδιώκοντας μέσα από τη διευκρίνιση των στόχων, να ενισχυθεί η επικοινωνία και να ενθαρρυνθεί η συνεργασία, οδηγώντας σε μειωμένο ενδεχόμενο για καταστροφική σύγκρουση. Μπορεί, επίσης, ο ρόλος του να είναι «πυροσβεστικός», στην περίπτωση που ο διευθυντής αφιερώνει σημαντικό χρόνο για να μεσολαβεί και να αντιμετωπίζει τις συγκρούσεις (Σαϊτης, 2007).

Κατά τους Everard και Morris (1999) η έγκαιρη πρόβλεψη και αντιμετώπιση των συγκρούσεων είναι ιδιαίτερα σημαντική πριν λάβουν μεγάλες διαστάσεις και επηρεάσουν ολόκληρη τη δομή της σχολικής μονάδας. Για να προληφθούν έγκαιρα οι συγκρούσεις στο σχολικό οργανισμό, ο διευθυντής πρέπει να φροντίζει για τη δημιουργία του κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος και για να γίνει αυτό εφικτό πρέπει να είναι γνώστης των

ιδιαιτέρων ικανοτήτων, της προσωπικότητας, αλλά και των αναγκών του εκπαιδευτικού προσωπικού, να ακούει τα παράπονά τους αλλά και να τους ωθεί προς την ανοιχτή επικοινωνία, ενθαρρύνοντας τους να μιλήσουν ανοιχτά για τα όποια προβλήματα αντιμετωπίζουν (Σαΐτης, 2007).

Με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζει την παροχή της απαραίτητης βοήθειας. Μια λοιπόν από τις απαραίτητες ικανότητες του διευθυντή είναι αυτή της συναισθηματικής νοημοσύνης, ως προς την αποτελεσματική αντίληψη και διαχείριση τόσο των δικών του συναισθημάτων όσο και των άλλων, εξασφαλίζοντας κατά αυτόν τον τρόπο τη δυνατότητα της αρμονικής συνεργασίας, ούτως ώστε να επιτευχθούν οι κοινοί τους στόχοι. Έχοντας αυτή την ικανότητα, ο διευθυντής αναπτύσσει την ικανότητα της αυτεπίγνωσης και της αυτορρύθμισης, ώστε να γνωρίζει και να διαχειρίζεται τον εαυτό του, αλλά και της ενσυναίσθησης, κατανοώντας τις ανάγκες, τα συναισθήματα και τις ανησυχίες όλων των μελών του σχολικού οργανισμού (Λαουλάκου, 2017). Συνεπώς, ενθαρρύνει τα άτομα να εξωτερικεύουν τη συναισθηματική τους ένταση, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί εμπυχωτικά και συμβάλλει στην αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ τους, όπως επίσης και στη δημιουργία ενός θετικού και υποστηρικτικού κλίματος στο σχολικό οργανισμό.

3.4 Εμπειρικές έρευνες στη διαχείριση συγκρούσεων

Η Στιβακτάκη (2017) μελετώντας τις πηγές σύγκρουσης σε σχολικές μονάδες Β/θμιας εκπαίδευσης και τις τεχνικές που ακολουθούνται από τους Διευθυντές για την διαχείριση και επίλυση των συγκρούσεων κατέληξε πως οι πιο σημαντικές αιτίες σύγκρουσης είναι οι αλλαγές που επιβάλλονται, οι έλλειψη πόρων αλλά και οι ατομικές διαφορές που σχετίζονται με γνώσεις και πεποιθήσεις των μελών του σχολικού οργανισμού, ενώ όσον αφορά την τεχνική επίλυσης ή διευθέτησης συγκρούσεων συμπεραίνει ότι η συνεργατική τακτική είναι η επικρατέστερη, ενώ έρχεται δεύτερη αυτή του συμβιβασμού.

Σε έρευνα του Αγγελόπουλου (2017) σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τις επιπτώσεις που έχει η σύγκρουση μεταξύ των μελών του οργανισμού, το στυλ χειρισμού των συγκρούσεων που εφαρμόζεται από τους Διευθυντές, καθώς και ως προς το ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής

στην

διαχείριση αυτών των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, συμπληρώθηκε ερωτηματολόγιο από 151 εκπαιδευτικούς Α/θμιας εκπαίδευσης. Τα συμπεράσματα δείχνουν πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πως μια σύγκρουση έχει κυρίως αρνητικές επιπτώσεις στον οργανισμό, εντούτοις ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών, ενισχύει την σύγχρονη τάση που υποστηρίζει τις θετικές συνέπειες της σύγκρουσης. Το στυλ που ακολουθούν είναι κυρίως αυτό της εξομάλυνσης και δεύτερο αυτό της συνεργασίας, αλλά αποφεύγουν την επιβολή εξουσίας. Επίσης, προκύπτει πως ο ρόλος του διευθυντή ως προς την επίλυση των συγκρούσεων είναι ενεργός, καθώς είθισται να λειτουργεί διαμεσολαβητικά.

Η έρευνα των Shanka και Thuo (2017) σε δημοτικά της Αιθιοπίας διεξήχθη σε δείγμα 196 συμμετεχόντων, 146 δασκάλων και 50 επικεφαλής σχολείων, θέλοντας να διερευνήσει τις κύριες πηγές σύγκρουσης μεταξύ διευθυντών και δασκάλων, όπως και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για τη διαχείριση και επίλυση αυτών των διαφωνιών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι κύριες πηγές συγκρούσεων περιελάμβαναν τομείς όπως τον εργασιακό, με διαφωνίες σχετιζόμενες με έλλειψη τυπικότητας από τους δασκάλους, θέματα που σχετίζονται με το σχολείο, όπως η κακή διανομή των σχολικών πόρων, και θέματα ηγεσίας, όπως η κακή επικοινωνία και έλλειψη ηγετικών ικανοτήτων. Όσον αφορά τη διαχείριση και επίλυση συγκρούσεων βρέθηκε ότι οι διευθυντές δουλεύουν πάνω στην απόκτηση γνώσης των πηγών σύγκρουσης και της προσπάθειας να ασπαστούν την αλλαγή. Επίσης προσπαθούν να αναπτύξουν ηγετικές ικανότητες, όπως το να αλλάζουν στυλ ηγεσίας αναλόγως της κατάστασης και να εμπλέκουν τους δασκάλους στη λήψη αποφάσεων.

Η μελέτη των Goksoy και Argon (2016) που διεξήχθη σε περιοχή της Τουρκίας σε 57 δασκάλους με τη μέθοδο ημι-δομημένης συνέντευξης, αποσκοπούσε στο να εξετάσει τις απόψεις των δασκάλων για τις σχολικές συγκρούσεις, τα αίτια τους, τις συνέπειες τους και τις αντιδράσεις στις συγκρούσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συγκρούσεις οφείλονται σε διαφορές απόψεων και έλλειψη επικοινωνίας, και σε ατομικούς παράγοντες, όπως και στην έλλειψη τυπικότητας. Έχουν θετικές και αρνητικές συνέπειες, με τις θετικές να είναι οι οργανωτικές συνέπειες, καθώς αναδεικνύονται η

συνειδητοποίηση προβλημάτων και η εύρεση λύσεων ή η ανάπτυξη νέων διαφορετικών λύσεων, και θετικές κοινωνικές συνέπειες όπως είναι η ανάπτυξη της επικοινωνίας. Οι αρνητικές συνέπειες είναι η δημιουργία περιβάλλοντος έντασης, η μειωμένη συνεργασία, η μείωση στην παραγωγικότητα, την απόδοση, την ύπαρξη κινήτρων και την επίτευξη στόχων.

Η έρευνα της Σαϊτή (2015) που διεξήχθη σε δημοτικά σχολεία σε δύο περιοχές της Ελλάδας, είχε ως δείγμα 414 δασκάλους. Εξετάστηκε η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τους κύριους παράγοντες που προκαλούν συχνές συγκρούσεις στα σχολεία, εάν οι διάυλοι επικοινωνίας συμβάλλουν στην εμφάνιση σχολικών συγκρούσεων, ποιες είναι οι κατάλληλες προσεγγίσεις για το χειρισμό σχολικών συγκρούσεων, ποιο είναι το στυλ ηγεσίας που θα πρέπει να εφαρμοστεί για να μειωθεί η πιθανότητα αποδιοργανωτικών επιδράσεων και ποιος είναι ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στον αποτελεσματικό χειρισμό και επίλυση των συγκρούσεων ούτως ώστε να αποκομιστούν τα μέγιστα οφέλη από αυτές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι κύριοι λόγοι συγκρούσεων είναι οι διαπροσωπικοί και οργανωτικοί παράγοντες και κυρίως η έλλειψη συνοχής μεταξύ προσωπικού και η αναποτελεσματική ηγεσία και ότι η συνοχή του προσωπικού διασφαλίζει καλύτερες διαύλους επικοινωνίας και συνεργατική κουλτούρα. Βρέθηκε επίσης ότι οι συγκρούσεις έχουν συνήθως αρνητικές επιπτώσεις. Το στυλ διαχείρισης σχετίζεται με την ικανότητα του ηγέτη και ο ρόλος του είναι να διαγιγνώσκει τις συνέπειες της σύγκρουσης, ούτως ώστε να εφαρμόζει το σωστό στυλ διαχείρισης της, προσπαθώντας να αναπτύξει σωστή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, ώστε να ενισχυθούν οι σχέσεις, η αφοσίωση και το ηθικό των μελών και να αποκομισθούν τα βέλτιστα οφέλη από τις συγκρούσεις.

Οι Uzun και Ayic (2017), θέλοντας να διερευνήσουν την ικανότητα επικοινωνίας των διευθυντών σχολικών μονάδων, τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που ακολουθούν, τη σχέση μεταξύ της ικανότητας επικοινωνίας που διαθέτουν και των τρόπων διαχείρισης που ακολουθούν καθώς και το εάν η ικανότητα επικοινωνίας προβλέπει το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που θα εφαρμόσουν, διεξήγαγαν μια έρευνα σε δείγμα 245 Τούρκων δασκάλων. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η ικανότητα επικοινωνίας είναι ένας σημαντικός δείκτης πρόβλεψης στη διαχείριση συγκρούσεων καθώς η αποτελεσματική επικοινωνία είναι παράγοντας κλειδί ως προς την διαχείριση και επίλυση της σύγκρουσης.

Επίσης, βρέθηκε ότι οι διευθυντές χρησιμοποιούν σημαντικά τις ικανότητες ενσωμάτωσης ή αλλιώς συνεργασίας, σε μέτριο βαθμό τις τεχνικές αποφυγής ή υποχρέωσης ενώ σε ελάχιστο την τεχνική της επιβολής.

Σε έρευνα που διεξήγαν οι Sun, Wang και Sharma (2014) σε σχολείο της κεντρικής Κίνας σε δείγμα εκατό δασκάλων εξέτασαν τους παράγοντες αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας, βρίσκοντας πως ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες ενός αποτελεσματικού ηγέτη είναι να καθυστεράει το προσωπικό σε καταστάσεις έντασης, καθώς και να σχεδιάζει και να ολοκληρώνει το προγραμματισμένο έργο σύμφωνα με τον χρονικό προγραμματισμό.

Σε μία παλαιότερη έρευνα, στην έρευνα των Σαΐτη, Δάρρα, Ψαρρή (1996), με δείγμα 1420 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφέρεται ότι το 52% του δείγματός τους απάντησε ότι έχει φτάσει στη σύγκρουση με έναν ή περισσότερους συναδέλφους τους και ότι οι περισσότερες συγκρούσεις ήταν για υπηρεσιακούς λόγους. Οι βασικότερες αιτίες που ανέφεραν ήταν οι οργανωτικές αδυναμίες, η ελλιπής οργανωσιακή υποστήριξη και η αντισυναδελφική συμπεριφορά, τόσο από πλευράς των Διευθυντών, όσο και των Υποδιευθυντών. Σε μεγάλο ποσοστό το δείγμα τόνισε ότι αν ο Διευθυντής του σχολείου εκλέγεται με δημοκρατικό τρόπο και η χρηματοδότηση αυξηθεί, θα μειωθούν αισθητά οι αιτίες των συγκρούσεων των εκπαιδευτικών που συγκροτούν τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο Παππάς (2010) διερεύνησε την δράση του Συλλόγου Διδασκόντων. Το δείγμα αποτελούταν από 357 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούν στην περιφέρεια της Θεσσαλίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, φαίνεται ότι συχνά ελλοχεύει ένα πλέγμα συγκρουσιακών σχέσεων και σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα, η έρευνα ανέδειξε την αποξένωση μεταξύ των εκπαιδευτικών της ίδιας σχολικής μονάδας, ως συνέπεια των κακών διαπροσωπικών σχέσεων και της έλλειψης ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων.

3.5 Στρατηγικές για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων στο σχολικό

περιβάλλον

Οι συγκρούσεις σε μια σχολική μονάδα δύναται να έχουν αρνητικές αλλά και θετικές επιπτώσεις, τόσο για τους ίδιους τους εργαζόμενους και ευρύτερα σε όλους όσους εμπλέκονται στη λειτουργία της σχολικής μονάδας, καθώς οι τελευταίοι καταβάλλουν πιο μεγάλη προσπάθεια για την αποτελεσματικότερη λειτουργία της οργάνωσης (Γιαννίκας, 2014. Μπουραντάς, 2001). Επίσης, οι συγκρούσεις μπορούν να παρουσιαστούν με διάφορες μορφές, έχοντας κάθε φορά και διαφορετικές συνέπειες σε έναν οργανισμό. Συνεπώς, δεν μπορούν να διαχωριστούν σε θετικές ή αρνητικές, εποικοδομητικές ή καταστροφικές επιπτώσεις για αυτόν. Μια σύγκρουση μπορεί να χαρακτηριστεί ως ευνοϊκή ή μη, λαμβάνοντας υπόψη τους συμμετέχοντες σε αυτή, τα μέσα που χρησιμοποιούνται και τα υποκειμενικά κριτήρια των συμμετεχόντων (Γιαννίκας, 2014). Η αποτελεσματική ηγεσία έγκειται όχι τόσο στην ικανότητα γνώσης και λήψης των σωστών αποφάσεων, όσο στο σχεδιασμό των διαδικασιών εποικοδομητικού χειρισμού των διαφορών και των συγκρούσεων.

Η διαχείριση των συγκρούσεων μπορεί να λειτουργήσει διττά, καθώς μπορεί να μειώσει τις δυσλειτουργίες στη σχολική μονάδα και ταυτόχρονα μπορεί να ενισχύσει τις θετικές επιδράσεις της. Κατά συνέπεια, απώτερος στόχος της διαχείρισης συγκρούσεων είναι να διατηρηθεί κατά το δυνατόν περισσότερο ή να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα και η δημιουργικότητα στον οργανισμό, καθώς επίσης να γίνει ένας προσδιορισμός των τρόπων βέλτιστης επίτευξης των ατομικών στόχων, οι οποίοι γίνεται προσπάθεια να πραγματοποιηθούν στο πλαίσió της.

Παράλληλα, όπως προαναφέρθηκε ως προς τους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων γενικότερα σε κάθε οργανισμό, έτσι και σε κάθε σχολικό οργανισμό, ο διευθυντής μπορεί να εφαρμόζει μία εκ των ακόλουθων τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων που συμβαίνουν μεταξύ των εργαζομένων εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου:

- Η μέθοδος της αποφυγής, όπου υπάρχει ηθελημένη άγνοια της σύγκρουσης (Βακόλα & Νικολάου, 2012).
- Η μέθοδος της εξομάλυνσης, της προσαρμογής ή παραχώρησης, με τον προϊστάμενο να είναι το πρόσωπο που υπενθυμίζει στα αντιμαχόμενα μέρη τους κοινούς εκπαιδευτικούς, σχολικούς και λειτουργικούς στόχους

του σχολείου τους, αλλά και τα κοινά γνωρίσματα των αντιμαχόμενων (Behfaretal, 2008).

- Η μέθοδος του συμβιβασμού, όπου ο προϊστάμενος μεριμνά να ικανοποιήσει τουλάχιστον ένα μέρος τουλάχιστον των θέσεων της κάθε αντιμαχόμενης πλευράς της σύγκρουσης (Βακόλα & Νικολάου, 2012).
- Η μέθοδος εξουσίας ή κυριαρχίας, με τον προϊστάμενο να επιβάλλεται σε κάθε αντιμαχόμενη πλευρά (Σαίτης, 2002).
- Η μέθοδος συνεργασίας ή άμεσης αντιμετώπισης, όπου γίνεται προσπάθεια αξιολόγησης των εναλλακτικών λύσεων της σύγκρουσης, με αντικειμενικό τρόπο (Holt & Devore, 2005. Follett, 1973).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΈΡΕΥΝΑ

4.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Η μελέτη στοχεύει να αντιμετωπίσει ένα σημαντικό κενό στην υπάρχουσα βιβλιογραφία διερευνώντας τη διαχείριση κρίσεων στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Αυτό το θέμα δεν έχει διερευνηθεί προηγουμένως, καθιστώντας το ακόμη πιο κρίσιμο δεδομένης της τρέχουσας κατάστασης πανδημίας. Αντλώντας από μια ολοκληρωμένη ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης επικεντρώνονται σε διάφορες πτυχές της προσχολικής εκπαίδευσης στη χώρα μας. Συγκεκριμένα, στην παρούσα εργασία εξετάστηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) ποια τα είδη κρίσεων που αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί στο σχολικό περιβάλλον;
- 2) ποια είναι τα επίπεδα αντιλαμβανόμενης επάρκειας από πλευράς των νηπιαγωγών έναντι της διαχείρισης των σχετικών κρίσεων;
- 3) ποια είναι η σχέση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των νηπιαγωγών με την αποτελεσματικότητά τους στη διαχείριση των κρίσεων;
- 4) ποια είναι τα σχέδια που υπάρχουν στις σχολικές μονάδες νηπιακής εκπαίδευσης για διαχείριση των κρίσεων;
- 5) ποια είναι τα άτομα που μπορούν να συμβάλουν αποτελεσματικά στη διαχείριση των κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον;
- 6) πώς μπορεί να βελτιωθεί η διαδικασία διαχείρισης των κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον;

4.2 Μεθοδολογία

4.2.1 Σχεδιασμός μελέτης

Η συγκεκριμένη μελέτη εστιάζει στην ποσοτική έρευνα, η οποία είναι μια μεθοδολογική προσέγγιση που είναι κατάλληλη για την εξέταση των συνδέσεων μεταξύ διαφορετικών μεταβλητών και τον προσδιορισμό του μεγέθους ενός φαινομένου (Christensen, 2004). Λαμβάνοντας υπόψη τα υπό εξέταση ερευνητικά ερωτήματα, καθορίστηκε ότι η χρήση της ποσοτικής προσέγγισης είναι η πιο

κατάλληλη επιλογή.

Το ερευνητικό ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε τρεις ενότητες. Η αρχική ενότητα εστιάζει στη συλλογή δημογραφικών πληροφοριών από τους συμμετέχοντες, όπως το φύλο και η ηλικία. Προχωρώντας, η δεύτερη ενότητα εμβαθύνει στην αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών για τις επικοινωνιακές και συνεργατικές τους δεξιότητες. Αυτή η ενότητα περιλαμβάνει έξι ερωτήσεις τύπου Likert, οι οποίες χρησιμοποιούν μια κλίμακα πέντε βαθμών που κυμαίνεται από διαφωνώ απόλυτα έως συμφωνώ απόλυτα. Οι ερωτήσεις προσαρμόστηκαν από το ερωτηματολόγιο «Επικοινωνία Αποτελεσματικότητα» που αναπτύχθηκε από τον Kevin Loy το 2006 και τροποποιήθηκε από τους Dhillon & Kaur (2021) για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας. Περιλαμβάνει δύο παράγοντες: επικοινωνία/συνεργασία και τα απαραίτητα προσόντα για αποτελεσματική επικοινωνία/συνεργασία. Τέλος, η τρίτη ενότητα στοχεύει να προσδιορίσει εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν σχετικά σχέδια σχετικά με πιθανές κρίσεις στο εργασιακό τους περιβάλλον, όπως ο σχολικός εκφοβισμός).

4.2.2 Δείγμα & πληθυσμός-στόχος

Το επίκεντρο αυτής της έρευνας ήταν οι νηπιαγωγοί, οι οποίοι υπηρέτησαν ως συμμετέχοντες. Λόγω πρακτικών περιορισμών, δεν ήταν εφικτό να συμπεριληφθεί στην έρευνα ολόκληρος ο πληθυσμός-στόχος. Ως εκ τούτου, επιλέχθηκε δείγμα νηπιαγωγών για να αντιπροσωπεύσει τον ευρύτερο πληθυσμό των νηπιαγωγών της χώρας, ειδικά για το θέμα που διερευνάται. Ως αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας, ως επιλεγμένες περιοχές καθορίστηκαν ο Νομός Θεσσαλονίκης και ο Νομός Σερρών.

4.2.3 Διαδικασία

Η μελέτη στρατολόγησε άτομα μέσω διαδικτυακών μεθόδων πρόσληψης, εξαλείφοντας την ανάγκη για συμμετοχή επίσημων φορέων (π.χ. σχολική περιφέρεια) και παρακάμπτοντας την ανάγκη αναζήτησης άδειας για να προχωρήσουμε στη μελέτη. Για να διασφαλιστεί η συμμετοχή στην έρευνα, δημιουργήθηκε ένας σύνδεσμος προς τις Φόρμες Google και κοινοποιήθηκε σε κατάλληλα δίκτυα δασκάλων προσχολικής ηλικίας, επιτρέποντας την εύκολη ολοκλήρωση των μετρήσεων.

Για τη συλλογή δεδομένων για την έρευνα, στάλθηκαν στοχευμένα μηνύματα στο Facebook σε συγκεκριμένο κοινό που ευθυγραμμίστηκε με τα γεωγραφικά κριτήρια του δείγματος, όπως οι νηπιαγωγοί των Σερρών. Οι συμμετέχοντες διαβεβαιώθηκαν ότι η εμπλοκή τους θα παραμείνει ανώνυμη και εμπιστευτική. Εάν επέλεγαν να συμμετάσχουν, κατευθύνονταν σε έναν σύνδεσμο Google Forms όπου ολοκλήρωσαν τις απαραίτητες μετρήσεις. Δεδομένου ότι οι μετρήσεις ήταν προσβάσιμες στο κοινό, ο ερευνητής δεν απευθυνόταν ξεχωριστά σε κάθε πιθανό συμμετέχοντα. Αυτή η προσέγγιση επέτρεψε την κατανόηση του ποσοστού των ατόμων που προσκλήθηκαν να συμμετάσχουν σε σχέση με αυτά που πράγματι συμπεριλήφθηκαν στη μελέτη. Συνολικά, 25 εκπαιδευτικοί κλήθηκαν μέσω μηνυμάτων να λάβουν μέρος στη μελέτη χρησιμοποιώντας αυτή τη μέθοδο. Ωστόσο, λόγω του ανώνυμου και εμπιστευτικού χαρακτήρα της έρευνας, δεν ήταν δυνατό να προσδιοριστεί πόσοι εκπαιδευτικοί που κλήθηκαν να συμμετάσχουν βάσει αυτής της προσέγγισης ολοκλήρωσαν πραγματικά την έρευνα. Όλες οι μετρήσεις συλλέχθηκαν μεταξύ 15 Οκτωβρίου και 27 Νοεμβρίου.

4.2.4 Ερευνητικό εργαλείο

Ένα μοναδικό ερευνητικό εργαλείο δημιουργήθηκε αποκλειστικά για αυτή τη μελέτη, λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Ωστόσο, δεν βασίστηκε σε κανένα υπάρχον ερευνητικό εργαλείο. Αυτή η απόφαση λήφθηκε για να διασφαλιστεί ότι η έρευνα επικεντρώθηκε ειδικά στο φαινόμενο εντός του νηπιαγωγείου, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη τις επιπτώσεις της πανδημίας. Ενώ γενικά συνιστάται να μην χρησιμοποιείτε προϋπάρχοντα εργαλεία μέτρησης χωρίς τροποποιήσεις (Stalikas et al., 2012), κρίθηκε απαραίτητο στη συγκεκριμένη περίπτωση.

Αρχικά, το ερευνητικό εργαλείο περιελάμβανε δημογραφικές πληροφορίες, που περιλάμβαναν παράγοντες όπως το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, τη διάρκεια προηγούμενης εμπειρίας στον τομέα της εκπαίδευσης, τη διάρκεια της προηγούμενης εμπειρίας στο νηπιαγωγείο, την επαγγελματική σχέση των δασκάλων, τη διδασκαλία στις τάξεις με μαθητές που χρειάζονται ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη, συμμετοχή σε σεμινάρια διαχείρισης κρίσεων ή μαθήματα μελέτης, ικανοποίηση από σχετικά προγράμματα κατάρτισης, προηγούμενες συναντήσεις με σχολικές κρίσεις και την ιδιαιτερότητα αυτών των κρίσεων.

Το εργαλείο μέτρησης αποτελείται από δύο μέρη, με το δεύτερο μέρος να εστιάζει στην αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών για τις επικοινωνιακές και συνεργατικές τους δεξιότητες σε καταστάσεις κρίσης. Αυτή η ενότητα περιλαμβάνει έξι ερωτήσεις τύπου Likert, καθεμία από τις οποίες βαθμολογείται σε μια κλίμακα πέντε βαθμών που κυμαίνεται από διαφωνώ απόλυτα έως συμφωνώ απόλυτα. Οι ερωτήσεις σε αυτήν την ενότητα προσαρμόζονται από το ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε από τους Dhillon & Kaur (2021) και αξιολογούν δύο παράγοντες: την επικοινωνία/συνεργασία και τα απαραίτητα προσόντα για αποτελεσματική επικοινωνία/συνεργασία. Για να προσδιοριστεί η αντιληπτή ικανότητα των συμμετεχόντων, αθροίζονται οι βαθμολογίες από κάθε ερώτηση.

Η αξιολόγηση των κρίσεων με υπάρχοντα σχέδια διαχείρισης στο σχολείο πραγματοποιήθηκε στην τρίτη ενότητα. Στους συμμετέχοντες δόθηκε μια επιλογή από πιθανές κρίσεις και ζητήθηκε να προσδιορίσουν εκείνες για τις οποίες υπήρχαν σχετικά σχέδια. Μια ολοκληρωμένη λίστα με 12 πιθανά σενάρια δημιουργήθηκε ειδικά για αυτήν τη μελέτη. Η μελέτη του λειτούργησε ως βάση για την ανάπτυξη των ερωτήσεων αυτής της ενότητας, αντλώντας ιδιαίτερα από την 8η ερώτηση του εργαλείου μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνά του, η οποία αντιμετώπιζε προηγούμενες κρίσεις που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί. Αυτές οι πιθανές κρίσεις που εντοπίστηκαν αποτέλεσαν τη βάση για την εξέταση των αντίστοιχων σχεδίων διαχείρισης κρίσεων.

Για την τέταρτη ενότητα του οργάνου μέτρησης, οι συμμετέχοντες έλαβαν οδηγίες να εντοπίσουν άτομα που έχουν τη δυνατότητα να συνεισφέρουν πολύτιμες στην αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον εργασίας. Δόθηκε μια λίστα με 7 πιθανές επιλογές, οι οποίες καθορίστηκαν με βάση τις σκέψεις και τις προτάσεις που εκφράζονται συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς. Αυτή η ενότητα άντλησε έμπνευση από την 9η ερώτηση στο ερωτηματολόγιο, το οποίο επικεντρώθηκε στον εντοπισμό ατόμων που θα μπορούσαν να παίξουν ρόλο στην αντιμετώπιση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον.

Έγινε μια ερώτηση ανοιχτού τύπου για να συγκεντρώσουν τις απόψεις τους σχετικά με πιθανές βελτιώσεις στη διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Αυτό ήταν το πέμπτο μέρος του εργαλείου μέτρησης, το οποίο στόχευε συγκεκριμένα τις προοπτικές των εκπαιδευτικών.

4.2.5 Στάθμιση Ερωτηματολογίου

Για την στάθμιση του ερωτηματολογίου εξετάζεται η δομική εγκυρότητα (construct validity) του μέσω της Principal Component Analysis (PCA) και η αξιοπιστία του μέσω της ανάλυσης αξιοπιστίας με τον δείκτη Cronbach's alpha.

Πίνακας 4.1 KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,710
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	165,021
	df	15
	Sig.	,000

Πίνακας 4.1 εξετάζει την καταλληλότητα των δεδομένων για ανάλυση PCA. Τα δεδομένα κρίθηκαν κατάλληλα (επαρκή) για ανάλυση με βάση δείκτη Kaiser ίσο με 0,710 (πάνω από 0,500) και τη δοκιμή σφαιρικότητας Bartlett ($p < 0,05$).

Πίνακας 4.2 Communalities

	Initial	Extraction
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους γονείς	1,000	,620
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους υπόλοιπους συναδέλφους	1,000	,618
Είμαι σε θέση να προάγω τη συνεργασία των μαθητών για την αντιμετώπιση των κινδύνων	1,000	,581
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με την εκπαιδευτική διοίκηση για ζητήματα διαχείρισης κρίσεων	1,000	,544
Διαθέτω τις ψυχικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	1,000	,690
Διαθέτω τις γνώσεις που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	1,000	,789

Στον Πίνακα 4.2, παρατηρούμε πόσο στενά σχετίζεται κάθε ερώτηση με τους παράγοντες που θα δημιουργηθούν. Παρατηρήθηκε ότι η συσχέτιση ήταν υψηλότερη από 0,4, επομένως δεν χρειαζόταν να αφαιρεθούν ερωτήσεις από την ανάλυση.

Πίνακας 4.3 Total Variance Explained

Initial Eigenvalues				Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
Component	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,794	46,570	46,570	2,794	46,570	46,570	2,003	33,380	33,380
2	1,047	17,458	64,028	1,047	17,458	64,028	1,839	30,648	64,028
3	,713	11,879	75,907						
4	,680	11,331	87,238						
5	,427	7,120	94,358						
6	,339	5,642	100,000						

Παρατηρείται στον Πίνακα 4.4 ότι οι έξι ερωτήσεις χωρίστηκαν σε δύο παράγοντες (με δύο ιδιοτιμές μεγαλύτερες από 1, 1.047 και 2.794). Αυτοί οι δύο παράγοντες εξηγούν το 64,028% της μεταβλητότητας στα πρωτογενή δεδομένα.

Πίνακας 4.4 Rotated Component Matrix

	Component	
	1	2
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους γονείς	,787	
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους υπόλοιπους συναδέλφους	,768	
Είμαι σε θέση να προάγω τη συνεργασία των μαθητών για την αντιμετώπιση των κινδύνων	,530	,548

Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με την εκπαιδευτική διοίκηση για ζητήματα διαχείρισης κρίσεων	,668	,313
Διαθέτω τις ψυχικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων		,790
Διαθέτω τις γνώσεις που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων		,888

Παρατηρήθηκε μέσω της μεθόδου ορθογώνιας περιστροφής varimax ότι ερωτήσεις όπως «Μπορώ να επικοινωνήσω αποτελεσματικά με τους γονείς», «Μπορώ να επικοινωνήσω αποτελεσματικά με άλλους συναδέλφους» και «Μπορώ να επικοινωνήσω αποτελεσματικά με τη διοίκηση της εκπαίδευσης για θέματα διαχείρισης κρίσεων» ήταν στον παράγοντα 1. Οι φορτίσεις ήταν υψηλότερες μαζί με τις ερωτήσεις "Έχω τις ψυχολογικές δεξιότητες που απαιτούνται για να διαχειριστώ μια κρίση" και "Έχω τις γνώσεις που απαιτούνται για να διαχειριστώ μια κρίση" στον παράγοντα 2. Παρατηρήθηκε ότι η ερώτηση «Είμαι σε θέση να προωθήσω τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών για την αντιμετώπιση κινδύνων» έδωσε μεγάλη έμφαση και στους δύο παράγοντες. Επειδή είναι εννοιολογικά πιο συνεπής με τις ερωτήσεις στον Παράγοντα 1, ομαδοποιείται με αυτές. Επομένως, το ερωτηματολόγιο έδειξε καλή κατασκευαστική εγκυρότητα καθώς οι τέσσερις πρώτες ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν στον πρώτο παράγοντα (επικοινωνία/συνεργασία) και οι δύο τελευταίες ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν στον δεύτερο παράγοντα (προσόντα).

Σύμφωνα με την ανάλυση αξιοπιστίας του πρώτου παράγοντα (επικοινωνία/συνεργασία), η τιμή του δείκτη άλφα Cronbach ήταν 0,724 και η τιμή του δείκτη άλφα Cronbach του δεύτερου παράγοντα (προσόντα) ήταν 0,688. Αυτές οι τιμές είναι ικανοποιητικές καθώς είναι πάνω από τα όρια του 0,7 (ικανοποιητική) και 0,6 (αποδεκτή τιμή) αντίστοιχα (Lance, Butts & Michels, 2006).

4.2.6 Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα της έρευνας υποβλήθηκαν σε στατιστική ανάλυση με χρήση SPSS για Windows. Αρχικά, χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικές στατιστικές για τον υπολογισμό των περιγραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος, παρουσιάζοντας τις απόλυτες τιμές και ποσοστά. Αυτά τα ίδια περιγραφικά τεστ χρησιμοποιήθηκαν για την εξέταση της πρώτης, τέταρτης, πέμπτης και έκτης ερώτησης, τα οποία δεν απαιτούσαν τη χρήση επαγωγικών τεστ. Όσον αφορά την ανάλυση της έκτης

ερώτησης, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ομαδοποιήθηκαν, καθώς ήταν απαντήσεις σε ερώτηση ανοιχτού τύπου. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικές στατιστικές για την ανάλυση της δεύτερης ερώτησης, η οποία αφορούσε τα επίπεδα της αντιληπτής ικανότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Σε αυτή την περίπτωση, η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση χρησιμοποιήθηκαν λόγω της συνεχούς μέτρησης. Τέλος, το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο διερεύνησε τη σχέση μεταξύ κοινωνικο-δημογραφικών μεταβλητών και αντιλαμβανόμενων τιμών επάρκειας, αναλύθηκε με τη χρήση επαγωγικών στατιστικών. Για να προσδιοριστεί εάν πρέπει να χρησιμοποιηθούν παραμετρικές ή μη παραμετρικές μέθοδοι, διεξήχθη μια δοκιμή Kolmogorov-Smirnov. Η σχετική ανάλυση παρουσιάζεται στον Πίνακα 1 και αποκάλυψε την αναγκαιότητα χρήσης μη παραμετρικών δοκιμών, καθώς παραβιάστηκε η κανονικότητα της κατανομής. Για να αξιολογηθεί η συσχέτιση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης ικανότητας και των κατηγορικών μεταβλητών, χρησιμοποιήθηκε ένα τεστ Mann-Whitney U για μεταβλητές με δύο επίπεδα, ενώ ένα τεστ Kruskal-Wallis για μεταβλητές με περισσότερα από δύο επίπεδα. Όλες οι αναλύσεις διεξήχθησαν σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05.

Πίνακας 4.5 Η κανονικότητα της κατανομής των μεταβλητών της αντιλαμβανόμενης επάρκειας

	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	df	P
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους γονείς	,250	108	0.000
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους υπόλοιπους συναδέλφους	,253	108	0.000
Είμαι σε θέση να προάγω τη συνεργασία των μαθητών για την αντιμετώπιση των κινδύνων	,248	108	0.000
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με την εκπαιδευτική διοίκηση για ζητήματα διαχείρισης κρίσεων	,290	108	0.000

Διαθέτω τις ψυχικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	,251	108	0.000
Διαθέτω τις γνώσεις που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	,214	108	0.000
Συνολική αντιλαμβανόμενη επάρκεια	,146	108	0.000

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 Χαρακτηριστικά του εξεταζόμενου δείγματος

Τα χαρακτηριστικά των δειγμάτων που εξετάστηκαν φαίνονται στον Πίνακα 2. Όπως φαίνεται, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες (N=95, 88%). Οι μισοί από τους συμμετέχοντες (N=51) ήταν ηλικίας 31-40 ετών (50%) και όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο, σχεδόν οι μισοί από τους συμμετέχοντες (N=46) είχαν πτυχίο πανεπιστημίου (42,6%), που ήταν περίπου το ίδιο. Αριθμός ατόμων με μεταπτυχιακό τίτλο σχετικό με την εκπαίδευση (45,4%). Σχεδόν οι μισοί από τους συμμετέχοντες είχαν συνολικά 0-5 χρόνια εμπειρίας (49,1%) και η συντριπτική πλειοψηφία (80,6%) είχε 5ετή εμπειρία σε συγκεκριμένο νηπιαγωγείο. Περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες (50,9%) ήταν αναπληρωτές, το 63,9% δεν δίδασκε σε τάξη με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και το 58,3% είχε λάβει κάποια μορφή εκπαίδευσης και κατάρτισης για τη διαχείριση κρίσεων. Σχεδόν οι μισοί από τους ερωτηθέντες (48,7%) ήταν αρκετά ικανοποιημένοι με τη σχετική εκπαίδευση και κατάρτιση και το 69,4% των νηπιαγωγών στην έρευνα δήλωσαν ότι είχαν αντιμετωπίσει τουλάχιστον μία κρίση στο σχολικό περιβάλλον. Δείτε τον Πίνακα 5.1 για περισσότερες λεπτομέρειες.

Πίνακας 5.1. Τα περιγραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος		
	N	%
Φύλο		
Αντρας	13	12.0
Γυναίκα	95	88.0
Ηλικία		
Έως 30 ετών	33	30.6
31-40 ετών	51	50.0
41-50 ετών	16	14.8
>51 ετών	5	4.6
Εκπαιδευτικό επίπεδο		

Πτυχίο ΑΕΙ	46	42.6
Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών συναφής με την εκπαίδευση	49	45.4
Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών μη συναφής με την εκπαίδευση	8	7.4
Δεύτερο πτυχίο	4	3.7
Διδακτορικός τίτλος σπουδών	1	0.9
Χρόνος προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση		
0-5 έτη	53	49.1
6-10 έτη	29	26.9
11-15 έτη	13	12.0
16-20 έτη	8	7.4
>20 έτη	5	4.6
Χρόνος προϋπηρεσίας στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο		
0-5 έτη	87	80.6
6-10 έτη	10	9.3
11-15 έτη	5	4.6
16-20 έτη	3	2.8
>20 έτη	3	2.8
Εργασιακή σχέση		
Μόνιμος	39	36.1
Αναπληρωτής	55	50.9
Ωρομίσθιος	14	13.0
Λιδάσκετε σε τάξη με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;		
Ναι	39	36.1
Όχι	69	63.9
Έχετε παρακολουθήσει σεμινάριο/ κύκλο σπουδών για τη διαχείριση κρίσεων;		
Ναι	63	58.3
Όχι	45	41.7
Κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι από τις παραπάνω επιμορφώσεις;		
Καθόλου	5	6.4
Λίγο	22	28.2
Αρκετά	38	48.7
Πολύ	10	12.8
Πάρα πολύ	3	3.8

Έχετε αντιμετωπίσει ποτέ μια κρίση στο σχολείο σας;		
Ναι	75	69.4
Όχι	33	30.6

5.2 Τα είδη των κρίσεων

Ο Πίνακας 5.2 δείχνει τους τύπους κρίσεων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Όπως φαίνεται, κανένας από τους δασκάλους της μελέτης δεν είχε αντιμετωπίσει ορισμένους τύπους κρίσεων, όπως η αυτοκτονία. Οι τρεις πιο συνηθισμένοι τύποι κρίσεων είναι οι σεισμοί (29,6%), ο σχολικός εκφοβισμός (22,2%) και η νεανική παραβατικότητα (13,0%).

Πίνακας 5.2 Τα πιο συχνά είδη κρίσεων

Σεισμό		
Όχι	76	70.4
Ναι	32	29.6
Πλημμύρα		
Όχι	104	96.3
Ναι	4	3.7
Πυρκαγιά		
Όχι	108	100
Ναι	0	0
Τραυματισμό		
Όχι	108	100
Ναι	0	0
Σχολικό εκφοβισμό		
Όχι	84	77.8
Ναι	24	22.2
Θάνατο		
Όχι	101	93.5
Ναι	7	6.5
Αυτοκτονία		
Όχι	108	100

Ναι	0	0
Παραβατικότητα		
Όχι	94	83
Ναι	14	13
Σεξουαλική παρενόχληση		
Όχι	103	95.4
Ναι	5	4.6

5.3 Τα επίπεδα αντιλαμβανόμενης επάρκειας των εκπαιδευτικών

Ο Πίνακας 5.3 παραθέτει τα αντιληπτά επίπεδα ικανότητας της ερευνητικής σχολής. Φαίνεται ότι η αντιληπτή ικανότητα των εκπαιδευτικών είναι υψηλή αφού σε όλες τις επιμέρους ερωτήσεις η μέση τιμή είναι πάνω από 2,5, που είναι στη μέση των πιθανών απαντήσεων σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5. Ομοίως, η συνολική αντιληπτή ικανότητα είναι πολύ πάνω από τη διάμεση τιμή (18). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα φαίνεται να έχουν υψηλό επίπεδο αντιληπτής ικανότητας.

Πίνακας 5.3 Η αντιλαμβανόμενη επάρκεια των εκπαιδευτικών

Ερωτήματα	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τις γονείς	3.93	0.805
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τις υπόλοιπους συναδέλφους	4.23	0.756
Είμαι σε θέση να προάγω τη συνεργασία των μαθητών για την αντιμετώπιση των κινδύνων	4.06	0.734
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με την εκπαιδευτική διοίκηση	3.82	0.905

για ζητήματα διαχείρισης κρίσεων		
Διαθέτω τις ψυχικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	4.15	0.807
Διαθέτω τις γνώσεις που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	3.64	1.009
Συνολική αντιλαμβανόμενη επάρκεια	3.97	0.57

5.4 Η σχέση των δημογραφικών παραμέτρων με την αντιλαμβανόμενη επάρκεια

Ο Πίνακας 5.4 παρουσιάζει τη σχέση μεταξύ του φύλου και των τιμών των αντιληπτών ικανοτήτων. Δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών σε καμία από τις εξετασθείσες παραμέτρους, όπως προσδιορίστηκε από τη δοκιμή Mann-Whitney U.

Πίνακας 5.4 Η σχέση του φύλου με την αντιλαμβανόμενη επάρκεια των νηπιαγωγών

	Φύλο	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους γονείς	Άντρας	13	3,92	,641	0.899
	Γυναίκα	95	3,93	,828	
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους υπόλοιπους συναδέλφους	Άντρας	13	4,15	,689	0.569
	Γυναίκα	95	4,24	,768	
Είμαι σε θέση να προάγω τη συνεργασία των μαθητών για την αντιμετώπιση των κινδύνων	Άντρας	13	3,92	,641	0.439
	Γυναίκα	95	4,07	,747	
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με την εκπαιδευτική διοίκηση	Άντρας	13	4,00	,577	0.589
	Γυναίκα	95	3,80	,941	

για ζητήματα διαχείρισης κρίσεων					
Διαθέτω τις ψυχικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	Άντρας	13	4,23	,599	0.878
	Γυναίκα	95	4,14	,833	
Διαθέτω τις γνώσεις που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	Άντρας	13	3,92	,862	0.356
	Γυναίκα	95	3,60	1,025	
Συνολική αντιλαμβανόμενη επάρκεια	Άντρας	13	24,1538	2,88231	0.628
	Γυναίκα	95	23,7789	3,47997	

Ο Πίνακας 5.5 παρουσιάζει τη σχέση μεταξύ της ηλικιακής ομάδας και της αντιληπτής ικανότητας των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών. Δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων που μελετήθηκαν, όπως προσδιορίστηκε από το σχετικό τεστ Kruskal-Wallis.

Πίνακας 5.5 Η σχέση της ηλικιακής ομάδας με την αντιλαμβανόμενη επάρκεια των ηγέτων

		N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους γονείς	Έως 30 ετών	33	3,85	,906	0.830
	31-40 ετών	54	3,96	,776	
	41-50 ετών	16	3,88	,719	
	>51 ετών	5	4,20	,837	
	Σύνολο	108	3,93	,805	
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους υπόλοιπους συναδέλφους	Έως 30 ετών	33	4,18	,769	0.958
	31-40 ετών	54	4,26	,782	
	41-50 ετών	16	4,25	,577	
	>51 ετών	5	4,20	1,095	
	Σύνολο	108	4,23	,756	
Είμαι σε θέση να προάγω τη συνεργασία των μαθητών για την	Έως 30 ετών	33	4,03	,684	0.301

αντιμετώπιση των κινδύνων					
	31-40 ετών	54	4,11	,769	
	41-50 ετών	16	3,81	,655	
	>51 ετών	5	4,40	,894	
	Σύνολο	108	4,06	,734	
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με την εκπαιδευτική διοίκηση για ζητήματα διαχείρισης κρίσεων	Έως 30 ετών	33	3,73	1,153	0.770
	31-40 ετών	54	3,87	,778	
	41-50 ετών	16	3,75	,775	
	>51 ετών	5	4,20	,837	
	Σύνολο	108	3,82	,905	
Διαθέτω τις ψυχικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	Έως 30 ετών	33	4,15	,906	0.968
	31-40 ετών	54	4,11	,816	
	41-50 ετών	16	4,25	,577	
	>51 ετών	5	4,20	,837	
	Σύνολο	108	4,15	,807	
Διαθέτω τις γνώσεις που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	Έως 30 ετών	33	3,82	1,074	0.498
	31-40 ετών	54	3,50	1,042	
	41-50 ετών	16	3,75	,775	
	>51 ετών	5	3,60	,894	
	Σύνολο	108	3,64	1,009	
Συνολική επάρκεια αντιλαμβανόμενη	Έως 30 ετών	33	23,7576	3,82451	0.931
	31-40 ετών	54	23,8148	3,25097	
	41-50 ετών	16	23,6875	3,00486	
	>51 ετών	5	24,8000	4,20714	
	Σύνολο	108	23,8241	3,40376	

Ο Πίνακας 5.6 παρουσιάζει τη σχέση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου και της αντιληπτής ικανότητας των νηπιαγωγών με βάση το σχετικό τεστ Kruskal-Wallis. Διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο στην ερώτηση για την ύπαρξη ή απουσία σχετικών γνώσεων και δεξιοτήτων ($p=0,039$), για όσους έχουν ολοκληρώσει μεταπτυχιακό δίπλωμα άσχετο με την εκπαίδευση, η τιμή είναι υψηλότερη σε σύγκριση με άλλοι ψηλά.

Πίνακας 5.6 Η σχέση του εκπαιδευτικού επιπέδου με την αντιλαμβανόμενη επάρκεια των νηπιαγωγών

		N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους γονείς	Πτυχίο ΑΕΙ	46	3,85	,729	0.702
	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών συναφής με την εκπαίδευση	49	3,94	,827	
	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών μη συναφής με την εκπαίδευση	8	4,25	,886	
	Δεύτερο πτυχίο	4	4,00	1,414	
	Διδακτορικός τίτλος σπουδών	1	4,00	.	
	Σύνολο	108	3,93	,805	
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους υπόλοιπους συναδέλφους	Πτυχίο ΑΕΙ	46	4,20	,654	0.594
	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών συναφής με την εκπαίδευση	49	4,20	,866	
	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών μη συναφής με την εκπαίδευση	8	4,63	,518	
	Δεύτερο πτυχίο	4	4,25	,957	
	Διδακτορικός τίτλος σπουδών	τίτλος	1	4,00	.
	Σύνολο	108	4,23	,756	
Είμαι σε θέση να προάγω τη συνεργασία των μαθητών για την αντιμετώπιση των κινδύνων	Πτυχίο ΑΕΙ	46	3,91	,725	0.169
	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών συναφής με την εκπαίδευση	49	4,14	,736	
	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών μη συναφής με την εκπαίδευση	8	4,50	,535	
	Δεύτερο πτυχίο	4	3,75	,957	
	Διδακτορικό τίτλος σπουδών	τίτλος	1	4,00	.
	Σύνολο	108	4,06	,734	
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με την εκπαιδευτική διοίκηση για ζητήματα διαχείρισης κρίσεων	Πτυχίο ΑΕΙ	46	3,72	,911	0.648
	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών συναφής με την εκπαίδευση	49	3,86	,890	
	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών μη συναφής με την εκπαίδευση	8	4,25	,886	
	Δεύτερο πτυχίο	4	3,75	1,258	
	Διδακτορικός τίτλος σπουδών	τίτλος	1	4,00	.
	Σύνολο	108	3,82	,905	

Διαθέτω τις ψυχικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	Πτυχίο ΑΕΙ	46	4,13	,778	0.407
	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών συναφής με την εκπαίδευση	49	4,08	,838	
	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών μη συναφής με την εκπαίδευση	8	4,38	,916	
	Δεύτερο πτυχίο	4	4,75	,500	
	Διδακτορικός τίτλος σπουδών	τίτλος	1	4,00	.
	Σύνολο	108	4,15	,807	
Διαθέτω τις γνώσεις που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	Πτυχίο ΑΕΙ	46	3,67	,967	
	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών συναφής με την εκπαίδευση	49	3,55	,959	0.039
	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών μη συναφής με την εκπαίδευση	8	4,50	,535	
	Δεύτερο πτυχίο	4	2,50	1,732	
	Διδακτορικός τίτλος σπουδών	1	4,00	.	
	Σύνολο	108	3,64	1,009	
Συνολική αντιλαμβανόμενη επάρκεια	Πτυχίο ΑΕΙ	46	23,47	3,110	0.328
	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών συναφής με την εκπαίδευση	49	23,77	3,647	
	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών μη συναφής με την εκπαίδευση	8	26,50	3,703	
	Δεύτερο πτυχίο	4	23,00	1,154	
	Διδακτορικός τίτλος σπουδών	1	24,00	.	
	Σύνολο	108	23,82	3,403	

Ο Πίνακας 5.7 παρουσιάζει τη σχέση μεταξύ των συνολικών προσόντων και της αντιληπτής ικανότητας, που υπολογίζεται χρησιμοποιώντας το τεστ Kruskal-Wallis. Όπως φαίνεται, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση την αρχαιότητα.

Πίνακας 5.7 Η σχέση του συνολικού χρόνου προϋπηρεσίας με την αντιλαμβανόμενη επάρκεια των νηπιαγωγών

N	Μέση	Τυπική	
---	------	--------	--

			τιμή	απόκλιση	P
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους γονείς	0-5 έτη	53	3,83	,849	0.619
	6-10 έτη	29	3,90	,772	
	11-15 έτη	13	4,15	,689	
	16-20 έτη	8	4,13	,835	
	>20 έτη	5	4,20	,837	
	Σύνολο	108	3,93	,805	
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους υπόλοιπους συναδέλφους	0-5 έτη	53	4,25	,731	0.965
	6-10 έτη	29	4,21	,819	
	11-15 έτη	13	4,15	,689	
	16-20 έτη	8	4,38	,744	
	>20 έτη	5	4,20	1,095	
	Σύνολο	108	4,23	,756	
Είμαι σε θέση να προάγω τη συνεργασία των μαθητών για την αντιμετώπιση των κινδύνων	0-5 έτη	53	3,98	,693	0.705
	6-10 έτη	29	4,14	,789	
	11-15 έτη	13	4,08	,760	
	16-20 έτη	8	4,00	,756	
	>20 έτη	5	4,40	,894	
	Σύνολο	108	4,06	,734	
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με την εκπαιδευτική διοίκηση για ζητήματα διαχείρισης κρίσεων	0-5 έτη	53	3,72	,968	0.816
	6-10 έτη	29	3,90	,939	
	11-15 έτη	13	3,92	,760	
	16-20 έτη	8	3,88	,641	
	>20 έτη	5	4,20	,837	
	Σύνολο	108	3,82	,905	
Διαθέτω τις ψυχικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	0-5 έτη	53	3,96	,831	0.100
	6-10 έτη	29	4,38	,820	
	11-15 έτη	13	4,15	,689	
	16-20 έτη	8	4,50	,535	
	>20 έτη	5	4,20	,837	
	Σύνολο	108	4,15	,807	
Διαθέτω τις γνώσεις που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	0-5 έτη	53	3,60	1,025	0.378
	6-10 έτη	29	3,83	1,071	
	11-15 έτη	13	3,23	,927	
	16-20 έτη	8	3,88	,835	
	>20 έτη	5	3,60	,894	
	Σύνολο	108	3,64	1,009	
Συνολική αντιλαμβανόμενη επάρκεια	0-5 έτη	53	23,33	3,362	0.678
	6-10 έτη	29	24,34	3,487	
	11-15 έτη	13	23,69	3,326	
	16-20 έτη	8	24,75	3,284	
	>20 έτη	5	24,80	4,207	
	Σύνολο	108	23,82	3,403	

Ομοίως, ο Πίνακας 4.8 δείχνει τη σχέση μεταξύ της προϋπηρεσίας της

συγκεκριμένης μονάδας και των αντιληπτών τιμών ικανότητας με βάση τη δοκιμή Kruskal-Wallis. Σε αυτή την περίπτωση, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά με βάση τις τιμές των ανεξάρτητων μεταβλητών ($p = 0,036$), εκτός από την προώθηση της συνεργασίας των μαθητών για την αντιμετώπιση κινδύνων.

Πίνακας 5.8. Η σχέση του χρόνου προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολικήμονάδα με την αντιλαμβανόμενη επάρκεια των νηπιαγωγών

		N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους γονείς	0-5 έτη	87	3,89	,813	0.332
	6-10 έτη	10	4,20	,789	
	11-15 έτη	5	3,80	,837	
	16-20 έτη	3	3,67	,577	
	>20 έτη	3	4,67	,577	
	Σύνολο	108	3,93	,805	
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους υπόλοιπους συναδέλφους	0-5 έτη	87	4,24	,731	0.123
	6-10 έτη	10	4,30	,823	
	11-15 έτη	5	3,60	,894	
	16-20 έτη	3	4,00	1,000	
	>20 έτη	3	5,00	,000	
	Σύνολο	108	4,23	,756	
Είμαι σε θέση να προάγω τη συνεργασία των μαθητών για την αντιμετώπιση των κινδύνων	0-5 έτη	87	3,98	,715	0.036
	6-10 έτη	10	4,50	,707	
	11-15 έτη	5	4,00	1,000	
	16-20 έτη	3	4,00	,000	
	>20 έτη	3	5,00	,000	
	Σύνολο	108	4,06	,734	
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με την εκπαιδευτική διοίκηση για ζητήματα διαχείρισης κρίσεων	0-5 έτη	87	3,77	,911	0.099
	6-10 έτη	10	4,30	,823	
	11-15 έτη	5	3,40	,894	
	16-20 έτη	3	3,67	,577	
	>20 έτη	3	4,67	,577	
	Σύνολο	108	3,82	,905	
Διαθέτω τις ψυχικές	0-5 έτη	87	4,09	,830	0.349

δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	6-10 έτη	10	4,60	,516	
	11-15 έτη	5	4,00	,707	
	16-20 έτη	3	4,33	,577	
	>20 έτη	3	4,33	1,155	
	Σύνολο	108	4,15	,807	
Διαθέτω τις γνώσεις που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	0-5 έτη	87	3,64	1,011	0.670
	6-10 έτη	10	3,60	1,265	
	11-15 έτη	5	3,20	,447	
	16-20 έτη	3	4,00	1,000	
	>20 έτη	3	4,00	1,000	
	Σύνολο	108	3,64	1,009	
Συνολική αντιλαμβανόμενη επάρκεια	0-5 έτη	87	23,60	3,338	0.111
	6-10 έτη	10	25,50	3,597	
	11-15 έτη	5	22,00	3,674	
	16-20 έτη	3	23,66	2,516	
	>20 έτη	3	27,66	1,527	
	Σύνολο	108	23,82	3,403	

Ο Πίνακας 5.9 δείχνει τη σχέση μεταξύ των θέσεων εργασίας των εκπαιδευτικών και των αντιληπτών τιμών ικανότητας με βάση το σχετικό τεστ Kruskal-Wallis. Καμία από τις σχέσεις που εξετάστηκαν δεν οδήγησε σε στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση τη θέση εργασίας.

Πίνακας 5.9 Η σχέση της εργασιακής θέσης με την αντιλαμβανόμενη επάρκεια των ηγέτων

		N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους γονείς	Μόνιμος	39	4,05	,826	0.375
	Αναπληρωτής	55	3,89	,786	
	Ωρομίσθιος	14	3,71	,825	
	Σύνολο	108	3,93	,805	
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους υπόλοιπους συναδέλφους	Μόνιμος	39	4,13	,923	0.501
	Αναπληρωτής	55	4,33	,668	
	Ωρομίσθιος	14	4,14	,535	

	Σύνολο	108	4,23	,756	
Είμαι σε θέση να προάγω τη συνεργασία των μαθητών για την αντιμετώπιση των κινδύνων	Μόνιμος	39	4,18	,721	0.436
	Αναπληρωτής	55	3,98	,782	
	Ωρομίσθιος	14	4,00	,555	
	Σύνολο	108	4,06	,734	
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με την εκπαιδευτική διοίκηση για ζητήματα διαχείρισης κρίσεων	Μόνιμος	39	3,85	,961	0.292
	Αναπληρωτής	55	3,93	,742	
	Ωρομίσθιος	14	3,36	1,216	
	Σύνολο	108	3,82	,905	
Διαθέτω τις ψυχικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	Μόνιμος	39	4,15	,961	0.826
	Αναπληρωτής	55	4,13	,747	
	Ωρομίσθιος	14	4,21	,579	
	Σύνολο	108	4,15	,807	
Διαθέτω τις γνώσεις που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	Μόνιμος	39	3,62	1,161	
	Αναπληρωτής	55	3,60	,935	0.677
	Ωρομίσθιος	14	3,86	,864	
	Σύνολο	108	3,64	1,009	
Συνολική αντιλαμβανόμενη επάρκεια	Μόνιμος	39	23,97	4,132	0.691
	Αναπληρωτής	55	23,85	3,021	
	Ωρομίσθιος	14	23,28	2,672	
	Σύνολο	108	23,82	3,403	

Η διαφοροποίηση της αντιλαμβανόμενης ικανότητας στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζεται στον Πίνακα 5.10. Σύμφωνα με το τεστ Mann-Whitney U, οι δάσκαλοι σε σχετικές τάξεις εκφράζουν την πεποίθηση ότι μπορούν να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με την εκπαιδευτική διοίκηση σχετικά με θέματα διαχείρισης κρίσεων ($p=0,039$). Επιπλέον, αυτοί οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται επίσης ότι διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις για τη διαχείριση κρίσεων ($p=0,005$).

Πίνακας 5.10 Η σχέση της διδασκαλίας σε τάξη με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με την αντιλαμβανόμενη επάρκεια των νηπιαγωγών

	Διδάσκετε σε τάξη με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους γονείς	Ναι	39	3,79	,833	0.207
	Όχι	69	4,00	,786	
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους υπόλοιπους συναδέλφους	Ναι	39	4,21	,695	0.600
	Όχι	69	4,25	,793	
Είμαι σε θέση να προάγω τη	Ναι	39	4,23	,706	0.065

συνεργασία των μαθητών για την αντιμετώπιση των κινδύνων	Όχι	69	3,96	,736	
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με την εκπαιδευτική διοίκηση για ζητήματα διαχείρισης κρίσεων	Ναι	39	4,08	,703	0.039
	Όχι	69	3,68	,978	
Διαθέτω τις ψυχικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	Ναι	39	4,31	,731	0.140
	Όχι	69	4,06	,838	
Διαθέτω τις γνώσεις που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	Ναι	39	4,03	,811	0.005
	Όχι	69	3,42	1,049	
Συνολική αντιλαμβανόμενη επάρκεια	Ναι	39	24,64	3,149	0.096
	Όχι	69	23,36	3,476	

Με βάση το τεστ Mann-Whitney U, ο Πίνακας 5.11 δείχνει τη συσχέτιση μεταξύ της παρακολούθησης σεμιναρίων ή μαθημάτων διαχείρισης κρίσεων και της αντιληπτής ικανότητας των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα αποκαλύπτουν σημαντική αύξηση στην αντιληπτή γνώση για τη διαχείριση κρίσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών που είχαν συμμετάσχει σε σχετικά σεμινάρια και μαθήματα ($p=0.000$).

Πίνακας 5.11 Η σχέση της παρακολούθησης σεμιναρίου/κύκλου σπουδών για τη διαχείριση κρίσεων με την αντιλαμβανόμενη επάρκεια των νηπιαγωγών

	Έχετε παρακολουθήσει σεμινάριο/κύκλο σπουδών για τη διαχείριση κρίσεων;	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους γονείς	Ναι	63	3,89	,785	0.619
	Όχι	45	3,98	,839	
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους υπόλοιπους συναδέλφους	Ναι	63	4,17	,853	0.621
	Όχι	45	4,31	,596	
Είμαι σε θέση να προάγω τη συνεργασία των μαθητών για την αντιμετώπιση των κινδύνων	Ναι	63	4,13	,751	0.246
	Όχι	45	3,96	,706	
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με την εκπαιδευτική διοίκηση για ζητήματα διαχείρισης κρίσεων	Ναι	63	3,83	,908	0.920
	Όχι	45	3,82	,912	
Διαθέτω τις ψυχικές	Ναι	63	4,24	,756	0.204

δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	Όχι	45	4,02	,866	
Διαθέτω τις γνώσεις που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	Ναι	63	4,03	,782	0.000
	Όχι	45	3,09	1,041	
Συνολική αντιλαμβανόμενη επάρκεια	Ναι	63	24,28	3,643	0.052
	Όχι	45	23,17	2,956	

Η συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης από τα σεμινάρια/μαθήματα και της αντιληπτής ικανότητας των εκπαιδευτικών απεικονίζεται στον Πίνακα 5.12. Τα αποτελέσματα του τεστ Mann-Whitney U δείχνουν ότι τα υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης συνδέονται με μεγαλύτερη εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών στις γνώσεις τους σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων ($p=0,004$).

Πίνακας 5.12 Η σχέση της ικανοποίησης από τα σχετικά σεμινάρια και κύκλους σπουδών με την αντιλαμβανόμενη επάρκεια των νηπιαγωγών

		N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους γονείς	Καθόλου	5	3,80	,447	0.812
	Λίγο	22	3,73	,827	
	Αρκετά	38	3,82	,801	
	Πολύ	10	4,10	,876	
	Πάρα πολύ	3	4,00	1,000	
	Σύνολο	78	3,83	,796	
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους υπόλοιπους συναδέλφους	Καθόλου	5	4,00	,000	0.586
	Λίγο	22	4,09	,971	
	Αρκετά	38	4,13	,777	
	Πολύ	10	4,40	,699	
	Πάρα πολύ	3	4,67	,577	
	Σύνολο	78	4,17	,796	
Είμαι σε θέση να προάγω τη συνεργασία των μαθητών για την αντιμετώπιση των κινδύνων	Καθόλου	5	3,80	,447	0.072
	Λίγο	22	3,73	,767	
	Αρκετά	38	4,08	,818	
	Πολύ	10	4,50	,527	
	Πάρα πολύ	3	4,33	,577	
	Σύνολο	78	4,03	,772	
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με την εκπαιδευτική διοίκηση για ζητήματα διαχείρισης κρίσεων	Καθόλου	5	3,60	,548	0.227
	Λίγο	22	3,41	1,098	
	Αρκετά	38	3,95	,769	
	Πολύ	10	4,10	,738	

	Πάρα πολύ	3	3,67	1,155	
	Σύνολο	78	3,78	,892	
Διαθέτω τις ψυχικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	Καθόλου	5	4,00	,707	0.085
	Λίγο	22	3,91	,868	
	Αρκετά	38	4,16	,754	
	Πολύ	10	4,50	,707	
	Πάρα πολύ	3	5,00	,000	
	Σύνολο	78	4,15	,791	
Διαθέτω τις γνώσεις που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	Καθόλου	5	3,20	,837	0.004
	Λίγο	22	3,36	,790	
	Αρκετά	38	3,97	,885	
	Πολύ	10	4,40	,699	
	Πάρα πολύ	3	4,67	,577	
	Σύνολο	78	3,83	,903	
Συνολική αντιλαμβανόμενη επάρκεια	Καθόλου	5	22,400	,547	0.051
	Λίγο	22	22,227	3,778	
	Αρκετά	38	24,105	3,478	
	Πολύ	10	26,000	3,559	
	Πάρα πολύ	3	26,333	3,511	
	Σύνολο	78	23,79	3,644	

Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τα ευρήματα του τεστ Mann-Whitney U, το οποίο εξέτασε τη σύνδεση μεταξύ της αντιληπτής ικανότητας και του χειρισμού κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον. Είναι προφανές από τα δεδομένα ότι δεν υπήρχε σημαντική απόκλιση στις αντιλαμβανόμενες βαθμολογίες ικανότητας κατά τη σύγκριση προηγούμενων εμπειριών στη διαχείριση κρίσεων.

Πίνακας 5.12 Η σχέση της αντιμετώπισης κρίσης στο σχολείο με την αντιλαμβανόμενη επάρκεια των νηπιαγωγών

	Έχετε αντιμετωπίσει ποτέ μια κρίση στο σχολείο τις;	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τις γονείς	Ναι	75	3,88	,788	0.362
	Όχι	33	4,03	,847	
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τις υπόλοιπους συναδέλφους	Ναι	75	4,15	,783	0.089
	Όχι	33	4,42	,663	
Είμαι σε θέση να προάγω τη συνεργασία των μαθητών για την αντιμετώπιση των κινδύνων	Ναι	75	4,11	,689	0.348
	Όχι	33	3,94	,827	
Μπορώ να επικοινωνώ	Ναι	75	3,91	,873	0.118

αποτελεσματικά με την εκπαιδευτική διοίκηση για ζητήματα διαχείρισης κρίσεων	Όχι	33	3,64	,962	
Διαθέτω τις ψυχικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	Ναι	75	4,24	,732	0.123
	Όχι	33	3,94	,933	
Διαθέτω τις γνώσει που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	Ναι	75	3,77	,981	0.050
	Όχι	33	3,33	1,021	
Συνολική αντιλαμβανόμενη επάρκεια	Ναι	75	24,05	3,420	0.186
	Όχι	33	23,30	3,358	

5.5 Η ύπαρξη πλάνων αντιμετώπισης κρίσεων

Ακολουθεί μια ανάλυση των ποσοστών εμφάνισης για διάφορα σχέδια αντιμετώπισης κρίσεων. Είναι προφανές ότι το σχέδιο για την αντιμετώπιση της εισβολής ζώων στο σχολικό περιβάλλον ήταν το λιγότερο κοινό, αντιπροσωπεύοντας μόνο το 8,3%. Από την άλλη πλευρά, τα τρία πιο διαδεδομένα σχέδια αφορούσαν σεισμό (67,6%), μαθητή που προσβλήθηκε από SARS-CoV-2 (67,6%) και περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού (43,5%).

Πίνακας 5.14 Η συχνότητα της ύπαρξης πλάνων αντιμετώπισης κρίσεων

	N	%
Το σχολικό εκφοβισμό		
Όχι	61	56.5
Ναι	47	43.5
Τα ατυχήματα κατά τη συνήθη διδασκαλία		
Όχι	63	58.3
Ναι	45	41.7
Τα ατυχήματα κατά τις αθλητικές δραστηριότητες		
Όχι	66	61.1
Ναι	42	38.9
Την περίπτωση να χαθεί κάποιος μαθητής		
Όχι	86	79.6
Ναι	22	20.4

Πιθανές κρίσεις που αφορούν μαθητές με ειδικές ανάγκες		
Όχι	85	78.7
Ναι	23	21.3
Το σεισμό		
Όχι	35	32.4
Ναι	73	67.6
Την πυρκαγιά		
Όχι	76	70.4
Ναι	32	29.6
Την πλημμύρα		
Όχι	90	83.3
Ναι	18	16.7
Την προσβολή μαθητή από τον SARS-CoV-2		
Όχι	35	32.4
Ναι	73	67.6
Την περίπτωση εισβολής κάποιου στο σχολικό περιβάλλον		
Όχι	100	92.6
Ναι	8	7.4
Την περίπτωση εισβολής ζώου στο σχολικό περιβάλλον		
Όχι	99	91.7
Ναι	9	8.3
Τις άμεσες κρίσεις υγείας των μαθητών		
Όχι	75	69.4
Ναι	33	30.6

5.6 Τα άτομα που είναι αναγκαίο να εμπλέκονται στα πλάνα αντιμετώπισης κρίσεων

Η αξιολόγηση που διενεργούν οι νηπιαγωγοί σχετικά με τα άτομα που πρέπει να συμμετέχουν στη διαχείριση κρίσεων παρουσιάζεται στον Πίνακα 5.15. Σημειωτέον, ο διευθυντής προσδιορίστηκε ως η πιο κοινή απάντηση, με το 58,3% των εκπαιδευτικών να εκφράζει αυτή την άποψη. Επιπλέον, σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών (43,5%) πρότεινε τη σύσταση εξειδικευμένης ομάδας για τη διαχείριση κρίσεων, ενώ το 38,9% ανέφερε τη συμμετοχή άλλων συναδέλφων γενικότερα.

Πίνακας 5.15 Οι αναγκαίοι εμπλεκόμενοι στη διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον

	N	%
Ο διευθυντής		
Όχι	45	41.7
Ναι	63	58.3
Ο υποδιευθυντής		
Όχι	78	72.2
Ναι	30	27.2
Άλλοι συναδέλφοι		
Όχι	66	61.1
Ναι	42	38.9
Μια ειδική ομάδα εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων		
Όχι	61	56.5
Ναι	47	43.5
Ο σύλλογος διδασκόντων		
Όχι	84	77.8
Ναι	24	22.2
Της ειδικά εκπαιδευμένος εκπαιδευτικός της μονάδας		
Όχι	67	62.0
Ναι	41	38.0

5.7 Τρόποι βελτίωσης της ετοιμότητας για τη διαχείριση των κρίσεων

Η αξιολόγηση που διενεργούν οι νηπιαγωγοί σχετικά με τα άτομα που πρέπει να συμμετέχουν στη διαχείριση κρίσεων παρουσιάζεται στον Πίνακα 5.15. Σημειωτέον, ο διευθυντής προσδιορίστηκε ως η πιο κοινή απάντηση, με το 58,3% των εκπαιδευτικών να εκφράζει αυτή την άποψη. Επιπλέον, σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών (43,5%) πρότεινε τη σύσταση εξειδικευμένης ομάδας για τη διαχείριση κρίσεων, ενώ το 38,9% ανέφερε τη συμμετοχή άλλων συναδέλφων γενικότερα.

Πίνακας 5.16 Οι αναγκαίοι τρόποι διαχείρισης των κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον

	N	%
Ενίσχυση της συνεργασίας και του σχεδιασμού πλάνων απόκρισης	16	20,3
Εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών	55	69,6
Προσλήψεις	6	7,6
Ανάπτυξη πλάνων απόκρισης και εκπαίδευση του προσωπικού	2	2,5
Σύνολο	79	100,0

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο : ΣΥΖΗΤΗΣΗ

6.1 Συνοπτική επισκόπηση και θεωρητική απόδοση των διαπιστώσεων

Η κύρια ανακάλυψη από τις πληροφορίες που παρέχονται αφορά τις διάφορες κατηγορίες κρίσεων που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Έχει διαπιστωθεί ότι ορισμένες κρίσεις, όπως οι πυρκαγιές, δεν επικρατούν σε σημαντικό βαθμό. Ωστόσο, υπάρχει μια προβλέψιμη εμφάνιση κρίσεων όπως οι σεισμοί, ο σχολικός εκφοβισμός και η παραβατικότητα. Αυτό το εύρημα υπογραμμίζει την ποικιλομορφία των πιο συχνών κρίσεων που συναντώνται στα νηπιαγωγεία. Προηγούμενη έρευνα υποστηρίζει την ιδέα ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι ιδιαίτερα διαδεδομένος στην προσχολική εκπαίδευση, με το νηπιαγωγείο να χρησιμεύει ως το αρχικό περιβάλλον όπου εκδηλώνεται, ακόμα κι αν συχνά περνά απαρατήρητο ή δεν τεκμηριώνεται σωστά (Vlachou et al., 2011).

Όταν εξετάζουμε την ανακάλυψη παραπτωμάτων μεταξύ των δασκάλων σε ένα περιβάλλον νηπιαγωγείου, είναι αξιοσημείωτο ότι το περιστατικό είναι σχετικά συχνό. Η παραβατικότητα, ως όρος, περιλαμβάνει συμπεριφορές που αποκλίνουν είτε από νομικά πρότυπα είτε από ευρέως αποδεκτούς κανόνες συμπεριφοράς (Wenar and Kerig, 2008). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, μπορεί να υπάρχει λανθασμένη αντίληψη μεταξύ των δασκάλων σχετικά με τον ορισμό της παραβατικότητας, δυνητικά συγχέοντάς την με σχολικό εκφοβισμό ή ευρύτερα με περιπτώσεις βίας στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου. Το σημαντικό ποσοστό του 13% εγείρει αμφιβολίες για το εάν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πραγματικά το υπό εξέταση φαινόμενο. Επιπλέον, η υψηλή συχνότητα σεισμών (29,6%), η οποία αναφέρεται σταθερά ως η πιο διαδεδομένη κρίση από τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι η χώρα μας βρίσκεται σε σεισμική περιοχή (Abolmasov et al., 2011).

Η δεύτερη ανακάλυψη της μελέτης σχετίζεται με την αξιοσημείωτη αντιληπτή επάρκεια που επιδεικνύεται από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα. Δεδομένου ότι δεν υπάρχουν δεδομένα εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για να γίνει μια ουσιαστική σύγκριση, είναι δύσκολο να αξιολογηθούν τα επίπεδα των αντιληπτών ικανοτήτων μεταξύ των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας στην Ελλάδα. Ωστόσο, μια πρόσφατη μελέτη που διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής αξιολόγησε την αποτελεσματικότητά τους και διαπίστωσε ότι τα επίπεδα ήταν αξιοσημείωτα υψηλά (Sarris et al., 2020).

Η τρίτη ανακάλυψη της μελέτης σχετίζεται με τη συσχέτιση μεταξύ κοινωνικο-δημογραφικών μεταβλητών και την αντιληπτή επάρκεια στη διαχείριση κρίσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Κατά τη διεξαγωγή της στατιστικής ανάλυσης, αποκαλύφθηκε ότι παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία και η διάρκεια υπηρεσίας δεν επηρέασαν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν κρίσεις. Αυτό το εύρημα ευθυγραμμίζεται με προηγούμενη έρευνα, συμπεριλαμβανομένης μιας μελέτης που διεξήχθη στη Βόρεια Κύπρο, η οποία ομοίως κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το φύλο, η ηλικία και η διάρκεια υπηρεσίας δεν επηρέασαν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκρίνονται σε σχολικές κρίσεις (Debes, 2021). Επιπλέον, η μελέτη διαπίστωσε ότι η παρακολούθηση ενός σεμιναρίου ή ενός μαθήματος διαχείρισης κρίσεων συσχετίστηκε μόνο με ορισμένες πτυχές της αντιληπτής ικανότητας. Κατά συνέπεια, η μελέτη υποδεικνύει μια περιορισμένη ερμηνευτική ικανότητα κοινωνικο-δημογραφικών παραγόντων στον καθορισμό των αντιληπτών επιπέδων ικανότητας των εκπαιδευτικών. Είναι εύλογο ότι άλλοι παράγοντες, όπως στοιχεία της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, που έχει αποδειχθεί σε προηγούμενες μελέτες ότι εξηγούν σημαντικά την αντιληπτή ικανότητα, παίζουν ρόλο στη διαμόρφωση της αντιλαμβανόμενης ικανότητας των εκπαιδευτικών στη διαχείριση κρίσεων (Klassen and Tze, 2014).

Η συχνότητα των σχεδίων αντιμετώπισης κρίσεων αποκαλύπτει μια ενδιαφέρουσα ανακάλυψη. Ωστόσο, η απόκτηση συνολικής κατανόησης του εύρους συχνότητων αυτών των σχεδίων αποδεικνύεται πρόκληση λόγω της σημαντικής διακύμανσης ανάλογα με το είδος της κρίσης. Για παράδειγμα, τα σχέδια είναι πιο διαδεδομένα για κρίσεις όπως ένας μαθητής που δέχεται επίθεση από SARS-CoV-2 (67,6%), ενώ είναι πολύ σπάνια για περιστατικά όπως εισβολή ζώων στο σχολικό περιβάλλον (8,3%). Έτσι, η ύπαρξη σχετικών σχεδίων εμφανίζει ετερογενή χαρακτήρα, ανάλογα με τη συγκεκριμένη κρίση.

Όταν πρόκειται για άτομα που πρέπει να διαδραματίσουν ρόλο στη διαχείριση κρίσεων, υπάρχει ένα ευρύ φάσμα προοπτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, η πλειοψηφία (58,3%) πιστεύει ότι ο διευθυντής πρέπει να είναι ο κύριος υπεύθυνος για τα σχέδια διαχείρισης κρίσεων. Ωστόσο, για όλα τα άλλα πιθανά άτομα που εμπλέκονται, η συχνότητα πέφτει κάτω από 50%.

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι προοπτικές των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον. Είναι προφανές ότι η ενίσχυση της

εκπαίδευσης και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών θεωρείται πολύτιμη προσέγγιση για τη βελτίωση της ικανότητάς τους να χειρίζονται κρίσεις στα σχολεία (69,6%). Αυτό το εύρημα ευθυγραμμίζεται με την υπάρχουσα έρευνα, η οποία τονίζει τον κρίσιμο ρόλο της εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών στη διαχείριση κρίσεων όπως ο σχολικός εκφοβισμός στην προσχολική εκπαίδευση (Farrington και Ttofi, 2009). Στην πραγματικότητα, η ενίσχυση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών γίνεται αντιληπτή ως ένας αποτελεσματικός τρόπος για την ενίσχυση της ετοιμότητας των σχολείων στη διαχείριση κρίσεων. Μια μελέτη που διεξήχθη στο Πακιστάν υποστηρίζει επίσης αυτή την ιδέα, καθώς οι συμμετέχοντες τόνισαν την ανάγκη να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην εκπαίδευση και την κατάρτιση εντός του εκπαιδευτικού συστήματος για την ενίσχυση τις δυνατότητές του για αντιμετώπιση κρίσεων (Yasin et al., 2019). Ως εκ τούτου, αυτή η μελέτη ενισχύει τη σημασία της παροχής εκπαίδευσης και κατάρτισης σε νηπιαγωγούς για αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων, σύμφωνα με την προηγούμενη βιβλιογραφία.

6.2 Προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική

Υπό το φως των προαναφερθέντων πληροφοριών, υπάρχουν αρκετές βασικές συστάσεις που μπορούν να διατυπωθούν για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής στον τομέα της εκπαίδευσης στη χώρα μας. Πρώτον, είναι επιτακτική ανάγκη να δοθεί προτεραιότητα στη διαρκή εκπαίδευση και κατάρτιση των νηπιαγωγών στη διαχείριση κρίσεων, η οποία μπορεί να επιτευχθεί με την υλοποίηση σχετικών σεμιναρίων και μαθημάτων. Πράγματι, η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να αναπτύσσει συνεχώς εκπαιδευτικά προγράμματα και ενότητες κατάρτισης ως απάντηση σε αναδυόμενες κρίσεις θα πρέπει να θεωρείται πρωταρχικής σημασίας. Είναι αναμφισβήτητο ότι στο μέλλον θα προκύψουν αναπόφευκτα απρόβλεπτες κρίσεις, γεγονός που καθιστά ανέφικτη την παροχή ολοκληρωμένης εκπαίδευσης και κατάρτισης σε κάθε πιθανό σενάριο κρίσης.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα απέτυχαν να προβλέψουν την πανδημία του COVID-19 ως πιθανή κρίση, καθιστώντας την ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα ακαταλόγιστων σεναρίων (Schwab & Malleret, 2020). Εφόσον δεν είναι πρακτικό να εκπαιδεύονται και να προετοιμάζονται οι εκπαιδευτικοί για κάθε πιθανή κρίση, η κρίσιμη πτυχή έγκειται στην ετοιμότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να εφαρμόσει γρήγορα τα κατάλληλα εκπαιδευτικά μέτρα όταν αντιμετωπίζει τέτοιες

καταστάσεις. Επομένως, η δυνατότητα ταχείας ανάπτυξης συγκεκριμένων εκπαιδευτικών δράσεων είναι υψίστης σημασίας, ξεπερνώντας τη σημασία των γενικών σεμιναρίων και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Η εμπλοκή του διευθυντή στα σχέδια διαχείρισης κρίσεων είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς η μελέτη υποδηλώνει ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι ο διευθυντής είναι το πιο σημαντικό πρόσωπο στην υλοποίηση αυτών των σχεδίων. Επομένως, ο διευθυντής θα πρέπει να διαδραματίσει κεντρικό ρόλο τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην εφαρμογή αυτών των σχεδίων. Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι αυτό δεν σημαίνει ότι μια προσέγγιση τμηματικής ηγεσίας θα ήταν αποτελεσματική για την επίλυση κρίσεων. Αντίθετα, προτιμάται ένα μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας που περιλαμβάνει όλους τους μαθητές στο σχολικό περιβάλλον. Αυτό συμβαίνει επειδή η διανεμητική ηγεσία αμφισβητείται πλέον ως προς την ικανότητά της να αντιμετωπίζει τις περίπλοκες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί (Kalantzis and Cope, 2013).

Για να ενισχυθεί η συνολική ετοιμότητα των νηπιαγωγείων για τον χειρισμό απροσδόκητων καταστάσεων, είναι επιτακτική ανάγκη να επεκταθεί το πεδίο εφαρμογής των σχεδίων κρίσης ώστε να συμπεριληφθούν σενάρια που μέχρι στιγμής έχουν παραβλεφθεί, όπως η εισβολή ζώων στους χώρους του σχολείου. Επιπλέον, θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην ανάπτυξη σχεδίων για διάφορες άλλες πιθανές κρίσεις. Με αυτόν τον τρόπο, τα νηπιαγωγεία θα ενισχύσουν τη συνολική τους ικανότητα στην αποτελεσματική διαχείριση απρόβλεπτων περιστάσεων.

6.3 Οδηγίες για την αντιμετώπιση κρίσεων στην προσχολική αγωγή

Με βάση την έρευνα και τη θεωρητική γνώση που συγκεντρώθηκε, αυτή η μελέτη έχει διατυπώσει βασικές αρχές για την ανάπτυξη σχεδίων αντιμετώπισης κρίσεων σε προσχολικά περιβάλλοντα.

Μια βασική οδηγία επικεντρώνεται στις συλλογικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, που εργάζονται μαζί ως ομάδα υπό την ηγεσία του διευθυντή. Αυτή η μελέτη αποκαλύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους ως υψηλά ικανούς στη διαχείριση κρίσεων, ενώ αναγνωρίζουν επίσης τον κρίσιμο ρόλο του διευθυντή του σχολείου. Ως αποτέλεσμα, προκύπτει μια πρόταση για την αξιοποίηση της τεχνογνωσίας τόσο του διευθυντή του σχολείου όσο και των εκπαιδευτικών, καθώς οι ρόλοι τους δεν είναι αντικρουόμενοι αλλά μάλλον

συμπληρωματικοί. Έτσι, η διαχείριση κρίσεων θα πρέπει να γίνεται υπό την καθοδήγηση του διευθυντή, αξιοποιώντας ομάδες εκπαιδευτικών.

Είναι προφανές ότι κάθε εκπαιδευτικός διαθέτει μοναδικές γνώσεις και ικανότητες διαχείρισης κρίσεων, οι οποίες μπορούν να αποδοθούν στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και την επαγγελματική του εμπειρία. Για την αποτελεσματική αντιμετώπιση πιθανών κρίσεων, είναι σκόπιμο να δημιουργηθούν ομάδες εργασίας στα νηπιαγωγεία που μπορούν να διαμορφώσουν σχέδια αντιμετώπισης. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε σεμινάρια για την προαγωγή της παιδικής υγείας μπορούν να διαδραματίσουν κρίσιμο ρόλο στη διαχείριση περιστατικών κορωνοϊού. Ομοίως, οι δάσκαλοι που έχουν παρακολουθήσει μεταπτυχιακές σπουδές για τον σχολικό εκφοβισμό μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στην ανάπτυξη σχεδίων αντιμετώπισης για τέτοια θέματα.

Υπό το φως των παρεχόμενων πληροφοριών, ο διευθυντής του σχολείου έχει την εξουσία να αναθέτει σε ομάδες δασκάλων το έργο της δημιουργίας σχεδίων ανταπόκρισης για τα νηπιαγωγεία. Ωστόσο, είναι σημαντικό όλοι οι δάσκαλοι σε ένα σχολείο να λειτουργούν συλλογικά αντί να χωρίζονται σε ξεχωριστές ομάδες. Αν και αυτό μπορεί να ενισχύσει την αυτονομία κάθε ομάδας, θα μπορούσε ενδεχομένως να εμποδίσει τη συνολική αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ιδρύματος στη διαχείριση πιθανών κρίσεων. Ως εκ τούτου, ο διευθυντής θα πρέπει να χρησιμοποιεί τα σχέδια εργασίας και τις γνώσεις κάθε ομάδας εκπαιδευτικών για να μεταφέρει αποτελεσματικά τις σχετικές πληροφορίες σε όλο το προσωπικό, διασφαλίζοντας ολοκληρωμένη προετοιμασία για μια ποικιλία πιθανών κρίσεων εντός της μονάδας προσχολικής εκπαίδευσης.

Υπό το φως των προαναφερθέντων πληροφοριών, ο διαχειριστής έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει σχέδια αντιμετώπισης τόσο για κρίσεις τύπου "Cobra" και "Python". Πρωταρχικός στόχος για το πρώτο σενάριο πρέπει να είναι η ταχεία κινητοποίηση όλων των εκπαιδευτικών. Για την αποτελεσματική αντιμετώπιση αυτών των κρίσεων, είναι επιτακτική ανάγκη να δημιουργηθούν άμεσοι διάλογοι επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, μια ομάδα Viber θα μπορούσε να δημιουργηθεί για να ειδοποιεί αμέσως τους δασκάλους σε περίπτωση κρούσματος κορωνοϊού μέσα στο σχολείο. Κατόπιν αυτού, το στάδιο άμεσης αντιμετώπισης κρίσεων θα περιλαμβάνει την ανάληψη ταχείας δράσης για την επίλυση του ζητήματος. Σε περίπτωση κρούσματος κορωνοϊού, αυτό θα συνεπαγόταν την απομόνωση του μαθητή σε καθορισμένο χώρο εντός του σχολείου, την

επικοινωνία με τους γονείς τους και τους απαραίτητους επαγγελματίες υγείας, την απομόνωση άλλων μαθητών από τις περιοχές που συχνάζουν οι πληγέντες μαθητές και την πλήρη απολύμανση των χώρων του σχολείου. Μετά την τελευταία φάση έρχεται η αποκατάσταση της σταθερότητας και η αποκατάσταση της αρχικής ισορροπίας εντός της σχολικής δομής. Για παράδειγμα, στο συγκεκριμένο σενάριο, ένας τρόπος για να επιτευχθεί αυτό είναι η προώθηση ανοιχτών διαλόγων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών σχετικά με το θέμα του κορωνοϊού. Αυτό διασφαλίζει ότι οι μαθητές αποκτούν ολοκληρωμένη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το εκπαιδευτικό ίδρυμα αντιμετώπισε την κατάσταση, ενώ παράλληλα προστατεύει την ψυχική τους ευημερία.

Όταν έρχεται αντιμέτωπη με κρίσεις τύπου Pythou, ο σχολικός οργανισμός πρέπει να χωρίσει την απάντησή του σε πολλαπλά στάδια: κινητοποίηση ενάντια στην κρίση, άμεση δράση για την αντιμετώπισή της και αποκατάσταση της ισορροπίας. Ωστόσο, η ανίχνευση μιας τέτοιας κρίσης μπορεί να είναι δύσκολη λόγω της βραδύτερης ανάπτυξής της και της μικρότερης έντασής της. Για παράδειγμα, μια κρίση μπορεί να προκύψει από την έλλειψη εκπαιδευτικής προόδου των μαθητών, αλλά μπορεί να μην αναγνωριστεί αμέσως ως κρίση. Σε αυτό το σενάριο, είναι ευθύνη του διευθυντή του σχολείου να εντοπίσει την κρίση ενθαρρύνοντας την ανοιχτή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και αξιολογώντας τις παρατηρήσεις τους. Το επόμενο στάδιο αντίδρασης σε κρίση μπορεί να είναι πιο χρονοβόρο σε σύγκριση με τις κρίσεις της ποικιλίας Cobra. Για να ενισχυθεί η ικανότητα του σχολικού οργανισμού να χειρίζεται τρέχουσες και μελλοντικές κρίσεις, είναι σημαντικό να εμπλακεί σε μια τελική φάση στοχασμού. Τόσο η ανατροφοδότηση όσο και ο προβληματισμός έχουν κερδίσει παγκόσμια αναγνώριση ως ισχυρές μέθοδοι για την ενίσχυση της ικανότητας ενός σχολικού οργανισμού στη διαχείριση κρίσεων (Javed & Niazi, 2015).

Η συνεργασία με τους γονείς θεωρείται απαραίτητη για τη διαχείριση και των δύο τύπων κρίσεων. Επομένως, είναι ζωτικής σημασίας για τον διευθυντή του σχολείου να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν μια ανοιχτή γραμμή επικοινωνίας με τους γονείς. Επιπρόσθετα, όταν είναι απαραίτητο, θα πρέπει επίσης να εμπλακούν σε άμεση επικοινωνία με τους γονείς για να βελτιώσουν την κατανόηση των κρίσεων που αντιμετωπίζει ο σχολικός οργανισμός και ποιους επηρεάζουν. Η ενίσχυση της ικανότητας των γονέων να συμμετέχουν σε σχέδια αντιμετώπισης κρίσεων αναμένεται σε μεγάλο βαθμό ωφελούν τις μονάδες

προσχολικής αγωγής για την αποτελεσματική αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων.

Είναι επιτακτική ανάγκη για τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην αντιμετώπιση των πειστικών κρίσεων. Για να ενισχυθεί η ικανότητα του σχολείου να χειρίζεται τέτοιες καταστάσεις, είναι απαραίτητο να εφοδιαστούν οι μαθητές με τις απαραίτητες δεξιότητες για να χειριστούν σενάρια κρίσεων, ιδιαίτερα εκείνων που μοιάζουν με κρίση τύπου Cobra. Ένα τέτοιο σενάριο θα μπορούσε να περιλαμβάνει μαθητές που ανταποκρίνονται σε περιστατικό που σχετίζεται με τον COVID.

Για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των κρίσεων, συνιστάται η επικοινωνία του σχολικού οργανισμού τόσο με τη διεύθυνση της εκπαιδευτικής περιφέρειας όσο και με τους τοπικούς δημοτικούς φορείς. Ωστόσο, είναι κρίσιμο για τον σχολικό οργανισμό να έχει την αυτονομία να δημιουργεί σχέδια και να λαμβάνει αποφάσεις ως απάντηση στις κρίσεις που αντιμετωπίζει, καθώς η ευελιξία κρίνεται απαραίτητη στη διαχείριση κρίσεων.

6.4 Περιορισμοί

Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη μελέτη έχει αρκετούς περιορισμούς που πρέπει να αντιμετωπιστούν. Ένας περιορισμός αφορά την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος που εξετάστηκε. Το δείγμα για αυτήν την έρευνα συγκεντρώθηκε μέσω δύο μεθόδων που σχετίζονται με το διαδίκτυο, οι οποίες αφορούσαν την κοινή χρήση μετρήσεων με άτομα του δικτύου του ερευνητή και την ανάρτησή τους σε ομάδες εκπαιδευτικού περιεχομένου. Ωστόσο, η χρήση της διαδικτυακής ένταξης εγείρει ανησυχίες σχετικά με την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος που μελετάται (Bethlehem, 2010; Roberts, 2014).

Το μέγεθος του δείγματος που εξετάστηκε στη μελέτη είναι ένας άλλος περιορισμός που αξίζει να σημειωθεί. Συμπεριλήφθηκαν μόνο 108 συμμετέχοντες και είναι πιθανό ότι ένα μεγαλύτερο μέγεθος δείγματος θα είχε ως αποτέλεσμα μια πιο αξιόπιστη και πειστική μελέτη για το υπό εξέταση θέμα.

6.5 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Αντλώντας από τις πληροφορίες που παρουσιάζονται, μπορούν να διατυπωθούν αρκετές συστάσεις για μελλοντική έρευνα. Αρχικά, είναι σημαντικό να

διερευνηθούν συμπληρωματικές μεταβλητές που θα μπορούσαν ενδεχομένως να επηρεάσουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους. Όπως καταδείχθηκε παραπάνω, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών που εξετάστηκαν και της αντιλαμβανόμενης ικανότητας των εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια, είναι επιτακτική ανάγκη να αξιολογηθούν πρόσθετοι παράγοντες που μπορεί να σχετίζονται με τα επίπεδα αποτελεσματικότητάς τους.

Για περαιτέρω προώθηση της έρευνας στο μέλλον, συνιστάται να δοθεί προτεραιότητα σε μελέτες που διαθέτουν υψηλότερη μεθοδολογική αξιοπιστία. Δεδομένων των περιορισμών της συγκεκριμένης μελέτης, οι οποίοι αποδίδονται στο μέγεθος του δείγματος και στα κριτήρια ένταξης, είναι απαραίτητο να διεξαχθεί μια νέα μελέτη που να αντιμετωπίζει συγκεκριμένα αυτές τις ελλείψεις.

Το επίκεντρο αυτής της μελέτης είναι να αναλύσει τις προοπτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάπτυξη σχεδίων διαχείρισης κρίσεων στο νηπιαγωγείο. Αν και είναι κρίσιμο να αξιολογηθούν οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών, παρέχει μόνο περιορισμένη κατανόηση του συνολικού φαινομένου. Για να αποκτήσουμε μια πιο ολοκληρωμένη προοπτική, είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη οι απόψεις άλλων ενδιαφερομένων, όπως εκείνων που είναι υπεύθυνοι για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών για τη διαχείριση κρίσεων στο νηπιαγωγείο. Ως εκ τούτου, απαιτείται πρόσθετη έρευνα για να συμπεριληφθούν οι προοπτικές άλλων ατόμων που εμπλέκονται στη διαχείριση κρίσεων στο νηπιαγωγείο, προκειμένου να επιτευχθεί μια πιο ολιστική κατανόηση του υπό εξέταση φαινομένου.

Συνοψίζοντας, αυτή η μελέτη παρέχει μια ολοκληρωμένη κατανόηση των βασικών παραγόντων που εμπλέκονται στη διαχείριση κρίσεων στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Ωστόσο, υπογραμμίζει επίσης την ανάγκη για πρόσθετη έρευνα για την πλήρη κατανόηση των περιπλοκών αυτού του φαινομένου.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στους σημερινούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς, η διαχείριση κρίσεων γίνεται όλο και πιο κρίσιμη. Η πανδημία έχει τονίσει περαιτέρω την ανάγκη για αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων, η οποία απαιτεί την παρουσία κατάλληλων σχεδίων. Η σημασία της αντιμετώπισης κρίσεων στην εκπαίδευση στα νηπιαγωγεία μπορεί να έχει παραβλεφθεί. Για να γεφυρωθεί αυτό το κενό στη βιβλιογραφία, πραγματοποιήθηκε μια μελέτη για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων διαχείρισης κρίσεων 108 νηπιαγωγών.

Μετά από διεξοδική στατιστική ανάλυση, προέκυψαν τα ακόλουθα ευρήματα σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα: 1) Η συχνότητα των κρίσεων που βιώνουν οι νηπιαγωγοί παρουσίασε σημαντική διακύμανση. Οι πιο συχνά εμφανιζόμενες κρίσεις ήταν οι σεισμοί (29,6%), ο σχολικός εκφοβισμός (22,2%) και η παραβατικότητα (13,0%). 2) Οι δάσκαλοι επέδειξαν σχετικά υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας όταν επρόκειτο για τη διαχείριση κρίσεων. 3) Υπήρχε ασθενής συσχέτιση μεταξύ των δημογραφικών δεδομένων των εκπαιδευτικών και της αποτελεσματικότητάς τους στη διαχείριση κρίσεων και δεν μπόρεσαν να εξαχθούν οριστικά συμπεράσματα σχετικά με τη σχέση μεταξύ αυτών των μεταβλητών. 4) Τα τρία γεγονότα που είχαν τα πιο ολοκληρωμένα σχέδια διαχείρισης κρίσεων ήταν οι σεισμοί (67,6%), η μόλυνση μαθητών με SARS-CoV-2 (67,6%) και ο σχολικός εκφοβισμός (43,5%).

Όσον αφορά τα άτομα που αναμένεται να συμβάλουν στη διαχείριση κρίσεων, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (58,3%) προσδιόρισε τον κύριο ως βασικό αριθμό. Σημαντική μερίδα (43,5%) ανέφερε επίσης μια εξειδικευμένη ομάδα εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων, ενώ το 38,9% ανέφερε γενικά άλλους συναδέλφους.

Όσον αφορά τη διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον, η μεγάλη πλειοψηφία (69,6%) πιστεύει ότι πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην εκπαίδευση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, το 20,3% τόνισε την ανάγκη ενίσχυσης της συνεργασίας και του σχεδιασμού σχεδίων ανταπόκρισης. Ένα μικρότερο ποσοστό (7,6%) πρότεινε την πρόσληψη επιπλέον προσωπικού και μόνο το 2,5% ανέφερε την ανάπτυξη σχεδίων ανταπόκρισης και την ταυτόχρονη εκπαίδευση του προσωπικού.

Συνοψίζοντας, είναι ζωτικής σημασίας να δοθεί προτεραιότητα στην εκπαίδευση και την κατάρτιση των δασκάλων στη διαχείριση κρίσεων, προκειμένου να αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά οι κρίσεις στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Οι

νηπιαγωγοί θεωρούν τον διευθυντή ως βασικό πρόσωπο που θα πρέπει να συμμετέχει ενεργά στα σχέδια διαχείρισης κρίσεων. Είναι απαραίτητο να ενισχυθούν και να ενισχυθούν τα σχέδια διαχείρισης κρίσεων στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012). Συγκρούσεις –Ηγεσία και αποτελεσματικότητα στα σχολεία. Στο: Δ. Καρακατσάνη, Π. Παπαδιαμαντάκη (επιμ.), Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο (σελ.183-200). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Αναστασάτος, Ν. (2014). Αποφασισμένοι να παλέψουν για ένα καλύτερο αύριο. Εφημερίδα των συντακτών, 28/4/2014.
- Αναστασιάδης, Π. (2014). Η έρευνα για την ΕξΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 10, 3-31.
- Αργυροπούλου, Ε. (2018). Ηγεσία στην Εκπαιδευτική – Σχολική Ηγεσία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γολικίδου, Λ., & Τζιμογιάννης, Α. (2014). Εκπαιδευτικές καινοτομίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και μελέτη ενός προγράμματος ηλεκτρονικής μάθησης στα πλαίσια του έργου Comenius. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 7, 99-118.
- Γουρναρόπουλος, Γ. & Κοντάκος, Α. (2003). Ο Θεσμός του Διευθυντή στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο - Μια ιστορική αναδρομή. Διοικητική Ενημέρωση, 25, 49-62.
- Δακοπούλου, Αθ. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή-Μεταρρύθμιση-Καινοτομία. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Διακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλικιώτης (Επιμ.), Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (τόμ. Α, 165-201). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ζαβλανός, Μ. (1999). Οργανωτική Συμπεριφορά. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Ιορδανίδης, Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο: Μπαγάκης, Γ (επιμ.). Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου (90-97). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζιάκα, Β. (2014). Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας. Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού & Αναψυχής, 11 (1), 41– 54.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.

- Κάντας, Αρ. (1995). Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασουλίδης, Γ. (2011). Ετοιμότητα των διευθυντών δημοσίων σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης στη διαχείριση κρίσεων: Ανάπτυξη μοντέλου λήψης απόφασης σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης. Διδακτορική διατριβή. Κύπρος: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κεδράκα, Κ. (2008). Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης. <http://www.adulteduc.gr> (n.d)
- Καραθάνος, Δ. (2006). Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Κόνσολας, Μ., Σταμάτης, Π., & Δαρσινός, Κ. (2013). Η συμβολή της επικοινωνίας στη διαχείριση των εκπαιδευτικών κρίσεων: Απόψεις εκπαιδευτικών για την επικοινωνία τους με τους γονείς. Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού 6. Αθήνα: Διάδραση.
- Κουτούζης, Μ. (1999). Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων. Στο: Μ. Κουτούζης (Επιμ.), Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ (τόμ. Α). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ. (2008). Εισαγωγή στη Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Διακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλικιώτης (Επιμ.), Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (Τόμ. Α, 27-44). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κυριαζή, Ν. (1999). Η Κοινωνιολογική έρευνα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κυριακώδη, Δ., & Τζιμογιάννης, Α. (2015). Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη των βραβευμένων έργων της δράσης “Θεσμός Αριστείας και Ανάδειξη Καλών Πρακτικών”. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 8, 123-151.
- Λευθεριώτου, Π. (2014). Οργανισμοί Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα: η περίπτωση της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης, Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.), Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ

αποστάσεως εκπαίδευση. Αθήνα: Προπομπός.

Μακράκης, Β., (1998). Αξιολόγηση συστημάτων Ανοιχτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Στο Δ. Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακράκης & Χ. Ματράλης. Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Θεσμοί και Λειτουργίες (τομ. 1 σελ. 245- 302). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μακρυνιώτη, Δ. (2014). Λόγοι για την Παιδική Ηλικία στην Εποχή της Κρίσης. Στο Μ. Τζεκάκη & Μ.Κανατσούλη (Επιμ.), Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Αναστοχασμοί για την Παιδική Ηλικία (27-41). Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ.

Μελισσόπουλος, Σ. (2006). Η Επιλογή του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.

Μπαμιατζή, Β. (2020). Πανδημία και ανώτατη εκπαίδευση: Απειλή ή ευκαιρία; Στο Εφημερίδα του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών, 36, 18.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπενέκος, Α. (1989). Ατυχήματα και κίνδυνοι-αγωγή αποφυγή τους. Στο Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό (τομ. 2, 863-864). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Μπουλουτζά, Π. (2006). Κάθε χρόνο τραυματίζονται 75.000 μαθητές. Εφημερίδα Καθημερινή, 10/9/2006.

Μπουραντάς, Δ. (2001). Μάνατζμεντ : Οργανωτικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές. Αθήνα : Μπένου.

Μπουραντάς, Δ. (2002). Μάνατζμεντ. Αθήνα: Μπένου

Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας. Αθήνα: Κριτική.

Παπαγεωργίου, Ι. (2015). Θεωρία Δειγματοληψίας. Αθήνα: Κάλλιππος. Στο: <https://www.ebooks4greeks.gr/thewria-deigmatolhpsias>.

Παπαδόπουλος, Ι. (2015). Περισσότερη ασφάλεια στα σχολεία. Αθήνα: Παρισιάνου.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. Στο Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Αγωγή, 231-240, Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στην Σύγχρονη Εποχή. Αθήνα: Μεταίχιμο.

- Πατρώνας, Δ. & Παυλάκης, Μ. (2011). Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού: Εκπαιδευτικό υλικό. Αθήνα: Ινστιτούτο Επιμόρφωσης του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης.
- Παυλή – Κορρέ, Μ. (2018). Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ράπτης, Ν. (2006). Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία. Επιστημονικό Βήμα, 6, 32-42.
- Σαΐτης, Χ. (2014), Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας, Αθήνα: Ιδίου.
- Σαΐτης, Χ. & Σαΐτη, Α. (2012). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων. Αθήνα: Ιδίας.
- Σαΐτης, Χ. (2005) Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2007). Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαραφίδου, Γ.Ο. (2011). Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων: Η εμπειρική έρευνα. Αθήνα: Gutenberg.
- Σιακοβέλη, Π. (2011). Ζητήματα Οργάνωσης και Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων. Πάτρα: Ιδίας.
- Σταμάτης, Π., & Κόνσολας, Μ. (2009). Η επικοινωνία ως παράγοντας αλλαγής και διακυβέρνησης εκπαιδευτικών συστημάτων. Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού 6, Αλλαγή και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων. Αθήνα: Ατραπός.
- Σφακιανάκης, Μ. (1998). Διοικητική Κρίσεων. Αθήνα: Ελλην.
- Τασούλας, Β. (2016). Απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διαχείριση σχολικών κρίσεων: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Διδακτορική Διατριβή Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Τζάνη, Μ. (2004). Κοινωνιολογία Παιδείας. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φίλιας, Β. (2003). Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών. Αθήνα: Gutenberg
- Φιλολία, Α., Παπαγεωργίου, Η., & Στεφανάτος, Σ. (2005). Ολοκληρωμένο Σύστημα Διαχείρισης Κρίσεων & Ανθρώπινος Παράγοντας. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα

του σχολικού οργανισμού. Στο Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Αγωγή, Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ, σελ. 213-230.

Χατζηχρήστου, Χρ. (2004). Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζηχρήστου, Χρ. (2011). Σχολική Ψυχολογία. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ψαρά, Τσ. (2018). Διαχείριση κρίσεων σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς: Το παράδειγμα των Παιδικών Σταθμών του Δήμου Ρόδου. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ξενόγλωσση

Abolmasov, B., Jovanovski, M., Ferić, P., & Mihalić, S. (2011). Losses due to historical earthquakes in the Balkan region: Overview of publicly available data. *Geofizika*, 28(1), 161-181.

Agote, L., Aramburu, N., & Lines, R. (2016). Perception, trust in the leader, and followers' emotions in organizational change processes. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 52(1), 35–63.

Ahmed, M. (2006). *The principles and practice of crisis management*. London: Palgrave Macmillan.

Allen, S. J., & Hartman, N. S. (2008). Leadership development: An exploration of sources of learning. *SAM Advanced Management Journal*, 73, 11–19.

Antonakis, J., Fenley, M., & Liechti, S. (2011). Can charisma be taught? Tests of two interventions. *The Academy of Management Learning and Education*, 10, 374–396.

Awamleh, R., & Gardner, W. L. (1999). Perceptions of leader charisma and effectiveness: The effects of vision content, delivery, and organizational performance. *Leadership Quarterly*, 10, 345–373.

Barsade, S. (2002). The Ripple Effect: Emotional contagion and its influence on group behavior. *Administrative Science Quarterly*, 47, 644–675.

Blanchard, K. , & Miller, M., (2007). Το Μυστικό: Τι γνωρίζουν και τι κάνουν οι μεγάλοι ηγέτες. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Blanchard, K., & Miller, M. (2007). Το Μυστικό: Τι γνωρίζουν και τι κάνουν οι μεγάλοι ηγέτες. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Boin, A. (2009). The New World of Crises and Crisis Management: Implications for Policymaking and Research. *Review of Policy Research*, 26(4), 367–377.

- Boin, A., Hart, P. , Stern, E. and Sundelius, B. (2005). The politics of crisis management: Public leadership under pressure.
- Boin, A., Hart, P., Stern, E., & Sundelius, B. (2005). The politics of crisis management: Public leadership under pressure.
- Braukman, S., & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 11-32.
- Brock, S. E., Sandoval, J. H., & Lewis, S. (2001). *Handbook of Crisis Counseling, Intervention, and Prevention in the Schools*. Davis: University of California.
- Burke, W. W. (2002). *Foundations for organizational science. Organization change: Theory and practice*. Sage Publications, Inc.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.
- Cherkowski, S. (2016). Exploring the Role of the School Principal in Cultivating a Professional Learning Climate. *Journal of School Leadership*, 26(3), 523–543.
- Christensen, L. B. (2004). *Experimental methodology*. NY: Allyn & Bacon.
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελλην.
- Darling, J. R. (1994). Crisis management in international business: Keys to effective decision making. *Leadership & Organization Development Journal*, 15(8), 3-8.
- Debes, G. (2021). Teachers' Perception of Crisis Management in Schools. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(2), 638-652.
- Dhillon, N., & Kaur, G. (2021). Self-Assessment of Teachers' Communication Style and Its Impact on Their Communication Effectiveness: A Study of Indian Higher Educational Institutions. *SAGE Open*, 11(2), 215824402110231.
- Eklund, K., Meyer, L., & Bosworth, K. (2017). Examining the Role of School Resource Officers on School Safety and Crisis Response Teams. *Journal of School Violence*, 17(2), 139–151.
- Elias, S. M. (2009). Employee commitment in times of change: Assessing the importance of attitudes toward organizational change. *Journal of Management*, 35(1), 37–55.
- European Commission (2012). *Rethinking Education: Investing in skills for better*

socio-economic outcomes. Retrieved 20 March 2014, from http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/com669_en.pdf

Everard, K.B., Morris, G. & Wilson I. (2004). *Effective School Management*, 4th ed., London: Chapman Pu.

Farrington, D. P., & Ttofi, M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 2009, 6.

Fink, S. (1986). *Crisis Management: Planning for the Inevitable*. New York: American Management Association.

Foster, HD 1980, *Disaster Planning: The Preservation of Life and Property*, Springer-Verlag, New York.

Fulan ,M.(1988). Research into educational innovation” ,in: R.Glatler a.o. (eds), *Understanding school management*. London: Open University Press ,pp. 195-211.

Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Toronto: Teachers College Press.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.

Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10, 101-13.

Glaesser, D. (2006). *Crisis Management in the Tourism Industry*. Burlington: Elsevier.

Erickson, E.H. (1963). *Childhood and society*, 2nd ed. New York: Norton.

Goel, S 2009, *Crisis Management: Master the Skills to Prevent Disasters*, Global India Publications.

Grace, G. (1995). *School leadership: beyond education management - an essay in policy scholarship*. London: Falmer

Harris A., C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves and C. Chapman (eds) *Effective Leadership for School Improvement*. London: Routledge pp. 84-105.

Harris, A. (2005). Leading or misleading? Distributed leadership and school improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11- 24.

Harris, A. (2007), Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence”, *International Journal of School Leadership*, Vol. 10 No. 3, pp. 31-325.

Harris, A. and Lambert, L. (2003) *Building Leadership Capacity for School Improvement*. Milton Keynes: Open University Press.

Heifetz, R. (1994). *Leadership without easy answers*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.

- Helle, R. (1989). *The decisions makers*. London: Hodder and Stoughton.
- Hopkins, D. & Jackson, D. (2002). *Building the Capacity for Leading and Learning*, in
- Hopkins, P., (2018). *Fundamentals of risk management: understanding, evaluating and implementing effective risk management*. Kogan: Page Publishers.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. (2013). *Educational Administration: Theory, research and practice*. New York: Lane Akers.
- Huffstutter, S., Lindelow, J., Scott, S., Smith, S., & Watters, J. (1997). *Managing Time, Stress and Conflict*. In S. Smith & P. Pielele (ed), *School Leadership Handbook for Excellence*. (3rd edition). USA: University of Oregon, 374-400.
- Hunter, J. E. (1980). *Preparing a museum disaster plan*. Omaha: National Park Services.
- Jacobsen, C., & House, R. J. (2001). *Dynamics of charismatic leadership: A process theory, simulation model, and tests*. *The Leadership Quarterly*, 12, 75–112.
- Jacobsen, J. J. (2010). *Leadership Strategies Dealing with Crisis as Identified by Administrators in Higher Education*. Dissertation. Texas: Texas A&M University.
- Javed, M. L., & Niazi, H. K. (2015). *Crisis Preparedness and Response for Schools: An Analytical Study of Punjab, Pakistan*. *Journal of Education and Practice*, 6(22), 40-47.
- Johnson, K. (2000). *School crisis management: A hands-on guide to training crisis response teams*. Alameda CA, US: Hunter House.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Katsigianni, E. & Ifanti, A. (2016). “Tenured and non-tenured school principals in Greece: a historical approach”, *Journal of Educational Administration and History*, Vol. 48(3), pp.225-242.
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). *Teachers’ self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis*. *Educational research review*, 12, 59-76.
- Kline, M., Schonfeld, D. J., & Lichtenstein, R. (1995). *Benefits and challenges of school-based crisis response teams*. *The Journal of school health*, 65(7), 245.
- Klingman, A. (1988). *School community in disaster: Planning for intervention*. *Journal of Community Psychology*, 16(2), 205-216.
- Knox, K. S., & Roberts, A. R. (2005). *Crisis intervention and crisis team models in schools*. *Children & Schools*, 27(2), 93-100

- Kotter, J.P. (1996). *Leading Change*. Harvard Business Press
- Kragt, D., & Guenter, H. (2018). Why and when leadership training predicts effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 39(3), 406–418.
- Lacerenza, C. N., Reyes, D. L., Marlow, S. L., Joseph, D. L., & Salas, E. (2017). Leadership training design, delivery, and implementation: A meta-analysis. *The Journal of Applied Psychology*, 102, 1686–1718.
- Lance, C.E., Butts, M.M., & Michels, L.C. (2006). The sources of four commonly reported cutoff criteria: What did they really say? *Organizational Research Methods*, 9 (2), 202-220.
- Leithwood, K. & Duke, D.L. (1999). A century's quest to understand school leadership. In J. Murphy and K.S. Louis, (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp. 45-72). San Francisco: Jossey - Bass.
- Leithwood, K. (1992). The Move toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*, 49 (5), 8-12.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30, 498-518.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). *A Review of Transformational School Leadership Research 1996 to 2005*, Montreal, Canada: American Educational Research Association (AERA).
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science; selected theoretical papers*. New York: Harper
- Lichtenstein, R. (2004). School Crisis Response: Expecting the Unexpected. *Educational Leadership*, 52(3), 79-83.
- Lindermann, E. (1944). The symptomatology and management of acute grief. *American Journal of Psychiatry*, 101, 141-149.
- Manaseh, A. M. (2016). Instructional leadership: The role of heads of schools in managing the instructional programme. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 4(1), 30-47.
- Mason, J. (2003). Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- McCarty, D. (2004). From Crisis to Community: What Elementary Principals Learned on 9/11, *The Journal of Research for Educational Leaders*, 2(2), 35-54.
- Men, L. R., & Bowen, S. (2017). *Excellence in internal communication management*. New York: Business Expert Press.

- Men, L. R., Yue, C. A., & Liu, Y. (2020). Vision, passion, and care: The impact of charismatic executive leadership communication on employee trust and support for organizational change. *Public Relations Review*, 46(3), 1-12.
- Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of organization*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Mitroff, I. I. (2001). *Managing Crises before They Happen*. New York: American Management Association
- Morrison, KRB. (1998). *Management Theories for Educational Change*. London: Paul Chapman.
- Mulcahy, D. E. (2019). The Role of the School Principal in Educational Reform. *International Journal of Educational Reform*, 28(2), 151–161.
- Mulford, B. (2005). Quality evidence about leadership for organisational and student learning in schools. *School Leadership and Management*, 25(4), 321-330.
- Mullen, P. R., Limberg, D., Tuazon, V., & Romagnolo, S. M. (2019). Emotional Intelligence and Leadership Attributes of School Counselor Trainees. *Counselor Education and Supervision*, 58(2), 112–126.
- Mumford, M. D., Friedrich, T. L., Caughron, J. J., & Byrne, C. L. (2007). Leader cognition in real-world settings: How do leaders think about crises? *The Leadership Quarterly*, 18, 515–543.
- Norman, S. M., Avolio, B. J., & Luthans, F. (2010). The impact of positivity and transparency on trust in leaders and their perceived effectiveness. *The Leadership Quarterly*, 21(3), 350–364.
- Robbins S. P. & Judge T. A. (2012), *Organizational Behavior*, 13ed edition, Pearson Education.
- Roberts, K. (2014). *Convenience Sampling Through Facebook*. London: Sage.
- Robson, C. (1993). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Saitis, C., & Saiti, A. (2017). Crisis Management at School. *Initiation of Educators into Educational Management Secrets*, 197–211.
- Saitis, C., & Saiti, A. (2018). *Initiation of educators into educational management secrets*. Basel, Switzerland: Springer International Publishing.
- Sandoval, J., H. (2001). *Handbook of crisis counseling, intervention, and prevention in the schools*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Schein, E. H. (1987). *Process Consultation*, Vol. 2, Addison-Wesley, Reading, MA.
- Schoenberg, A. L. (2004). *What it means to lead during a crisis: An exploratory*

examination of crisis leadership. Syracuse University

Schwab, K., & Malleret, T. (2020). The Great Reset. In World Economic Forum: Geneva, Switzerland.

Shamir, B., House, R. J., & Arthur, M. B. (1993). The motivational effects of charismatic leadership: A self-concept based theory. *Organization Science*, 4(4), 577–594.

Slaikue, K. A. (1990). *Crisis intervention: A handbook for practice and research (2: the Allyn and Bacon.ed.)*. Needham Heights, MA

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30, 23-28.

Stogdill, R.M. (1950). Leadership, membership and organization. *Psychological Bulletin*, 47: 1-14.

Tsai, W. H. S., & Men, L. R. (2017). Social CEOs: The effects of CEOs' communication styles and parasocial interaction on social networking sites. *New Media & Society*, 19(11), 1848–1867.

Tuckman, B. W. (1972). *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K., & Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence. *Educational Psychology Review*, 23(3), 329-358.

Wenar, C., & Kerig. P.K. (2008). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία. Επιστημονική επιμέλεια Δ. Μαρκουλής – Ε. Γεωργάκα*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

West-Burnham, J. (1990). *Education Management for the 1990's*. Essex: Longman

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

Yasin, S. A., Batool, S. S., & Ajmal, M. A. (2019). Leadership in Academia of Pakistan: Perception of Crisis Situation and Solutions. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 671-692.

Hill, J. S. (2015). *An Analysis of School Crisis Preparedness in Kansas*. Dissertation. Kansas: Baker University.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΣΗΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ
ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ
ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ
ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ
ΜΕΛΕΤΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΚΠΙΟΝΗΣΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ
ΕΡΓΑΣΙΑΣ
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί επαγγελματίες,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί αφορά σε έρευνα που διεξάγεται για την εκπόνηση μεταπτυχιακής διατριβής για το ΠΜΣ Δημόσια Διοίκηση του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος με τίτλο :

«Η διαχείριση κρίσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς προσχολικής αγωγής: Ο βαθμός αποτελεσμάτων των παιδαγωγών»»

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από εσάς είναι πολύ σημαντική, καθώς συμβάλλετε στη διερεύνηση και την εξαγωγή χρήσιμων πληροφοριών για την συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες.

ΠΡΟΣΟΧΗ: Δεν υπάρχουν Σωστές ή Λάθος απαντήσεις και το ερωτηματολόγιο είναι αυστηρά προσωπικό-ανώνυμο και τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν μόνο στα πλαίσια της στατιστικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων της διατριβής. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα σας πάρει λίγα λεπτά.

Σας παρακαλώ βεβαιωθείτε ότι έχετε απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για την βοήθειά σας.

Με εκτίμηση: Κυτσούμπα Ευανθία

Δημογραφικά

Φύλο: Άντρας

Γυναίκα

Ηλικία: Έως 30

31-40 ετών

41-50 ετών

51 και άνω

Εκπαιδευτικό επίπεδο: Πτυχίο ΑΕΙ

Δεύτερο πτυχίο

Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών συναφής με την εκπαίδευση

Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών μη συναφής με την εκπαίδευση

Διδακτορικό

Χρόνος προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση:

0-5 έτη

6-10 έτη

11-15 έτη

16-20 έτη

>20 έτη

Χρόνος προϋπηρεσίας στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο:

0-5 έτη

6-10 έτη

11-15 έτη

16-20 έτη

>20 έτη

Εργασιακή σχέση:

Μόνιμος

Αναπληρωτής

Ωρομίσθιος

Διδάσκετε σε τάξη με μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; Ναι

Όχι

Έχετε παρακολουθήσει σεμινάριο/ κύκλο σπουδών για τη διαχείριση κρίσεων; Ναι

Όχι

Αν ναι κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι από τις παραπάνω επιμορφώσεις;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

Έχετε αντιμετωπίσει ποτέ μια κρίση στο σχολείο σας;

Ναι Όχι

Εάν η απάντηση στο προηγούμενο ερώτημα είναι Ναι, ποιο είδος κρίσης

αντιμετωπίσατε; (Μπορούν να δοθούν πάνω από μια απαντήσεις)

α) Σεισμό

β) Πλημμύρα

γ) Πυρκαγιά

δ) Τραυματισμό

ε) Σχολικό εκφοβισμό

στ) Θάνατο

ζ) Αυτοκτονία

η) Παραβατικότητα

θ) Σεξουαλική παρενόχληση

ι) Άλλο, τι:

Κατά πόσο σας εκφράζουν οι παρακάτω τοποθετήσεις για το σχολικό περιβάλλον που εργάζεστε					
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους γονείς					
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους υπόλοιπους συναδέλφους					
Είμαι σε θέση να προάγω τη συνεργασία των μαθητών για την αντιμετώπιση των κινδύνων					
Μπορώ να επικοινωνώ					

αποτελεσματικά με την εκπαιδευτική διοίκηση για ζητήματα διαχείρισης κρίσεων					
Διαθέτω τις ψυχικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων					
Διαθέτω τις γνώσεις που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων					

Για ποιές από τις παρακάτω κατηγορίες πιθανών κρίσεων υπάρχουν σχετικά σχέδια στο πλαίσιο εργασίας σας	
Το σχολικό εκφοβισμό	
Τα ατυχήματα κατά τη συνήθη διδασκαλία	
Τα ατυχήματα κατά τις αθλητικές δραστηριότητες	
Την περίπτωση να χαθεί κάποιος μαθητής	

Πιθανές κρίσεις που αφορούν μαθητές με ειδικές ανάγκες	
Το σεισμό	
Την πυρκαγιά	
Την πλημμύρα	
Την προσβολή μαθητή από τον SARS-CoV-2	
Την περίπτωση εισβολής κάποιου στο σχολικό περιβάλλον	
Την περίπτωση εισβολής ζώου στο σχολικό περιβάλλον (π.χ. σκυλί)	
Άμεσες κρίσεις υγείας των μαθητών (π.χ. κρίση επιληψίας)	

Ποιοι εκ των παρακάτω θεωρείτε ότι ενδεχομένως να μπορούν να συμβάλλουν αποτελεσματικά στη διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον που εργάζεστε:

Ο διευθυντής

Ο υποδιευθυντής

Άλλοι συνάδελφοι

Μια ειδική ομάδα εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων

Ο σύλλογος διδασκόντων

Ένας ειδικά εκπαιδευμένος εκπαιδευτικός της μονάδας

Άλλο (προσδιορίστε):.....

Τι πιστεύετε ότι θα μπορούσε να αλλάξει για τη βελτίωση της διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο σας;

.....