

ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΚΡΙΣΕΙΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

ΑΝΤΩΝΙΟΣ ΤΣΑΤΣΑΚΗΣ

Φιλόλογος ΕΑΕ, PhD, Med, MSc
Email: anton.tsatsakis@gmail.com

■ ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια, η εμφάνιση παγκόσμιων προκλήσεων—όπως η φτώχεια, η εγκληματικότητα, οι υγειονομικές κρίσεις και η κλιματική αλλαγή—έχει οδηγήσει σε συχνότερη εμπλοκή των σχολικών διευθυντών στη διαχείριση κρίσεων που επηρεάζουν τη λειτουργία των σχολείων και διαταράσσουν τη συνοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι επιπτώσεις αυτών των καταστάσεων στο σχολικό πλαίσιο έχουν απασχολήσει εκτενώς την επιστημονική έρευνα. Η βιβλιογραφία εστιάζεται κυρίως στην ταξινόμηση των κρίσεων, στη συχνότητά τους, στα προληπτικά μέτρα και στις στρατηγικές αντίδρασης και αποκατάστασης της κανονικότητας. Ο ρόλος του/της διευθυντή/διευθύντριας αποδεικνύεται κομβικός στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των απαραίτητων παρεμβάσεων, καθώς αποτελούν τον βασικό φορέα διαχείρισης εντός της σχολικής κοινότητας. Η συγκεκριμένη έρευνα επικεντρώνεται στις απόψεις των διευθυντών/ντριών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συχνότητα, τις μορφές, τις επιπτώσεις των κρίσεων, καθώς και στις στρατηγικές που υιοθετούνται για τη διαχείριση και την ανάκαμψη της σχολικής μονάδας. Στην έρευνα συμμετείχαν 267 διευθυντές/ντριες από διαφορετικές εκπαιδευτικές περιφέρειες της Ελλάδας και η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι πιο συχνές κρίσεις σχετίζονται με την ανεπάρκεια υποδομών, την έλλειψη ανθρώπινου δυναμικού, καθώς και με προβλήματα παραβατικότητας και απειθαρχίας των μαθητών. Οι περισσότεροι εκ των συμμετεχόντων/ουσών ανέφεραν ότι έχουν κληθεί να αντιμετωπίσουν τουλάχιστον μία σοβαρή κρίση κατά την επαγγελματική τους πορεία. Τα συχνότερα φαινόμενα που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν περιλαμβάνουν επιθετικές συμπεριφορές, περιστατικά ενδοσχολικής βίας και μαθητική παραβατικότητα. Οι περισσότεροι δηλώνουν ότι αισθάνονται κατάλληλα προετοιμασμένοι να διαχειριστούν τέτοιες καταστάσεις, τονίζοντας πως η προσωπική εμπειρία αποτελεί βασικό παράγοντα στην αποτελεσματική ανταπόκριση.

Λέξεις-κλειδιά: σχολική κρίση, ηγεσία, διαχείριση κρίσεων, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σχολική κοινότητα

SCHOOL LEADERSHIP AND CRISIS MANAGEMENT IN SECONDARY EDUCATION: APPROACHES AND PRACTICES

ANTONIOS TSATSAKIS

Philologist in Special Needs Education, PhD, MEd, MSc
Email: anton.tsatsakis@gmail.com

ABSTRACT

In recent years, the emergence of global challenges –such as poverty, crime, health crises, and climate change– has increasingly required school principals to manage crises that affect school operations and disrupt the cohesion of the educational community. The impact of these situations on the school environment has been extensively explored in the scientific literature, which mainly focuses on the classification and frequency of crises, preventive measures, and strategies for response and recovery. The role of the principal is crucial in designing and implementing the necessary interventions, as they serve as the key managerial figure within the school community. This study focuses on the perceptions of secondary school principals regarding the frequency, forms, and effects of crises, as well as the strategies adopted for crisis management and school recovery. The survey included 267 principals from various educational regions across Greece, and data were collected through a structured questionnaire. According to the findings, the most frequent crises are related to inadequate infrastructure, shortage of human resources, and issues of student misconduct and indiscipline. The majority of participants reported having dealt with at least one serious crisis during their professional careers. The most common incidents they encountered involved aggressive behavior, school violence, and student delinquency. Most principals stated that they feel adequately prepared to manage such situations, emphasizing that personal experience is a key factor in responding effectively.

Keywords: school crisis, leadership, crisis management, secondary education, school community

■ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΣΕ ΚΑΘΕΣΤΩΣ ΚΡΙΣΗΣ ΚΑΙ Η ΕΔΡΑΙΩΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΑΣΦΑΛΕΙΑΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Η έννοια της κρίσης στη διοίκηση ορίζεται ως μια καταλυτική στιγμή που φέρει την πιθανότητα είτε κατάρρευσης είτε μετασχηματισμού. Η κρίση μπορεί να περιγραφεί ως ένα απρόσμενο γεγονός με αρνητικές συνέπειες, οι οποίες σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να είναι μη αναστρέψιμες (Barton, 1993). Σε άλλη προσέγγιση, η κρίση ορίζεται ως μια κατάσταση που προκαλεί ανισορροπία και απαιτεί άμεση δράση ώστε να περιοριστούν οι πιθανές βλάβες σε άτομα, στο περιβάλλον και στην περιουσία (Φιλολία, Παπαγεωργίου, & Στεφανάτος, 2005).

Στο πλαίσιο των οργανισμών, και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που λειτουργούν ως ανοικτά συστήματα (Demirtaş, 2000), η κρίση μπορεί να αποτελέσει είτε ευκαιρία για βελτίωση είτε σημείο αποσταθεροποίησης. Οι κρίσεις μπορεί να οφείλονται είτε σε εσωτερικούς παράγοντες, όπως δομικές αδυναμίες και διοικητικά σφάλματα, είτε σε εξωτερικούς, όπως φυσικές καταστροφές, κοινωνικοπολιτικές συνθήκες και τεχνολογικές αλλαγές (Ritchie, 2004· Can, 1999). Στα σχολεία, ειδικότερα, τέτοια φαινόμενα συνδέονται συχνά με διοικητικές δυσλειτουργίες, εκπαιδευτικά προβλήματα ή αλληλεπιδράσεις με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Aksoy & Aksoy, 2003).

Σε περιόδους κρίσης, η σχολική κοινότητα βιώνει όχι μόνο οργανωτικές ή λειτουργικές δυσκολίες, αλλά και διατάραξη του αισθήματος ασφάλειας. Οι κρίσεις μπορούν να επηρεάσουν την ψυχολογική ευημερία, την εμπιστοσύνη και την αίσθηση συνοχής των μελών της. Έτσι, αναδεικνύεται η ανάγκη ενίσχυσης ενός παιδαγωγικά ασφαλούς περιβάλλοντος, το οποίο λειτουργεί προστατευτικά και υποστηρικτικά τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς.

Η έννοια της σχολικής ασφάλειας παρουσιάζει γεωγραφικές διαφοροποιήσεις. Στις ΗΠΑ επικεντρώνεται κυρίως στην αποτροπή της βίας, ενώ στο Ηνωμένο Βασίλειο δίνεται έμφαση στον διαδικτυακό εκφοβισμό και στην υποκειμενική αίσθηση ασφάλειας (Tanner & McKelvey, 2019). Η φινλανδική προσέγγιση, που αποτελεί πρότυπο και για τη συγκεκριμένη ανάλυση, υιοθετεί μια ολιστική θεώρηση της ασφάλειας, η οποία εστιάζεται σε φυσικούς, ψυχοκοινωνικούς και παιδαγωγικούς παράγοντες (Teperi et al., 2018· Lindfors & Somerkoski, 2018· FNAE, 2023). Στο πλαίσιο αυτό, η παιδαγωγική ασφάλεια προκύπτει από τη συνύπαρξη σωματικής, ψυχολογικής και κοινωνικής ασφάλειας και περιλαμβάνει την προώθηση ίσων ευκαιριών, τη συμμετοχή και την υποστήριξη μέσω παιδαγωγικών πρακτικών (Rikander, 2021· Díaz-Vicario & Gairín Sallán, 2017). Πρόσφατες μελέτες δείχνουν ότι η παι-

δαγωγική ασφάλεια σχετίζεται άμεσα με την ψυχολογική ευημερία των μαθητών και την ποιότητα της σχολικής κουλτούρας (Harris, 2025· Grissom, 2021).

Η σχολική ηγεσία σε καθεστώς κρίσης αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την αποκατάσταση της σταθερότητας και τη διατήρηση της παιδαγωγικής ασφάλειας. Η κρίση στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να προκαλέσει τραύμα, απώλεια, φόβο και σύγχυση, έτσι ο ηγέτης καλείται να λειτουργήσει ως φορέας στήριξης και εμπιστοσύνης (Smith & Riley, 2012). Η σύγχρονη βιβλιογραφία υπογραμμίζει τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ενσυναίσθησης, της επικοινωνίας, της ευελιξίας και της συλλογικής λήψης αποφάσεων για την αποτελεσματική ηγεσία σε κρίση (Grissom, 2021· Harris, 2025).

Παρά τις σημαντικές μεταβολές στον ρόλο των διευθυντών/ντριών, εξακολουθεί να υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση των αντιλήψεών τους κατά τη διάρκεια κρίσεων, των αλλαγών που επήλθαν στην επαγγελματική τους λειτουργία και του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους μέσα σε αυτές. Μια τέτοια ανάλυση μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην εμβάθυνση της γνώσης γύρω από την εκπαιδευτική ηγεσία σε περιόδους κρίσης, δεδομένου ότι, όπως επισημαίνουν οι Smith και Riley (2012), οι δεξιότητες που απαιτούνται σε τέτοιες συνθήκες διαφοροποιούνται ουσιαστικά από εκείνες που εφαρμόζονται στην καθημερινή λειτουργία των σχολείων.

Συνολικά, η αποτελεσματική αντιμετώπιση κρίσεων στα σχολεία απαιτεί μια ολιστική και παιδαγωγικά ευαισθητοποιημένη ηγεσία, η οποία συνδυάζει τη διοικητική επάρκεια με την καλλιέργεια εμπιστοσύνης, συμμετοχής και ψυχοκοινωνικής στήριξης. Η ηγεσία αυτή ενισχύει τόσο την ανθεκτικότητα των οργανισμών όσο και την ευημερία των μαθητών, συμβάλλοντας στη μακροπρόθεσμη εδραίωση της παιδαγωγικής ασφάλειας (Rikander, 2021· Harris, 2025).



ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΚΡΙΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Η λειτουργία των σχολείων δεν επηρεάζεται μόνο από την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και από απρόβλεπτα γεγονότα που μπορούν να διαταράξουν τη σταθερότητα της σχολικής κοινότητας. Οι κρίσεις αυτές μπορεί να αφορούν ενδοσχολική βία, φυσικές καταστροφές, υγειονομικές απειλές ή ζητήματα ψυχικής υγείας των μαθητών. Το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο έχει αναπτυχθεί και επικαιροποιηθεί προκειμένου να διασφαλίζει την πρόληψη, την έγκαιρη παρέμβαση και την προστασία των μαθητών και των εκπαιδευτικών, προωθώντας ταυτόχρονα ένα ασφαλές και θετικό σχολικό περιβάλλον.

- **Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός:** Οι πρόσφατες νομοθετικές εξελίξεις στον τομέα της ενδοσχολικής βίας είναι σημαντικές. Ο Νόμος 5029/2023 (ΦΕΚ Α' 55/10.03.2023) εισάγει το πρόγραμμα «Ζούμε Αρμονικά Μαζί – Σπάμε τη Σιωπή», θεσπίζοντας ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο πρόληψης και αντιμετώπισης της βίας και του εκφοβισμού. Ο νόμος απαιτεί τη συγκρότηση Ομάδων Δράσης σε κάθε σχολική μονάδα και τη λειτουργία ψηφιακής πλατφόρμας αναφορών (stop-bullying.gov.gr). Οι Υπουργικές Αποφάσεις 35692/ΓΔ4/2024 και 41207/ΓΔ4/2024 καθορίζουν τις διαδικασίες λειτουργίας της πλατφόρμας, τις δράσεις πρόληψης, τα προγράμματα παρέμβασης και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
- **Διαχείριση σεισμών και φυσικών καταστροφών:** Η προετοιμασία για σεισμούς και άλλες φυσικές καταστροφές ρυθμίζεται από τον Νόμο 4559/2018 και τις οδηγίες του ΟΑΣΠ. Κάθε σχολείο υποχρεούται να εκπονεί Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης, να ορίζει υπευθύνους ασφάλειας και να πραγματοποιεί ετήσιες ασκήσεις ετοιμότητας, ακολουθώντας το Μνημόνιο Ενεργειών του ΟΑΣΠ για τα σχολεία (2023_2024).
- **Υγειονομικές κρίσεις:** Σε υγειονομικές κρίσεις, όπως η πανδημία του COVID-19, η λειτουργία των σχολείων καθορίζεται από έκτακτες υπουργικές αποφάσεις, κυρίως την Υ.Α. 142524/ΓΔ4/2020, ενώ τα σχολεία εφαρμόζουν τοπικά σχέδια δράσης σε συνεργασία με τον ΕΟΔΥ και τις οδηγίες του ΥΠΑΙΘ.
- **Ακραία καιρικά φαινόμενα:** Για ακραία καιρικά φαινόμενα, εφαρμόζονται σχέδια ετοιμότητας της Πολιτικής Προστασίας και εγκύκλιοι του ΥΠΑΙΘ (π.χ. Εγκύκλιος 88174/Δ1/28.06.2021 για καύσωνες, 18616/Δ1/10.02.2022 για χιονοπτώσεις), με στόχο την ασφάλεια μαθητών και εκπαιδευτικών.
- **Ψυχική υγεία μαθητών:** Σε κρίσεις ψυχικής υγείας, ενεργοποιείται η Ομάδα Ενδοσχολικής Υποστήριξης (πρώην ΕΔΥ), η οποία περιλαμβάνει ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό και εκπαιδευτικούς, εφαρμόζοντας πρωτόκολλα ψυχοκοινωνικής παρέμβασης σε συνεργασία με τον ΕΟΔΥ και τις ΚΕΔΑΣΥ.

Το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο για τη διαχείριση σχολικών κρίσεων, εμπλουτισμένο με τις πρόσφατες νομοθετικές αλλαγές για τον σχολικό εκφοβισμό, παρέχει ένα ολοκληρωμένο και συνεκτικό σύστημα πρόληψης, παρέμβασης και υποστήριξης. Η αποτελεσματική εφαρμογή του συμβάλλει στην προστασία των μαθητών, στη διασφάλιση της ψυχοκοινωνικής τους ευημερίας και στη δημιουργία ενός ασφαλούς, συνεργατικού και θετικού σχολικού περιβάλλοντος.

■ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΚΡΙΣΕΩΝ: ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ, ΣΤΑΔΙΑ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ

Η διαχείριση κρίσεων στα σχολεία αποτελεί μια σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία απαιτεί ολοκληρωμένη προσέγγιση, συνδυάζοντας πρόληψη, ετοιμότητα, άμεση παρέμβαση και συνεχόμενη αξιολόγηση των πρακτικών. Οι κρίσεις που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι σχολικές μονάδες ποικίλλουν: από φυσικές (σεισμοί, ακραία καιρικά φαινόμενα), και κοινωνικές (ενδοσχολική βία, εκφοβισμός) έως υγειονομικές (πανδημίες). Η βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι η αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων δεν περιορίζεται απλώς στην αντιμετώπιση ενός περιστατικού, αλλά περιλαμβάνει τη μάθηση από αυτό και τη συνεχή βελτίωση των διαδικασιών, ενισχύοντας έτσι την ανθεκτικότητα της σχολικής κοινότητας (Pauchant & Mitroff, 1992· Pearson & Clair, 1998· Van Wyk, 2021· Rahma et al., 2023).

Η διαχείριση κρίσεων απαιτεί συστηματικό σχεδιασμό και λήψη αποφάσεων με στόχο την πρόληψη των κρίσεων και, σε δεύτερο χρόνο, την αντιμετώπιση και αποκατάσταση των συνεπειών τους (Νικολόπουλος, 2015). Σύμφωνα με τον Fink (1986), ο όρος «διαχείριση κρίσης» περιλαμβάνει τόσο τις ενέργειες που λαμβάνονται κατά τη διάρκεια της κρίσης όσο και εκείνες που προηγούνται, με σκοπό την πρόληψη και την ετοιμότητα. Η διαδικασία αυτή μπορεί να απεικονιστεί μέσα από το μοντέλο Crisis Management Cycle (Mitroff & Pearson, 1993), το οποίο περιλαμβάνει πέντε στάδια: συλλογή έγκαιρων προειδοποιήσεων, ετοιμότητα και πρόληψη, περιορισμό της ζημίας, ανάκαμψη και αναδιοργάνωση, καθώς και μάθηση και βελτίωση. Στο σχολικό πλαίσιο, αυτά τα στάδια μεταφράζονται σε πρακτικές δράσεις όπως η δημιουργία Ομάδων Κρίσης, η κατανομή αρμοδιοτήτων, η επικοινωνία με εξωτερικούς φορείς, η προετοιμασία ανακοινώσεων και η εκπαίδευση προσωπικού και μαθητών (Özsezer, 2014· Van Wyk, 2021).

Επιπλέον, το πλαίσιο ECRMF (Educational Crisis Resilience Management Framework) προσφέρει ένα ολοκληρωμένο εργαλείο για τη σύνδεση ανθεκτικότητας, συλλογικής ηγεσίας και στρατηγικής προσαρμογής, ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα σε όλα τα στάδια της κρίσης. Παράλληλα, η Situational Crisis Communication Theory (SCCT) του Coombs (2007) τονίζει τη σημασία της στρατηγικής επικοινωνίας κατά τη διάρκεια κρίσεων, η οποία διαμορφώνει τις αντιλήψεις των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών και ενισχύει την αποτελεσματικότητα της διαχείρισης.

Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας είναι καθοριστικός, καθώς συνδυάζει οργανωτικά, ηγετικά, παιδαγωγικά και ψυχολογικά καθήκοντα. Η αποτελεσματική ηγεσία περιλαμβάνει την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού

(Ματσαγγούρας, 1995· Σαϊτη & Σαϊτης, 2012· Bush & Glover, 2020), τον σχεδιασμό και την εφαρμογή πρωτοκόλλων πρόληψης και αντίδρασης (Van Wart & Kapucu, 2011· Hardy, 2014· Dinh et al., 2022) και την καθοδήγηση σε όλα τα στάδια της κρίσης, από την αναγνώριση μέχρι την αξιολόγηση της ανταπόκρισης (Andersen & Schröder, 2010· Moore & Susan, 2015· Zhang et al., 2023).

Θεωρητικά, τα μοντέλα Transformational Leadership και Adaptive Leadership εξηγούν την ανάγκη για προσαρμοστικό ηγετικό στυλ, στο οποίο ο/η διευθυντής/ντρια προσαρμόζει τις στρατηγικές του/της ανάλογα με τη φύση και την ένταση της κρίσης (Fernandez & Shaw, 2020;· Lussier & Achua, 2013· Gurr et al., 2022). Η συνεργασία με γονείς, εκπαιδευτικούς και εξωτερικούς φορείς ενισχύει περαιτέρω την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων (DeWitt, 2017· Leithwood et al., 2007· Nguyen & Nguyen, 2022).

Για παράδειγμα, η πανδημία του COVID-19 ανέδειξε την αναγκαιότητα ευελιξίας, ενσυναίσθησης και ψηφιακής προσαρμογής, καθώς οι διευθυντές ανέλαβαν πολλαπλούς ρόλους –διαχειριστή, φροντιστή και εμπυχωτή– παρέχοντας ψυχολογική υποστήριξη, καθοδήγηση για την ψηφιακή μετάβαση και φροντίδα για την ευμερσία μαθητών και οικογενειών (Thornton, 2021· Marshall et al., 2020· McLeod & Dulsky, 2021· Tondeur et al., 2022). Η ενσωμάτωση αρχών High Reliability Organizations (HRO) ενισχύει την προληπτική οργάνωση και διασφαλίζει ότι οι διαδικασίες παραμένουν αξιόπιστες και ότι η σχολική μονάδα είναι ανθεκτική σε συνθήκες αβεβαιότητας.

Συνολικά, η διαχείριση σχολικών κρίσεων απαιτεί ενεργό, συλλογική και στρατηγική ηγεσία, όπου η πρόληψη, η συνεργασία και η συνεχής αξιολόγηση ενισχύουν την ανθεκτικότητα, τη συνοχή και την ασφάλεια της σχολικής κοινότητας. Η ενσωμάτωση θεωρητικών μοντέλων όπως το Crisis Management Cycle, ECRMF, SCCT, Transformational/Adaptive Leadership και οι αρχές HRO προσφέρει ένα συνεκτικό πλαίσιο για τη στρατηγική διαχείριση κρίσεων, καθιστώντας τον ρόλο του/της διευθυντή/ντριας καθοριστικό για την προστασία και ανάπτυξη του σχολείου, των μαθητών και του προσωπικού (Smith & Riley, 2012· Gurr, 2020· Hallinger & Wang, 2023).



ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ: ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΕΛΛΑΔΑΣ ΚΑΙ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥ

Η διαχείριση κρίσεων στην εκπαίδευση συνιστά κρίσιμο πεδίο στρατηγικής ηγεσίας και θεσμικής ανθεκτικότητας. Δεν αφορά μόνο την άμεση αντιμετώπιση απρόβλεπτων γεγονότων, αλλά την ικανότητα των σχολικών οργανισμών να προλαμ-

βάνουν, να προσαρμόζονται και να εξελίσσονται μέσα από αυτές τις δοκιμασίες (Θάνος και Τσατσάκης, 2018). Στο πλαίσιο αυτό, η κρίση λειτουργεί ως «τεστ ανθεκτικότητας» για τις διοικητικές δομές, την παιδαγωγική κουλτούρα και τις σχέσεις εμπιστοσύνης στη σχολική κοινότητα. Ο ρόλος του διευθυντή είναι καίριος, καθώς συνδυάζει διοικητικές, συναισθηματικές και παιδαγωγικές δεξιότητες με στόχο τη διατήρηση της συνοχής και της ψυχολογικής ασφάλειας των μελών της. Η διεθνής βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι η αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων βασίζεται σε συνδυασμό προληπτικού σχεδιασμού, συναισθηματικής νοημοσύνης και στρατηγικής ηγεσίας, στοιχεία που ενισχύουν την ανθεκτικότητα του σχολείου και την ευημερία των μαθητών (Rahma et al., 2023· OECD, 2023· Pedrosa et al., 2020).

Διεθνείς έρευνες δείχνουν κοινά μοτίβα και προκλήσεις. Στο πλαίσιο της Τουρκίας, οι Yildirim και Şimşek (2011) διαπίστωσαν ότι οι διευθυντές αντιλαμβάνονται την κρίση ως απειλή για τους στρατηγικούς στόχους του σχολείου, εύρημα το οποίο εναρμονίζεται με τις θεωρητικές προσεγγίσεις του Ataman (2001). Οι Barton (1994) και Biyikoğlu (2020) τόνισαν τον απρόβλεπτο χαρακτήρα των κρίσεων και τις συνέπειες τους όχι μόνο στη διοίκηση αλλά και στην ψυχολογική ευεξία της σχολικής κοινότητας. Στις Φιλιππίνες, κατά την πανδημία COVID-19, οι Llanes et al. (2022) υπογράμμισαν τον ρόλο των διευθυντών ως ηγετών ανθεκτικότητας, οι οποίοι επιστράτευαν αυτοσχέδιες λύσεις, όπως η διανομή υλικού και η εναλλακτική επικοινωνία, μεριμνώντας παράλληλα για την ψυχική ευημερία των μαθητών. Στις ΗΠΑ, ερευνητικά δεδομένα (Kann et al., 2007; Wilkins, 1998) έδειξαν ότι λίγα σχολεία διέθεταν ολοκληρωμένα σχέδια κρίσεων, παρότι υπήρχε πρόβλεψη σε ομοσπονδιακό επίπεδο. Αντίστοιχα, έρευνα στη Νέα Ζηλανδία (Fitzgerald, 2001) διαπίστωσε ότι, αν και η πλειονότητα των σχολείων διέθετε σχέδιο πρόληψης, η επιμόρφωση των διευθυντών βρισκόταν ακόμη σε στάδιο εξέλιξης.

Στην Ελλάδα οι αδυναμίες είναι εμφανείς. Ο Καραθάνος (2006) βρήκε ότι μόλις το 29% των διευθυντών είχε συστήσει ομάδες διαχείρισης κρίσεων, ενώ η μελέτη των Καζαμία, Κασσωτάκη και Σαϊτη (2008) ανέδειξε την έλλειψη ουσιαστικού σχεδιασμού σε σοβαρά περιστατικά, με χαμηλά ποσοστά επιμόρφωσης. Η έρευνα του Μπούρα (2019) σε δείγμα 146 διευθυντών της κεντρικής Ελλάδας επιβεβαιώνει αυτές τις ανεπάρκειες, αλλά υπογραμμίζει ότι η άνω των 21 ετών επαγγελματική εμπειρία συμβάλλει θετικά στην ικανότητα αντίδρασης. Ο Τασούλας (2016) τονίζει τη σημασία της συνεργασίας με τον σύλλογο διδασκόντων ως μέσου πρόληψης, αλλά και την αβεβαιότητα των διευθυντών λόγω έλλειψης κατάρτισης και νομοθετικής σαφήνειας.

Κατά τη διάρκεια της κρίσης, ο διευθυντής συχνά λειτουργεί ως «καπετάνιος»,

όπως δείχνουν οι Da'as και συνεργάτες (2021) και οι Schechter και συνεργάτες (2022). Η συναισθηματική ηγεσία αποδεικνύεται κρίσιμη για τη διατήρηση του ηθικού του προσωπικού και για τη φροντίδα της ψυχικής υγείας των μαθητών (Pedrosa et al., 2020· Μαζούρη, 2019). Ιδιαίτερη σημασία έχει ο ρόλος του διευθυντή στην πρόληψη της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. Διεθνείς μελέτες (Ahtola et al., 2012· Olweus & Limber, 2010· Goddard et al., 2015) καταδεικνύουν ότι η υποστηρικτική και ενσυναισθητική ηγεσία ενισχύει το σχολικό κλίμα και την ψυχολογική ασφάλεια, και συγχρόνως δημιουργεί κουλτούρα πρόληψης.

Μετά το πέρας της κρίσης, η ανάγκη για αναστοχασμό και θεσμική ενδυνάμωση της ηγεσίας γίνεται ακόμα πιο επιτακτική. Το Πλαίσιο Διαχείρισης Ανθεκτικότητας σε Εκπαιδευτικές Κρίσεις (Educational Crisis Resilience Management Framework ECRMF) που προτείνουν οι Rahma και συνεργάτες (2023) είναι μια απόπειρα θεσμικής συγκρότησης των στρατηγικών που λειτούργησαν στην πράξη. Αντίθετα στην Ελλάδα, παρά τη σχετική πρόοδο σε επίπεδο εμπειρικής γνώσης (Τασούλας, 2016· Μούλελη, 2015), η απουσία ολοκληρωμένης πολιτικής και θεσμικής στήριξης παραμένει βασικό πρόβλημα. Η διεθνής ανάλυση του ΟΟΣΑ (OECD, 2023) δείχνει ότι οι διευθυντές που προωθούν τη συναισθηματική ασφάλεια και τη συμμετοχικότητα ενισχύουν ουσιαστικά την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για ολιστική και προσαρμοστική ηγεσία ικανή να ανταποκριθεί σε σύνθετες κρίσεις.

Οι κρίσεις στην εκπαίδευση, είτε αφορούν υγειονομικές, είτε κοινωνικές είτε οργανωτικές μεταβολές, δεν αποτελούν μεμονωμένα περιστατικά, αλλά πολύπλευρα φαινόμενα που δοκιμάζουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας. Οι διευθυντές διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην πρόληψη, στη διαχείριση και στην ανασυγκρότηση της σχολικής κοινότητας. Η εμπειρία από διάφορα πολιτισμικά πλαίσια αναδεικνύει την αναγκαιότητα ενίσχυσης της διοικητικής και συναισθηματικής επάρκειας των διευθυντών μέσω στοχευμένης επιμόρφωσης, θεσμικής κατοχύρωσης και κουλτούρας συλλογικής ευθύνης. Σε μια εποχή αυξανόμενης αστάθειας, ο διευθυντής δεν μπορεί να είναι απλός διαχειριστής, αλλά οφείλει να είναι ηγέτης με συναισθηματικό βάθος, στρατηγική σκέψη και παιδαγωγικό όραμα, που αποτελεί τη μεγαλύτερη πρόκληση για τα εκπαιδευτικά συστήματα του 21ου αιώνα.



ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός και ερευνητικοί άξονες

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών/ντριών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον τρόπο που διαχειρίζονται

κρίσεις στο σχολικό τους περιβάλλον. Ειδικότερα, η έρευνα επιδιώκει να αποτυπώσει τα εξής:

- Ποιες μορφές κρίσεων εκδηλώνονται και με ποια συχνότητα εμφανίζονται στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Ποιο είναι το αντίκτυπο αυτών των κρίσεων στη λειτουργία και στη συνοχή της σχολικής κοινότητας.
- Ποιες στρατηγικές και ποια μέσα διαχείρισης επιστρατεύουν οι διευθυντές για την αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων.
- Ποιες ενέργειες εφαρμόζονται κατά την περίοδο ανάκαμψης μετά την κρίση.

Μέσο συλλογής δεδομένων και δείγμα

Για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε ποσοτική προσέγγιση μέσω ανώνυμου, δομημένου ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, που είναι ένα κοινό εργαλείο στις κοινωνικές επιστήμες για τη συγκέντρωση ερευνητικών πληροφοριών. Το δείγμα περιλάμβανε 267 διευθυντές και διευθύντριες σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από διαφορετικές περιφέρειες της Ελλάδας και η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε τυχαία, μέσω αποστολής του ερωτηματολογίου στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολείων.

Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο, περιέχει κλειστές ερωτήσεις, απαιτούσε περίπου δέκα λεπτά για τη συμπλήρωσή του και διανεμήθηκε μέσω email στο τέλος του σχολικού έτους 2022-2023. Οι ερωτήσεις ήταν οργανωμένες σε πέντε ενότητες:

- Η πρώτη ενότητα αφορούσε τα ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπως το φύλο, την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο, το επίπεδο γνώσεων στις ΤΠΕ, τη σχολική βαθμίδα, την ειδικότητα, καθώς και τη γεωγραφική περιφέρεια και τον βαθμό αστικότητας της περιοχής.
- Η δεύτερη ενότητα διερευνούσε τις μορφές και τη συχνότητα εμφάνισης κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον.
- Η τρίτη ενότητα εστιάζοταν στο πώς οι κρίσεις επηρεάζουν τη ζωή και τη λειτουργία των μελών της σχολικής κοινότητας.
- Η τέταρτη ενότητα αφορούσε τις στρατηγικές αντιμετώπισης που υιοθετούνται από τους διευθυντές και τα στελέχη της εκπαίδευσης.
- Τέλος, η πέμπτη ενότητα εξέταζε τις διαδικασίες και τις πρακτικές ανάκαμψης που εφαρμόζονται μετά την εκδήλωση κρίσεων στο σχολείο.

Οι ερωτήσεις ήταν κυρίως διχοτομικού χαρακτήρα ή πολλαπλής επιλογής για τα ατομικά στοιχεία και ιεραρχικής κλίμακας για τα ειδικά ζητήματα. Η διατύπωση

τους βασίστηκε σε προηγούμενες σχετικές έρευνες και σε απόψεις διευθυντών/ ντρίων που συμμετείχαν σε σεμινάριο για τη διαχείριση σχολικών κρίσεων, ώστε να ανταποκρίνονται στους στόχους της παρούσας μελέτης.

Στατιστική ανάλυση δεδομένων

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό IBM SPSS Statistics 26.0, με τη χρήση περιγραφικών και επαγωγικών μεθόδων. Η περιγραφική ανάλυση περιλάμβανε κατανομές συχνοτήτων για ποιοτικές μεταβλητές και υπολογισμό μέσης τιμής, τυπικής απόκλισης, καθώς και ελάχιστης και μέγιστης τιμής για ποσοτικές μεταβλητές. Η επαγωγική ανάλυση περιλάμβανε t-test για ανεξάρτητα δείγματα και ανάλυση διακύμανσης (one-way ANOVA), με κριτήριο LSD για πολλαπλές συγκρίσεις, ενώ το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε σε $p < 0,05$.

Έλεγχος αξιοπιστίας

Για την εκτίμηση της εσωτερικής αξιοπιστίας των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's alpha (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Περιγραφή μεταβλητών και δείκτης αξιοπιστίας

Κλίμακες / Υποκλίμακες	Cronbach's alpha
Συχνότητα κρίσεων	0,86
Επίδραση κρίσεων	0,94
Διαδικασίες αντιμετώπισης κρίσης	0,89
Διαδικασίες ανάκαμψης κρίσης	0,86

Η ανάλυση έδειξε ότι η εσωτερική συνοχή των κλιμάκων ήταν πολύ καλή έως άριστη, καθώς τιμές Cronbach's alpha πάνω από 0,6 θεωρούνται αποδεκτές σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Tavakol & Dennick, 2011).



ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Συχνότητα κρίσεων

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τους περιγραφικούς δείκτες (πλήθος παρατηρήσεων, ανώτατη και κατώτατη τιμή), καθώς και τα στατιστικά μέτρα κεντρικής τάσης (μέση τιμή Μ.Τ.) και διασποράς (τυπική απόκλιση Τ.Α.) αναφορικά με τις διάφορες μορφές κρίσεων που καλείται να διαχειριστεί μια σχολική μονάδα.

Πίνακας 2. Περιγραφικοί δείκτες, δείκτης κεντρικής τάσης και διασποράς για τη συχνότητα αντιμετώπισης ποικίλων μορφών κρίσεων (1=Καθόλου, 5=Πάρα πολύ συχνά).

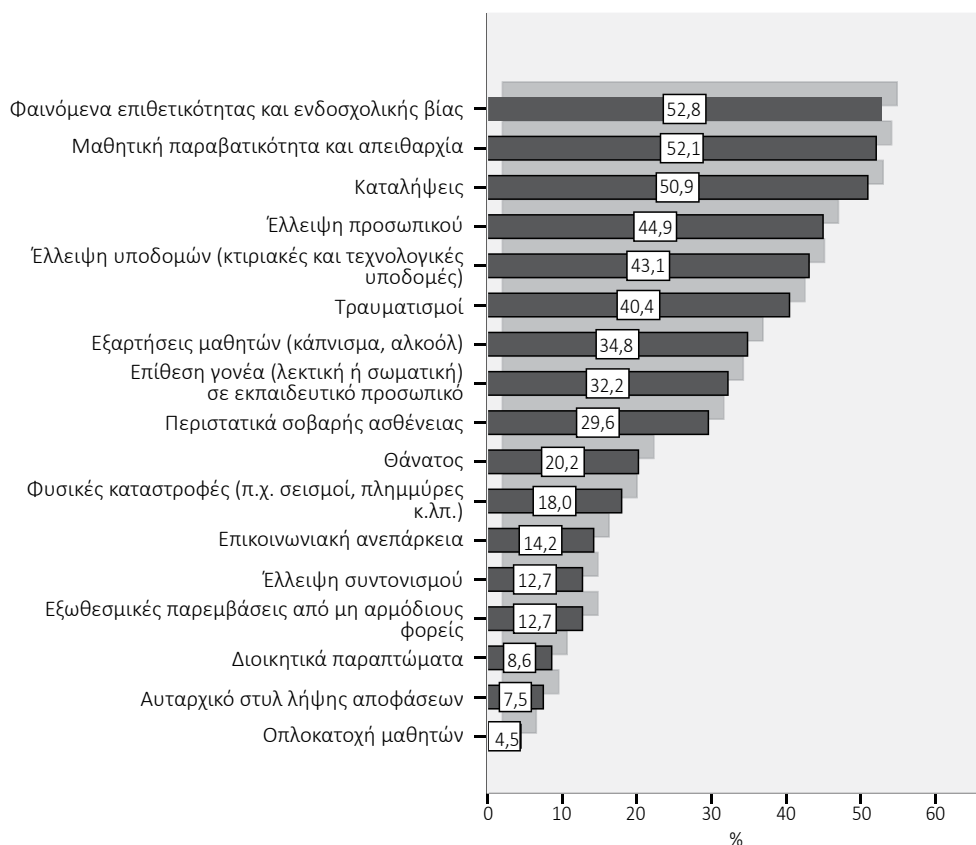
Μεταβλητές	N	Min	Max	M.T.	T.A.
Φαινόμενα επιθετικότητας και ενδοσχολικής βίας	267	1	5	2,45	0,81
Φυσικές καταστροφές (π.χ. σεισμοί, πλημμύρες κ.λπ.)	267	1	4	1,72	0,63
Τραυματισμοί	267	1	5	2,21	0,77
Έλλειψη υποδομών(κτιριακές και τεχνολογικές υποδομές)	267	1	5	2,85	1,25
Έλλειψη προσωπικού	267	1	5	2,82	1,15
Μαθητική παραβατικότητα και απειθαρχία	267	1	5	2,68	0,90
Επικοινωνιακή ανεπάρκεια	267	1	5	2,23	0,91
Αυταρχικό στυλ λήψης αποφάσεων	267	1	5	1,68	0,84
Έλλειψη συντονισμού	267	1	5	1,98	0,87
Περιστατικά σοβαρής ασθένειας	267	1	4	1,93	0,67
Εξωθεσμικές παρεμβάσεις από μη αρμόδιους φορείς	267	1	5	1,73	0,83
Επίθεση γονέα (λεκτική ή σωματική) σε εκπαιδευτικό προσωπικό	267	1	5	1,82	0,82
Θάνατος	267	1	5	1,55	0,64
Καταλήψεις	267	1	5	2,09	0,96
Οπλοκατοχή μαθητών/τριών	267	1	4	1,16	0,45
Εξαρτήσεις μαθητών/τριών (κάπνισμα, αλκοόλ)	267	1	5	2,03	0,84
Συνολική συχνότητα κρίσεων	267	1,13	4,13	2,06	0,49

Σύμφωνα με τα ευρήματα, η μορφή κρίσης που εμφανίζεται με τη μεγαλύτερη συχνότητα στις σχολικές μονάδες είναι η ανεπάρκεια υποδομών (κτιριακές και τεχνολογικές), η οποία καταγράφεται σχεδόν ως συχνό φαινόμενο (μέση τιμή = 2,85, τυπική απόκλιση = 1,25). Σε παρόμοια συχνότητα αναφέρεται και η έλλειψη προσωπικού (Μ.Τ.=2,82, Τ.Α.=1,15). Ακολουθούν η μαθητική παραβατικότητα και η απειθαρχία, που καταγράφονται με μέση τιμή μεταξύ του «ελάχιστα» και «συχνά», με τάση προς το «συχνά» (Μ.Τ.=2,68, Τ.Α.=0,90), καθώς και τα περιστατικά επιθετικότητας και ενδοσχολικής βίας, τα οποία εντοπίζονται λιγότερο συχνά (Μ.Τ.=2,45, Τ.Α.=0,81).

Πίνακας 3. Πίνακας συχνοτήτων για τις κρίσεις που έχουν αντιμετωπίσει οι διευθυντές/ντρίες

Δήλωση	Κατηγορίες	N	f %
Έχετε αντιμετωπίσει κάποιο κρίσιμο περιστατικό στο σχολείο κατά τη διάρκεια των χρόνων υπηρεσίας σας;	Ναι	242	90,6
	Όχι	25	9,4
Μορφές κρίσεων που έχουν αντιμετωπίσει οι διευθυντές/ντρίες κατά τη διάρκεια των ετών υπηρεσίας τους.	Φαινόμενα επιθετικότητας και ενδοσχολικής βίας	141	52,8
	Φυσικές καταστροφές (π.χ. σεισμοί, πλημμύρες κ.λπ.)	48	18,0
	Τραυματισμοί	108	40,4
	Έλλειψη υποδομών (κτιριακές και τεχνολογικές υποδομές)	115	43,1
	Έλλειψη προσωπικού	120	44,9
	Μαθητική παραβατικότητα και απειθαρχία	139	52,1
	Επικοινωνιακή ανεπάρκεια	38	14,2
	Αυταρχικό στυλ λήψης αποφάσεων	20	7,5
	Έλλειψη συντονισμού	34	12,7
	Διοικητικά παραπτώματα	23	8,6
	Περιστατικά σοβαρής ασθένειας	79	29,6
	Εξωθεσμικές παρεμβάσεις από μη αρμόδιους φορείς	34	12,7
	Επίθεση γονέα (λεκτική ή σωματική) σε εκπαιδευτικό προσωπικό	86	32,2
	Θάνατος	54	20,2
	Καταλήψεις	136	50,9
	Οπλοκατοχή μαθητών/τριών	12	4,5
	Εξαρτήσεις μαθητών/τριών (κάπνισμα, αλκοόλ)	93	34,8

N: Συχνότητα, f %: Σχετική συχνότητα %



Σχήμα 1. Κατανομή συχνότητων για τις μορφές κρίσεων που έχουν αντιμετωπίσει οι διευθυντές/ντρίες

Αντιθέτως, κρίσεις που σχετίζονται με αυταρχικότητα στη λήψη αποφάσεων παρουσιάζονται με χαμηλή συχνότητα, μεταξύ «καθόλου» και «ελάχιστα», με τάση προς το «ελάχιστα» (Μ.Τ.=1,68, Τ.Α.=0,84), ενώ ακόμα χαμηλότερη είναι η συχνότητα κρίσεων που συνδέονται με περιστατικά θανάτου (Μ.Τ.=1,55, Τ.Α.=0,64). Η οπλοκατοχή από μαθητές/τριες εμφανίζεται ως το σπανιότερο φαινόμενο, αγγίζοντας σχεδόν το «καθόλου» (Μ.Τ.=1,16, Τ.Α.=0,45). Συνολικά, η μέση συχνότητα εμφάνισης και διαχείρισης κρίσεων κυμαίνεται σε σχετικά χαμηλά επίπεδα (Μ.Τ.=2,06, Τ.Α.=0,49), γεγονός που υποδηλώνει ότι, αν και οι κρίσεις υφίστανται, δεν αποτελούν καθημερινότητα στις σχολικές μονάδες.

Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τη συχνότητα με την οποία οι διευθυντές/ντρίες έχουν κληθεί να διαχειριστούν κρίσεις κατά τη διάρκεια της θητείας τους. Το 90,6% των συμμετεχόντων/ουσών (N=242) δήλωσε ότι έχει αντιμετωπίσει τουλάχιστον ένα σοβαρό περιστατικό στο σχολείο του/της, ενώ μόλις το 9,4% (N=25) ανέφερε

ότι δεν έχει έρθει αντιμέτωπο με κρίσιμο γεγονός. Από τις μορφές κρίσεων που έχουν διαχειριστεί, οι περισσότεροι/ες ανέφεραν φαινόμενα επιθετικότητας και ενδοσχολικής βίας (52,8%, N=141), καθώς και μαθητική παραβατικότητα και απειθαρχία (52,1%, N=139). Σχεδόν οι μισοί/ές (50,9%, N=136) έχουν επίσης διαχειριστεί περιστατικά καταλήψεων.

Αντίθετα, λιγότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι έχουν αντιμετωπίσει διοικητικά παραπτώματα (8,6%, N=23), αυταρχικό στυλ λήψης αποφάσεων (7,5%, N=20), ενώ περιστατικά οπλοκατοχής μαθητών/τριών καταγράφηκαν μόνο από το 4,5% των συμμετεχόντων (N=12), γεγονός που επιβεβαιώνει τη σπανιότητα του φαινομένου.

Επίδραση των κρίσεων

Οι συμμετέχοντες/ουσες εκτιμούν ότι μια κρίση μπορεί να επηρεάσει τη σχολική κοινότητα αρκετά (Μ.Τ.=4,14, Τ.Α.=0,76) (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Περιγραφικοί δείκτες, δείκτης κεντρικής τάσης και διασποράς για την επίδραση των κρίσεων στη σχολική κοινότητα (1=Καθόλου, 5=Πολύ)

Μεταβλητές	N	Min	Max	Μ.Τ.	Τ.Α.
Επίδραση κρίσεων στη σχολική κοινότητα	267	2	5	4,14	0,76

Οι διευθυντές/ντριες θεωρούν ότι, κατά μέσο όρο, η επίδραση μιας κρίσης είναι εντονότερη στην ψυχική διάθεση των μαθητών/τριών (Μέση Τιμή = 3,65, Τυπική Απόκλιση = 0,84) και των εκπαιδευτικών (Μ.Τ.=3,64, Τ.Α.=0,85), με τις τιμές να κυμαίνονται μεταξύ «αρκετά» και «πολύ», με τάση προς το «πολύ». Επίσης, σε παρόμοιο επίπεδο εκτιμούν ότι μια κρίση διευκολύνει τη συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών που σχετίζονται με την αντιμετώπιση μελλοντικών κρίσεων (Μ.Τ.=3,48, Τ.Α.=0,92), ενώ θεωρούν ότι επηρεάζει επίσης τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών (Μ.Τ.=3,45, Τ.Α.=0,88).

Αντίθετα, χαμηλότερη είναι η εκτίμηση για την επίδραση της κρίσης στη σωματική υγεία των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών, η οποία προσδιορίζεται λίγο κάτω από το επίπεδο «αρκετά» (Μ.Τ.=2,84, Τ.Α.=1,04). Ακόμα χαμηλότερα αξιολογείται η αίσθηση ανεπάρκειας ή ακαταλληλότητας των στελεχών για την αντιμετώπιση μιας κρίσης, η οποία εντοπίζεται μεταξύ του «λίγο» και «αρκετά», με ελαφρά κλίση προς το «αρκετά» (Μ.Τ.=2,79, Τ.Α.=1,05).

Συνολικά, οι διευθυντές/ντριες θεωρούν ότι μια κρίση επηρεάζει τη σχολική κοινότητα σε μέτριο προς υψηλό βαθμό, με γενικό μέσο όρο που κινείται προς το «αρκετά» (Μ.Τ.=3,22, Τ.Α.=0,74), όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5. Περιγραφικοί δείκτες, δείκτης κεντρικής τάσης και διασποράς για την επίδραση μιας κρίσης στη σχολική μονάδα (1=Καθόλου, 5=Πάρα πολύ)

Μεταβλητές	N	Min	Max	M.T.	T.A.
Επηρεάζει την ψυχική διάθεση των μαθητών/τριών	267	2	5	3,65	0,84
Επηρεάζει την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών	267	1	5	3,64	0,85
Επηρεάζει την επίδοση των μαθητών/τριών	267	1	5	3,16	0,93
Επηρεάζει την αποδοτικότητα του έργου των εκπαιδευτικών	267	1	5	3,16	0,99
Επηρεάζει την επίτευξη των διδακτικών στόχων	267	1	5	3,11	1,02
Επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών	267	1	5	3,45	0,88
Επηρεάζει την ασφάλεια όλων των μελών του σχολείου	267	1	5	3,09	1,07
Επηρεάζει την υγεία εκπαιδευτικών και μαθητών-τριών	267	1	5	2,84	1,04
Δίνει την αίσθηση της ανεπάρκειας και της ακαταλληλότητας για την αντιμετώπιση της	267	1	5	2,79	1,05
Επηρεάζει τις σχέσεις των μελών της σχολικής μονάδας	267	1	5	2,91	1,01
Οδηγεί σε ευκαιρίες για βελτίωση και ανάπτυξη	267	1	5	3,30	0,98
Συμβάλλει στη συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών για την αντιμετώπιση επερχόμενων κρίσεων	267	1	5	3,48	0,92
Συνολική επίδραση κρίσεων	267	1,42	5,00	3,22	0,74

Διαχείριση κρίσης και συμμετέχοντες/ουσες

Οι ερωτώμενοι/ες δηλώνουν ότι τα ατυχήματα στο σχολείο τους συμβαίνουν σχεδόν σπάνια (M.T.=2,10, T.A.=0,45) (Πίνακας 6).

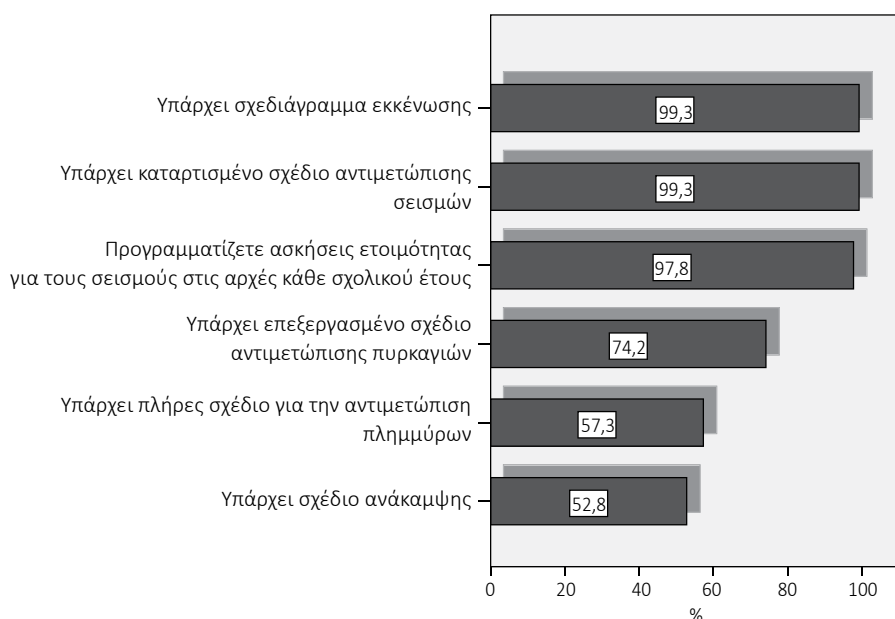
Πίνακας 6. Περιγραφικοί δείκτες, δείκτης κεντρικής τάσης και διασποράς για τη συχνότητα ύπαρξης ατυχημάτων στο σχολείο (1=Ποτέ, 4=Πολύ συχνά)

Μεταβλητές	N	Min	Max	M.T.	T.A.
Συχνότητα με την οποία γίνονται τα ατυχήματα στο σχολείο	267	1	4	2,10	0,45

Πίνακας 7. Πίνακας συχνοτήτων για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στη διαχείριση κρίσεων

Μεταβλητή	Κατηγορίες	N	f %
<i>Ποιος προσφέρει τις πρώτες βοήθειες (κυρίως στα πρώτα 20 λεπτά) στα ατυχήματα που συμβαίνουν στο σχολείο;</i>	Ο/Η υπεύθυνος/η εκπαιδευτικός για τη διαχείριση κρίσεων	27	10,1
	Ο/Η εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής	94	35,2
	Ο/Η εφημερεύων εκπαιδευτικός	49	18,4
	Ο/Η διευθυντής/ντρια	70	26,2
	Ο/Η σχολικός/ή νοσηλεύτής/τρια	20	7,5
	Άλλο	7	2,6
<i>Ποιος θα έπρεπε να αντιμετωπίζει τα ατυχήματα που γίνονται εντός του σχολείου;</i>	Ο/Η διευθυντής/ντρια του σχολείου	8	3,0
	Ο/Η εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής	6	2,2
	Ειδικά εκπαιδευμένη ομάδα (2-3) ατόμων εκπαιδευτικών	116	43,4
	Ο/Η σχολικός/ή νοσηλεύτής/τρια	131	49,1
<i>Αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών από φυσικές καταστροφές (π.χ. πυρκαγιές, σεισμούς, πλημμύρες κ.ά.) στο σχολείο.</i>	Υπάρχει καταρτισμένο σχέδιο αντιμετώπισης σεισμών;	265	99,3
	Προγραμματίζετε ασκήσεις ετοιμότητας για τους σεισμούς στις αρχές κάθε σχολικού έτους;	261	97,8
	Υπάρχει πλήρες σχέδιο για την αντιμετώπιση πλημμυρών;	153	57,3
	Υπάρχει επεξεργασμένο σχέδιο αντιμετώπισης πυρκαγιών;	198	74,2
	Υπάρχει σχέδιο ανάκαμψης;	141	52,8
	Υπάρχει σχεδιάγραμμα εκκένωσης;	265	99,3
	Υπάρχει καταρτισμένο σχέδιο αντιμετώπισης τέτοιων περιστατικών;	149	55,8
<i>Αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών από απρόσμενα περιστατικά (π.χ. ατυχήματα, τραυματισμός, ενδοσχολική βία, θάνατος κ.ά.) στο σχολείο.</i>	Υπάρχει ομάδα διαχείρισης κρίσεων που έχει λάβει σχετική επιμόρφωση;	125	46,8
	Γίνεται ενημέρωση από το σχολείο για πιθανούς κινδύνους;	238	89,1
	Υπάρχει σχεδιασμός ανάκαμψης από την κρίση;	117	43,8

N: Συχνότητα, f %: Σχετική συχνότητα %

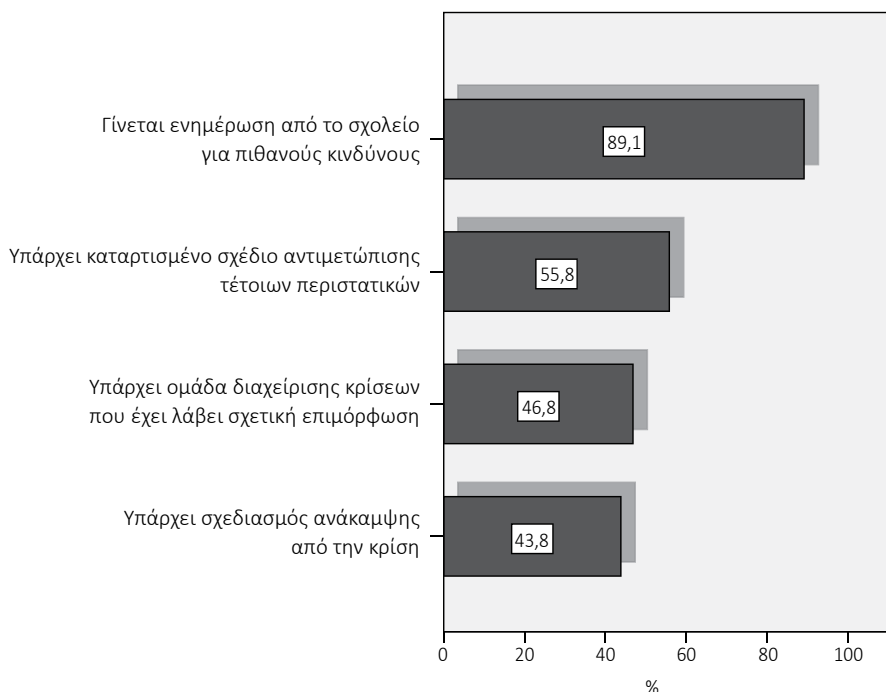


Σχήμα 2. Κατανομή συχνοτήτων για την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών από φυσικές καταστροφές

Ο Πίνακας 7 παρουσιάζει τις απόψεις των διευθυντών και διευθυντριών σχετικά με τα άτομα που εμπλέκονται στη διαχείριση κρίσεων εντός του σχολείου. Περίπου ένας στους τρεις συμμετέχοντες (35,2%, N=94) αναφέρει ότι ο/η εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής είναι αυτός που παρέχει τις πρώτες βοήθειες, κυρίως κατά τα πρώτα κρίσιμα λεπτά μετά από ένα ατύχημα. Παράλληλα, σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες (49,1%, N=131) πιστεύουν ότι υπεύθυνος-η για την παροχή πρώτων βοηθειών θα έπρεπε να είναι ένας/μία σχολικός-ή νοσηλευτής/τρια, ενώ το 43,4% (N=116) θεωρεί πιο κατάλληλη την ύπαρξη ειδικά εκπαιδευμένης ομάδας 2-3 ατόμων από το διδακτικό προσωπικό.

Όσον αφορά τη διαχείριση έκτακτων περιστατικών λόγω φυσικών καταστροφών, σχεδόν το σύνολο των ερωτηθέντων (99,3%, N=265) δηλώνει ότι υπάρχει οργανωμένο σχέδιο αντιμετώπισης σεισμών, συνοδευόμενο από σαφές σχεδιάγραμμα εκκένωσης. Αντίστοιχα, το 97,8% (N=261) προγραμματίζει ασκήσεις σεισμικής ετοιμότητας στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς, ενώ το 74,2% (N=198) αναφέρει ότι διαθέτει και ολοκληρωμένο σχέδιο αντιμετώπισης πυρκαγιάς.

Αναφορικά με την αντιμετώπιση απρόβλεπτων περιστατικών, η μεγάλη πλειονότητα των ερωτηθέντων (89,1%, N=238) δηλώνει ότι στο σχολείο γίνεται ενημέρωση για πιθανούς κινδύνους. Ωστόσο, λίγο περισσότεροι από τους μισούς



Σχήμα 3. Κατανομή συχνοτήτων για την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών από απρόσμενα περιστατικά

(55,8%, N=149) αναφέρουν ότι υπάρχει ολοκληρωμένο και καταρτισμένο σχέδιο διαχείρισης τέτοιων έκτακτων καταστάσεων.

Διαδικασίες ανάκαμψης από καταστάσεις κρίσης

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εμφανίζονται λίγο περισσότερο από αρκετά εξοικειωμένοι με τη διαδικασία επαναφοράς του σχολικού περιβάλλοντος σε μια ομαλή και ήρεμη καθημερινότητα, το συντομότερο δυνατόν (Μέση Τιμή = 3,22, Τυπική Απόκλιση = 0,96). Επιπλέον, δηλώνουν ότι είναι σχεδόν αρκετά εξοικειωμένοι με τον τρόπο που πρέπει να επικοινωνούν με τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και την ευρύτερη κοινωνία μετά τη λήξη μιας κρίσης (Μ.Τ.=2,88, Τ.Α.=1,13).

Αναφορικά με την εκτίμηση των συναισθηματικών αναγκών των μελών της σχολικής κοινότητας –όπως του προσωπικού, των μαθητών/τριών, των οικογενειών και των υπευθύνων διαχείρισης οι ερωτώμενοι δηλώνουν αρκετά εξοικειωμένοι (Μ.Τ.=3,16, Τ.Α.=0,95). Αντίθετα, η ικανότητά τους να αξιολογούν τις μελλοντικές επιπτώσεις μιας κρίσης και την ανταπόκριση του σχολείου σε αυτήν φαίνεται να κινείται μεταξύ του «λίγο» και του «αρκετά», με τάση προς το «αρκετά» (Μ.Τ.=2,83, Τ.Α.=0,93).

Συνολικά, οι συμμετέχοντες εκτιμούν ότι διαθέτουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο εξοικείωσης με τις διαδικασίες ανάκαμψης από κρίσεις, όπως αυτό αποτυπώνεται στον Πίνακα 8 (Μ.Τ.=3,02, Τ.Α.=0,83).

Πίνακας 8. Περιγραφικοί δείκτες, δείκτης κεντρικής τάσης και διασποράς για τις διαδικασίες ανάκαμψης από κρίση στη σχολική μονάδα (1=Καθόλου, 5=Πάρα πολύ)

Μεταβλητές	N	Min	Max	M.T.	T.A.
Πόσο εξοικειωμένοι/ες είστε με το πώς να επιστρέψετε το σχολικό περιβάλλον σε μια ήρεμη καθημερινότητα όσο το δυνατόν γρηγορότερα;	267	1	5	3,22	0,96
Πόσο εξοικειωμένοι/ες είστε με το πώς να επικοινωνήσετε με τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και την ευρύτερη κοινωνία μετά το τέλος της κρίσης;	267	1	5	2,88	1,13
Πόσο εξοικειωμένοι/ες είστε με το πώς να εκτιμήσετε τις συναισθηματικές ανάγκες του προσωπικού του σχολείου, των μαθητών/τριών, των οικογενειών και των υπευθύνων αντιμετώπισης μιας κρίσης;	267	1	5	3,16	0,95
Πόσο εξοικειωμένοι/ες είστε με το πώς να αξιολογήσετε και να μελετήσετε τις μελλοντικές επιπτώσεις μιας κρίσης και της ανταπόκρισης του σχολείου σας σε αυτή;	267	1	5	2,83	0,93
Συνολικές διαδικασίες ανάκαμψης κρίσης	267	1	5	3,02	0,83

Ο Πίνακας 9 παρουσιάζει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τους παράγοντες που θεωρούν ότι συνέβαλαν περισσότερο στην εξοικείωσή τους με τις διαδικασίες ανάκαμψης από κρίσεις στο σχολείο. Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των ερωτηθέντων (71,3%, N=184) ανέφερε ότι η προσωπική εμπειρία αποτέλεσε τον βασικό παράγοντα που τους βοήθησε να επαναφέρουν το σχολικό περιβάλλον σε μια ήρεμη και σταθερή καθημερινότητα με ταχύτερο ρυθμό. Αντίθετα, μόλις το 12,4% (N=32) δήλωσε ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση συνέβαλε ουσιαστικά σε αυτή τη διαδικασία, ενώ το 11,6% (N=30) αναφέρθηκε σε άλλη μορφή εκπαίδευσης ή εργαστηρίου.

Όσον αφορά την εξοικείωσή τους με την εκτίμηση των συναισθηματικών αναγκών του προσωπικού, των μαθητών/τριών, των οικογενειών και των υπευθύνων

διαχείρισης κρίσεων, το 62,2% (N=163) των συμμετεχόντων δήλωσε ότι καθοριστικός παράγοντας ήταν η προσωπική εμπειρία. Μικρότερα ποσοστά ανέφεραν την εκπαίδευση μέσω εργαστηρίων (14,9%, N=39) και την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση (12,6%, N=33) ως τους σημαντικότερους παράγοντες συμβολής.

Αντίστοιχα, το 63% (N=160) των ερωτώμενων θεωρεί ότι η προσωπική εμπειρία διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο στην εξοικείωσή τους με τη μελέτη και αξιολόγηση των μελλοντικών επιπτώσεων μιας κρίσης και της ανταπόκρισης του σχολείου σε αυτήν. Αντίθετα, μόλις το 14,6% (N=37) αναφέρθηκε σε άλλες μορφές εκπαίδευσης ή εργαστηρίου, ενώ το 12,6% (N=32) ανέδειξε την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση ως τον βασικότερο παράγοντα.

Πίνακας 9. Πίνακας συχνοτήτων για τους παράγοντες που συνέβαλαν στην ανάκαμψη από καταστάσεις κρίσης

Μεταβλητή	Κατηγορίες	N	f %
Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωσή σας με το πώς να επιστρέψει το σχολικό περιβάλλον σε μια ήρεμη καθημερινότητα όσο το δυνατόν γρηγορότερα;	Πανεπιστημιακή γνώση	9	3,5
	Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση	32	12,4
	Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο	30	11,6
	Προσωπική εμπειρία	184	71,3
	Άλλο	3	1,2
Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωσή σας με το πώς να εκτιμήσετε τις συναισθηματικές ανάγκες του προσωπικού του σχολείου, των μαθητών/τριών, των οικογενειών και των υπευθύνων αντιμετώπισης μιας κρίσης;	Πανεπιστημιακή γνώση	23	8,8
	Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση	33	12,6
	Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο	39	14,9
	Προσωπική εμπειρία	163	62,2
	Άλλο	4	1,5
Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωσή σας με το πώς να αξιολογήσετε και να μελετήσετε τις μελλοντικές επιπτώσεις μιας κρίσης και της ανταπόκρισης του σχολείου σας σε αυτή;	Πανεπιστημιακή γνώση	21	8,3
	Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση	32	12,6
	Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο	37	14,6
	Προσωπική εμπειρία	160	63,0
	Άλλο	4	1,6

N: Συχνότητα, f %: Σχετική συχνότητα %

■ ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Ο στατιστικός έλεγχος έδειξε ότι δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο των συμμετεχόντων. Ειδικότερα, δεν εντοπίστηκαν διαφοροποιήσεις στη συχνότητα εμφάνισης κρίσεων [$t(265)=0,369$, $p=0,712$], στην επίδραση των κρίσεων [$t(261,488)=-1,795$, $p=0,074$], ούτε στην ανάκαμψη από τις κρίσεις [$t(265)=-0,056$, $p=0,955$].

Αντίστοιχα, η ηλικία των ερωτώμενων δεν φάνηκε να επηρεάζει τις απόψεις τους σχετικά με τις κρίσεις στα σχολεία, καθώς δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στις σχετικές μεταβλητές [Συχνότητα κρίσεων: $F(2,264)=0,870$, $p=0,420$, Επίδραση κρίσεων: $F(2,264)=0,825$, $p=0,440$, Ανάκαμψη κρίσεων: $F(2,264)=0,238$, $p=0,788$].

Επιπλέον, τα έτη υπηρεσίας των διευθυντών/ντριών δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις τους [Συχνότητα κρίσεων: $F(3,263)=0,393$, $p=0,758$, Επίδραση κρίσεων: $F(3,263)=1,320$, $p=0,268$, Ανάκαμψη κρίσεων: $F(3,263)=1,018$, $p=0,385$].

Παρόμοια, ο τίτλος σπουδών πέραν του βασικού πτυχίου δεν φάνηκε να διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις κρίσεις [Συχνότητα κρίσεων: $F(6,260)=1,539$, $p=0,778$, Επίδραση κρίσεων: $F(6,260)=0,971$, $p=0,445$, Ανάκαμψη κρίσεων: $F(6,260)=0,348$, $p=0,911$].

Ωστόσο, στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπιστηκε ως προς την επίδραση των κρίσεων στη σχολική κοινότητα σε σχέση με τις πιστοποιημένες γνώσεις στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) [$F(5,261)=2,483$, $p=0,032$]. Ο μεταγενέστερος (post hoc) έλεγχος με το κριτήριο LSD έδειξε ότι οι διευθυντές/ντριες με πιστοποίηση ΤΠΕ Β' Επιπέδου θεωρούν ότι οι κρίσεις επηρεάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα μέλη της σχολικής κοινότητας, συγκριτικά τόσο με όσους διαθέτουν πιστοποίηση ΤΠΕ Α' Επιπέδου (Μ.Τ.=3,35, Τ.Α.=0,75 έναντι Μ.Τ.=3,07, Τ.Α.=0,73, $p=0,007$), όσο και με αυτούς που έχουν πτυχίο Πληροφορικής (Μ.Τ.=3,35, Τ.Α.=0,75 έναντι Μ.Τ.=3,06, Τ.Α.=0,71, $p=0,047$).

Κατά τα λοιπά, δεν διαπιστώθηκαν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στις απόψεις των συμμετεχόντων σε σχέση με τις πιστοποιημένες γνώσεις ΤΠΕ.

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών/ντριών δεν φαίνονται να επηρεάζουν ουσιαστικά τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη διαχείριση σχολικών κρίσεων, με εξαίρεση το επίπεδο πιστοποίησης στις ΤΠΕ, το οποίο συνδέεται με αυξημένη ευαισθητοποίηση και αντίληψη των επιπτώσεων των κρίσεων στη σχολική κοινότητα.

■ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η διερεύνηση των μορφών, των επιπτώσεων και των διαδικασιών διαχείρισης των σχολικών κρίσεων αποτελεί κρίσιμο πεδίο για την κατανόηση της λειτουργίας των σχολικών μονάδων σε συνθήκες αβεβαιότητας. Οι κρίσεις, είτε προκύπτουν από εσωτερικούς είτε από εξωτερικούς παράγοντες, επηρεάζουν άμεσα το κλίμα, τις σχέσεις και την αποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας (Smith & Riley, 2012· Hallinger & Wang, 2023). Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης προσφέρουν μια επικαιροποιημένη εικόνα της κατάστασης στα ελληνικά σχολεία, σε συμφωνία με διεθνείς τάσεις και πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα.

Συχνότητα και μορφές κρίσεων

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, η έλλειψη υποδομών τόσο κτιριακών όσο και τεχνολογικών αποτελεί τη συχνότερη μορφή κρίσης που αντιμετωπίζουν οι σχολικές μονάδες. Ακολουθούν η ανεπάρκεια σε ανθρώπινο δυναμικό και η μαθητική παραβατικότητα, οι οποίες αναδεικνύονται επίσης ως σημαντικοί παράγοντες αποσταθεροποίησης του σχολικού περιβάλλοντος. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με προηγούμενες μελέτες, όπου εκπαιδευτικοί ανέφεραν σοβαρές ελλείψεις σε αίθουσες και υποδομές, αυξημένα περιστατικά τραυματισμών και βίας μεταξύ μαθητών (Μπαλιούσης, 2019), καθώς και συχνούς καβγάδες μεταξύ μαθητών που διαταράσσουν την ομαλή λειτουργία του σχολείου (Χαΐδου, 2022).

Στη συντριπτική τους πλειονότητα οι διευθυντές/ντρίες δήλωσαν ότι κατά τη διάρκεια της θητείας τους έχουν κληθεί να διαχειριστούν τουλάχιστον ένα κρίσιμο περιστατικό στο σχολείο τους. Οι πιο συχνές μορφές κρίσεων που αντιμετωπίζουν σχετίζονται με φαινόμενα επιθετικότητας, ενδοσχολικής βίας, μαθητικής απειθαρχίας και καταλήψεων, ενώ σημαντικά μικρότερη συχνότητα παρουσιάζουν οι φυσικές καταστροφές, τα διοικητικά παραπτώματα και οι περιπτώσεις οπλοκατοχής. Αντίστοιχα ευρήματα καταγράφονται και στην έρευνα της Παπαδοπούλου (2019), όπου οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανέφεραν ως συχνότερα φαινόμενα τις καταλήψεις (36,8%) και την ενδοσχολική βία (15,9%), καθώς και στην έρευνα των Michiotis και Koutsoukis (2015), όπου οι διευθυντές έκαναν λόγο για καταλήψεις, πολυήμερες αποχές και πράξεις βανδαλισμού. Παρόμοια αποτελέσματα παρουσιάζονται και στη μελέτη του Τασούλα (2016), όπου οι παραβατικές συμπεριφορές, ο σχολικός εκφοβισμός και η απειθαρχία αναδεικνύονται ως οι συχνότερες αιτίες κρίσεων.

Σε διεθνές επίπεδο, η ιεράρχηση των σχολικών κρίσεων αναδεικνύει ως κρισιμότερα τα περιστατικά που αφορούν τους μαθητές, ακολουθούμενα από ζητήματα

που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό προσωπικό και το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τον Male (2023), οι κρίσεις που άπτονται της συμπεριφοράς των μαθητών παραμένουν οι πλέον απαιτητικές ως προς τη διαχείρισή τους. Παράλληλα, αν και οι φυσικές καταστροφές εμφανίζονται σπανιότερα, προκαλούν έντονο αίσθημα ανασφάλειας στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η πραγματικότητα αυτή ενισχύει την ανάγκη για προληπτική ετοιμότητα και τη θεσμοθέτηση ολοκληρωμένων σχεδίων διαχείρισης κρίσεων, όπως υπογραμμίζεται και από τις πρόσφατες κατευθυντήριες οδηγίες του ΟΟΣΑ (OECD, 2023).

Ιδιαίτερη αναφορά αξίζει να γίνει στο φαινόμενο των καταλήψεων, το οποίο αποτελεί μια ιδιόμορφη μορφή σχολικής κρίσης με έντονο κοινωνικό και πολιτισμικό χαρακτήρα. Οι καταλήψεις διακόπτουν τη μαθησιακή διαδικασία, οδηγούν σε συγκρούσεις μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων, και προκαλούν φθορές στη σχολική περιουσία. Όπως επισημαίνει ο Γκότοβος (1996), πρόκειται για ένα φαινόμενο που εμφανίζεται σχεδόν αποκλειστικά στην Ελλάδα, χωρίς αντίστοιχη έκταση σε σχολεία του εξωτερικού.

Τέλος, όσον αφορά τις φυσικές καταστροφές, αν και στην Ελλάδα δεν καταγράφονται συχνά, η πιθανότητα εμφάνισής τους όπως οι σεισμοί συνεπάγεται σοβαρούς κινδύνους για τις υποδομές και την ομαλή λειτουργία των σχολείων (Τασούλας, 2016). Η διαχείριση τέτοιων καταστάσεων απαιτεί ενίσχυση της ανθεκτικότητας των σχολικών μονάδων, προγράμματα εκπαίδευσης στην πρόληψη και σχέδια ετοιμότητας σε όλα τα επίπεδα.

Επίδραση των κρίσεων

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ότι οι ψυχολογικές και συναισθηματικές επιπτώσεις μιας κρίσης είναι εντονότερες από τις σωματικές συνέπειες στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Οι μαθητές/τριες εμφανίζουν αυξημένα επίπεδα άγχους, φόβου, ανασφάλειας και παραβατικής συμπεριφοράς, ενώ οι εκπαιδευτικοί βιώνουν συναισθηματική εξουθένωση, στρες και επαγγελματική κόπωση (Θάνος, 2017). Οι παρατηρήσεις αυτές συνάδουν με τα ευρήματα των Παπαδοπούλου (2019), Michiotis και Koutsoukis (2015) και Pagliocca και Nickerson (2001), οι οποίοι επισημαίνουν ότι οι κρίσεις έχουν άμεσο ψυχολογικό αντίκτυπο στη λειτουργία και στο κλίμα των σχολείων, επηρεάζοντας δυσμενώς τόσο τους/τις μαθητές/τριες όσο και το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Αντίστοιχα, οι διευθυντές/ντρίες των σχολικών μονάδων εκτιμούν ότι οι κρίσεις επηρεάζουν πρωτίστως την ψυχική διάθεση και όχι τόσο τη σωματική υγεία των μελών της σχολικής κοινότητας. Σύμφωνα με τα ευρήματα της Παπαδοπούλου (2019) και των Michiotis και Koutsoukis (2015), οι κρίσεις επηρεάζουν σε

σημαντικό βαθμό το προσωπικό και τους μαθητές, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό αναφέρει ότι αισθάνεται άμεση απειλή για τη ζωή του. Η μελέτη των Pagliocca και Nickerson (2001) ενισχύει τα παραπάνω, υπογραμμίζοντας την ανάγκη ύπαρξης καθορισμένων στρατηγικών αντιμετώπισης κρίσεων και σαφών ρόλων για τα μέλη της ομάδας διαχείρισης.

Η εμπειρία της πανδημίας του COVID-19 ανέδειξε ακόμα περισσότερο τις ψυχολογικές και κοινωνικές συνέπειες των κρίσεων στη σχολική ζωή. Η απομόνωση, η τηλεκαπαίδευση, η ψηφιακή κόπωση και η έλλειψη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων επηρέασαν δραστικά τη μαθησιακή διαδικασία, την επικοινωνία και το συνολικό σχολικό κλίμα (UNESCO, 2021· Χάιδου, 2022· Giannopoulou et al., 2022). Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν αυξημένα περιστατικά παραβατικών συμπεριφορών, μαθησιακών κενών και δυσκολιών κοινωνικοποίησης, ενώ πολλοί δήλωσαν ότι αισθάνονταν φόβο για την υγεία τους κατά την επιστροφή στη διά ζώσης διδασκαλία (Χάιδου, 2022· OECD, 2023).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι διευθυντές/ντριες, χρειάστηκε να επιδείξουν ανθεκτικότητα, ενσυναίσθηση και επικοινωνιακή ευελιξία, προσαρμόζοντας τις διοικητικές και παιδαγωγικές πρακτικές τους στις νέες συνθήκες. Η στάση αυτή καταδεικνύει τη σημασία της συναισθηματικής ηγεσίας κατά τη διάρκεια κρίσεων. Σύμφωνα με τη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία, οι σχολικοί ηγέτες που διαθέτουν δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης και καλλιεργούν κουλτούρα υποστήριξης και εμπιστοσύνης επιτυγχάνουν υψηλότερα επίπεδα ψυχολογικής ανθεκτικότητας στα σχολεία τους (Leithwood et al., 2020).

Συνολικά, τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι η ψυχική ευεξία των μελών της σχολικής κοινότητας αποτελεί κρίσιμο παράγοντα στη διαχείριση κρίσεων. Η ανάπτυξη μηχανισμών ψυχολογικής υποστήριξης, η συνεχής επιμόρφωση των διευθυντών και εκπαιδευτικών και η προώθηση συνεργατικού σχολικού κλίματος μπορούν να λειτουργήσουν ως προστατευτικοί παράγοντες ενάντια στις ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις μελλοντικών κρίσεων (Θάνος και Τσατσάκης, 2015).

Διαχείριση κρίσεων και συμμετέχοντες

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ότι ο ρόλος της παροχής πρώτων βοηθειών αναλαμβάνεται κατά κύριο λόγο από τον/την εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής, γεγονός που πιθανότατα οφείλεται στη σχετική γνώση και εκπαίδευση που λαμβάνουν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί. Παράλληλα, σημαντικός αριθμός διευθυντών/ντριών υπογραμμίζει την ανάγκη θεσμοθέτησης της παρουσίας σχολικού νοσηλευτή ή ειδικής ομάδας διαχείρισης κρίσεων, προκειμένου να διασφαλίζεται η άμεση και αποτελεσματική ανταπόκριση σε περιστατικά έκτακτης ανάγκης.

Το εύρημα αυτό συνάδει με τις διαπιστώσεις των Μπαλιούση (2019) και Παπαδοπούλου (2019), που επισημαίνουν την έλλειψη θεσμικού πλαισίου για την παροχή πρώτων βοθημάτων και τη διαχείριση κρίσιμων περιστατικών στα ελληνικά σχολεία.

Σύμφωνα με τα δεδομένα, περίπου το 35% των διευθυντών/ντρίων δηλώνει ότι οι πρώτες βοήθειες παρέχονται από τον/την εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής, ενώ σχεδόν οι μισοί (49,1%) θεωρούν ότι η ευθύνη αυτή θα έπρεπε να ανήκει σε σχολικό νοσηλεύτη/τρια, και το 43,4% προτείνει τη δημιουργία ομάδας εκπαιδευτικών ειδικά εκπαιδευμένων σε ζητήματα πρώτης αντιμετώπισης κρίσεων. Τα ποσοστά αυτά επιβεβαιώνουν την ανάγκη για συστηματική επιμόρφωση και οργάνωση θεσμικών ομάδων ετοιμότητας εντός της σχολικής κοινότητας. Σε αντίθεση με παλαιότερες έρευνες, όπου τις πρώτες βοήθειες παρείχε οποιοδήποτε μέλος του διδακτικού προσωπικού, τα σύγχρονα δεδομένα δείχνουν αυξημένη συνειδητοποίηση για την ανάγκη επαγγελματικής και εξειδικευμένης υποστήριξης σε περιόδους κρίσης (Μπαλιούσης, 2019).

Όσον αφορά τη διαχείριση φυσικών καταστροφών, το σύνολο σχεδόν των διευθυντών/ντρίων (99,3%) αναφέρει ότι υπάρχει σχέδιο αντιμετώπισης σεισμών και σχεδιάγραμμα εκκένωσης, ενώ το 97,8% δηλώνει ότι πραγματοποιούνται ασκήσεις ετοιμότητας στην αρχή κάθε σχολικού έτους. Επιπλέον, το 74,2% αναφέρει ότι έχει εκπονηθεί σχέδιο αντιμετώπισης πυρκαγιών, γεγονός που επιβεβαιώνει μια βελτιωμένη οργανωτική ετοιμότητα σε σύγκριση με προηγούμενα χρόνια (Χατζηπαναγιώτου, 2021). Παρόμοια ευρήματα αναφέρει ο Μπαλιούσης (2019), με το 93,1% των εκπαιδευτικών να δηλώνουν ότι συμμετέχουν σε ασκήσεις σεισμού κάθε σχολική χρονιά, γεγονός που δείχνει ότι η ελληνική εκπαίδευση έχει ενσωματώσει σε σημαντικό βαθμό πρακτικές πρόληψης και προετοιμασίας για φυσικές κρίσεις.

Αναφορικά με απρόβλεπτα περιστατικά, το 89,1% των συμμετεχόντων δηλώνει ότι στο σχολείο πραγματοποιείται ενημέρωση για πιθανούς κινδύνους, ενώ το 55,8% αναφέρει την ύπαρξη καταρτισμένου σχεδίου διαχείρισης έκτακτων αναγκών. Αντίστοιχα, η Παπαδοπούλου (2019) διαπίστωσε ότι περίπου το 74% των σχολείων διαθέτει επίσημο σχέδιο διαχείρισης κρίσεων, στοιχείο που φανερώνει τη θετική εξέλιξη στη σχολική κουλτούρα πρόληψης και την οργανωτική ωριμότητα των εκπαιδευτικών δομών. Ωστόσο, σύμφωνα με πρόσφατες μελέτες (OECD, 2023) η αποτελεσματικότητα των σχεδίων αυτών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την τακτική επιμόρφωση του προσωπικού, τη σαφή κατανομή ρόλων και την επικοινωνιακή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και τοπικών φορέων.

Τέλος, διεθνή δεδομένα (Harris & Jones, 2022) δείχνουν ότι οι σχολικές ομάδες που επενδύουν στην οργανωσιακή ετοιμότητα, στη συνεχή επιμόρφωση

και στην ενδυνάμωση των ηγετικών δεξιοτήτων των διευθυντών παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ανθεκτικότητας και ταχύτερης ανάκαμψης μετά από κρίσιμα γεγονότα. Συνεπώς, η καθιέρωση θεσμικού πλαισίου για σχολικούς νοσηλευτές, ομάδες διαχείρισης κρίσεων και προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των διευθυντών αποτελεί βασική προϋπόθεση για ένα ασφαλές και προετοιμασμένο σχολικό περιβάλλον.

Διαδικασίες ανάκαμψης

Τα ευρήματα της μελέτης δείχνουν ότι οι διευθυντές και οι διευθύντριες των σχολικών μονάδων εμφανίζονται επαρκώς εξοικειωμένοι/ες με τη διαδικασία επιστροφής στην ομαλή λειτουργία μετά από μια κρίση. Ιδιαίτερη επάρκεια καταγράφεται στην επικοινωνία με τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, στη συνεργασία με εξωτερικούς φορείς, καθώς και στην αναγνώριση των συναισθηματικών αναγκών των μελών της σχολικής κοινότητας. Παρ' όλα αυτά, χαμηλότερα ποσοστά παρατηρούνται στην αξιολόγηση των μελλοντικών επιπτώσεων και στη συστηματική μαθησιακή ανατροφοδότηση μετά από κρίσεις, όπως επισημαίνει ο Μπούρας (2019).

Στην παρούσα έρευνα, οι διευθυντές/ντριες δήλωσαν ότι είναι αρκετά έως πολύ εξοικειωμένοι/ες με το πώς να αναλάβουν τον ρόλο του επικεφαλής έκτακτων περιστατικών (Μ.Τ.=3,21, Τ.Α.=1,04), πώς να αναγνωρίσουν τις ανάγκες προστασίας και ασφάλειας του σχολείου τους (Μ.Τ.=3,34, Τ.Α.=0,92), καθώς και πώς να υλοποιήσουν εκκένωση της σχολικής μονάδας σε ασφαλή τοποθεσία (Μ.Τ.=3,57, Τ.Α.=0,95). Παρόμοια ευρήματα κατέγραψε και ο Μπούρας (2019), με ελαφρώς υψηλότερους μέσους όρους εξοικείωσης (Μ.Ο.=3,67-4,21), επιβεβαιώνοντας ότι η ετοιμότητα και η αυτοπεποίθηση των διευθυντών έχουν σταδιακά ενισχυθεί μέσα από τη συνεχή εκπαίδευση και εμπειρία.

Επιπλέον, η έρευνα του Τσιτώτα (2020) έδειξε ότι οι διευθυντές/ντριες διαθέτουν ικανοποιητική εξοικείωση με διαδικασίες τεκμηρίωσης ενεργειών, επικοινωνίας με τα εμπλεκόμενα μέλη και συνεργασίας με φορείς έκτακτης ανάγκης, επιβεβαιώνοντας την αυξανόμενη επαγγελματική ωριμότητα της σχολικής ηγεσίας στην Ελλάδα. Αντίστοιχα ευρήματα προκύπτουν και από διεθνείς μελέτες, όπως εκείνη του Werner (2014) στις ΗΠΑ, όπου το 45,6% των σχολικών συμβούλων δήλωσε υψηλό επίπεδο ετοιμότητας για τη διαχείριση κρίσεων, αλλά μόνο ένας στους τρεις εξέφρασε εμπιστοσύνη στην οργανωσιακή υποστήριξη του σχολείου.

Η διεθνής βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η μετακρίσιμη ανάλυση (post-crisis reflection) και η αναστοχαστική ηγεσία (reflective leadership) αποτελούν βασικούς μηχανισμούς ενίσχυσης της οργανωσιακής ανθεκτικότητας (resilience) και της συλλογικής μάθησης (Hallinger & Wang, 2023). Η διαδικασία αυτή επιτρέπει στους

σχολικούς ηγέτες να αποτιμούν τις παρεμβάσεις τους, να εντοπίζουν αδυναμίες και να ανασχεδιάζουν τις πρακτικές διαχείρισης κρίσεων, ενδυναμώνοντας έτσι τη σχολική κουλτούρα πρόληψης (Θάνος & Τσατσάκης, 2018).

Πρόσφατες έρευνες (Hallinger & Wang, 2023· Harris & Jones, 2022) υπογραμμίζουν ότι η επικοινωνία, η ενσυναίσθηση, η ψυχολογική ασφάλεια και η συνεχής επιμόρφωση αποτελούν κρίσιμους παράγοντες επιτυχούς ανάκαμψης μετά από κρίσεις. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές δεν περιορίζονται στη διαχείριση της κρίσης, αλλά προωθούν τη μάθηση μετά την κρίση, καθιερώνοντας μηχανισμούς ανατροφοδότησης και διαλόγου με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς.

Συνολικά, τα αποτελέσματα της μελέτης δείχνουν ότι οι σχολικές κρίσεις στην Ελλάδα σχετίζονται κυρίως με ανθρώπινους και λειτουργικούς παράγοντες, όπως διαπροσωπικές συγκρούσεις, ψυχολογική επιβάρυνση και οργανωσιακές δυσλειτουργίες, ενώ οι φυσικές καταστροφές καταγράφονται σε μικρότερο βαθμό. Παρά τις ελλείψεις σε θεσμική υποστήριξη και διαθέσιμους πόρους, οι διευθυντές/ντρίες επιδεικνύουν σημαντική προσαρμοστικότητα, ανθεκτικότητα και ικανότητα αναστοχασμού, γεγονός που αναδεικνύει τον ρόλο τους ως καθοριστικών φορέων σταθερότητας και μάθησης μέσα στη σχολική κοινότητα.

Η συστηματική επιμόρφωση στη διαχείριση κρίσεων, η δημιουργία μόνιμων δομών ψυχοκοινωνικής υποστήριξης και η καθιέρωση πλαισίου θεσμικής αναστοχαστικής πρακτικής θα μπορούσαν να συμβάλουν ουσιαστικά στη βελτίωση της παιδαγωγικής ασφάλειας και της συνοχής της σχολικής κοινότητας (OECD, 2023).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η παρούσα έρευνα με τη συμμετοχή 267 διευθυντών/ντριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από όλη την Ελλάδα ανέδειξε σημαντικά δεδομένα σχετικά με τη συχνότητα, τις μορφές, την επίδραση και τη διαχείριση κρίσεων στα ελληνικά σχολεία. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι οι κύριες αιτίες κρίσεων είναι η έλλειψη υποδομών, τόσο κτιριακών όσο και τεχνολογικών, η έλλειψη προσωπικού και η μαθητική παραβατικότητα. Οι πιο συχνές κρίσεις σχετίζονται με ανθρώπινους παράγοντες, όπως η επιθετικότητα, η ενδοσχολική βία, η παραβατική συμπεριφορά και οι καταλήψεις, επηρεάζοντας κυρίως την ψυχολογική διάθεση των μελών της σχολικής κοινότητας.

Οι διευθυντές/ντρίες αντιμετωπίζουν περιορισμένη υποστήριξη για την παροχή πρώτων βοηθειών, με τον ρόλο αυτό να αποδίδεται συχνά στον/στην εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής, ενώ τονίζεται η ανάγκη ύπαρξης σχολικού νοσηλευτή. Σε ό,τι αφορά τις φυσικές κρίσεις, όπως οι σεισμοί, οι περισσότεροι συμμετέχοντες δη-

λώνουν ότι υπάρχει καταρτισμένο σχέδιο αντιμετώπισης και ότι πραγματοποιούνται ενημερώσεις για ενδεχόμενους κινδύνους. Η εμπειρία φαίνεται να ενισχύει την ικανότητα διαχείρισης κρίσεων, ενώ τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών/ντριών επηρεάζουν ελάχιστα τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους, με εξαίρεση το επίπεδο γνώσεων στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας, όπου οι κάτοχοι πιστοποίησης ΤΠΕ Β' επιπέδου εμφανίζονται πιο ευαισθητοποιημένοι.

Με βάση τα παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι η διαχείριση κρίσεων δεν μπορεί να βασίζεται αποκλειστικά στην εμπειρία και στις προσωπικές δεξιότητες των στελεχών εκπαίδευσης. Απαιτείται περαιτέρω έρευνα με χρήση ποιοτικών μεθόδων, όπως οι συνεντεύξεις, ώστε να καλυφθούν κενά που δεν αποτυπώνονται σε ποσοτικά εργαλεία, καθώς και η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών για μια πληρέστερη εικόνα της σχολικής πραγματικότητας. Είναι επίσης αναγκαίο να γίνει συστηματική καταγραφή και ανάλυση επιτυχημένων στρατηγικών διαχείρισης κρίσεων και η πιλοτική εφαρμογή τους σε σχολεία με αυξημένα περιστατικά. Παράλληλα, πρέπει να εξεταστούν οι επιμορφωτικές ανάγκες όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και να ενισχυθεί η ενεργότερη συμμετοχή της τοπικής αυτοδιοίκησης και των γονέων στην πρόληψη και αντιμετώπιση κρίσεων. Τέλος, επιτακτική κρίνεται η δημιουργία σαφούς και λειτουργικού νομοθετικού πλαισίου που θα δίνει έμφαση στην πρόληψη και στην έγκαιρη παρέμβαση, θα θεσπίζει ενιαίους μηχανισμούς διαχείρισης κρίσεων και θα διασφαλίζει την επαρκή στελέχωση και επιμόρφωση των σχολικών μονάδων, ώστε η εκπαιδευτική κοινότητα να μπορεί να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις κρίσεις του παρόντος και του μέλλοντος.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσσον

- Γκότοβος, Α. (1996). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Η εκπαίδευση ως κοινωνικός θεσμός*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημοκρατία, Ελληνική. (2018). *Νόμος 4559/2018 – Πανεπιστήμια, έρευνα και άλλες διατάξεις* [ΦΕΚ Α' 142/3.8.2018]. Εθνικό Τυπογραφείο. <https://www.et.gr>
- Δημοκρατία, Ελληνική. (2023). *Νόμος 5029/2023 – Πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας και του εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον, πρόγραμμα «Ζούμε Αρμονικά Μαζί – Σπάμε τη Σιωπή» και λοιπές διατάξεις* [ΦΕΚ Α' 55/10.03.2023]. Εθνικό Τυπογραφείο. <https://www.et.gr>
- Θάνος, Θ. (2017). *Σχολική βία, εκφοβισμός και παραβατικότητα των μαθητών*. Στο Θ. Θάνος, Ι. Καμαριανός, Α. Κυρίδης & Ν. Φωτόπουλος (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές* (σσ. 531-631). Αθήνα: Gutenberg.

- Θάνος, Θ., & Τσατσάκης, Α. (2015). *Εκφάνσεις της σχολικής βίας. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Στο Θ. Θάνος (Επιμ.), *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ερευνών απάνθισμα* (σσ. 410-425). Αθήνα: Gutenberg.
- Θάνος, Θ., & Τσατσάκης, Α. (2018). *Εισαγωγή*. Στο Θ. Θάνος & Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός. Μεθοδολογικά ζητήματα, διαστάσεις, αντιμετώπιση* (σσ. 11-16). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Καζαμίας, Α., Κασσωτάκης, Μ., & Σαϊτης, Χ. (2008). *Η διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καραθάνος, Δ. (2006). *Η Διαχείριση Κρίσεων στο Σχολικό Περιβάλλον* (διπλωματική εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μαζούρη, Ε. (2019). *Συναισθηματική ηγεσία και ψυχολογική υποστήριξη στη σχολική κοινότητα: Προκλήσεις σε περιόδους κρίσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μούλελη, Ε. (2015). *Ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μπαλιούσης, Χ. (2019). *Ενδοσχολική βία και τρόποι αντιμετώπισης από τους διευθυντές σχολικών μονάδων*. Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μπούρας, Χ. (2019). *Η συμβολή του ηγετικού προφίλ των διευθυντών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κεντρικής Ελλάδας στη διαχείριση κρίσεων* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών].
- Νικολόπουλος, Α. (2015). *Διαχείριση κρίσεων στην εκπαίδευση: Θεωρητική προσέγγιση και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαδοπούλου, Μ. (2019). *Οι κρίσεις στο σχολείο και ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείρισή τους*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Σαϊτη, Α., & Σαϊτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τασούλας, Β. (2016). *Απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διαχείριση σχολικών κρίσεων: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση* [Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης]. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. <https://doi.org/10.12681/eadd/37733>
- Τσιτώρας, Κ. (2020). *Διερεύνηση αντιλήψεων διευθυντών σχολικών μονάδων α/θμιας εκπ/σης αναφορικά με τη συμβολή του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας και του ηγετικού τους προφίλ στη διαχείριση κρίσεων στο χώρο του σχολείου* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας]. Ιδρυματικό Καταθετήριο Πυξίδα.
- Φιλολία, Ε., Παπαγεωργίου, Θ., & Στεφανάτος, Π. (2005). *Ολοκληρωμένο σύστημα διαχείρισης κρίσεων και ανθρώπινος παράγοντας: Παραδείγματα εφαρμογής*. Νομική Βιβλιοθήκη.
- Χαΐδου, Σ. (2022). *Η αντιμετώπιση κρίσεων στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Απόψεις διευθυντών*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Χατζηπαναγιώτου, Ε. (2021). *Σχέδια ετοιμότητας και ασκήσεις εκκένωσης στα ελληνικά σχολεία: Αξιολόγηση και προτάσεις βελτίωσης*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

- Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. (2020). Υπουργική Απόφαση 142524/ΓΔ4/2020 – Μέτρα λειτουργίας εκπαιδευτικών δομών κατά την πανδημία COVID-19 [ΦΕΚ Β' 3820/12.09.2020]. Εθνικό Τυπογραφείο. <https://www.et.gr>
- Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. (2021). Εγκύκλιος 88174/Δ1/28.06.2021 – Οδηγίες λειτουργίας σχολικών μονάδων κατά τη διάρκεια καύσωνα. ΥΠΑΙΘ. <https://www.minedu.gov.gr>
- Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. (2022). Εγκύκλιος 18616/Δ1/10.02.2022 – Οδηγίες λειτουργίας σχολικών μονάδων κατά τη διάρκεια χιονοπτώσεων και ψύχους. ΥΠΑΙΘ. <https://www.minedu.gov.gr>
- Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. (2024a). Υπουργική Απόφαση 35692/ΓΔ4/2024 – Διαδικασίες λειτουργίας της πλατφόρμας αναφορών και δράσεις πρόληψης σχολικής βίας. Εθνικό Τυπογραφείο. <https://www.et.gr>
- Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. (2024b). Υπουργική Απόφαση 41207/ΓΔ4/2024 – Προγράμματα παρέμβασης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Εθνικό Τυπογραφείο. <https://www.et.gr>

Ξενόγλωσσον

- Ahtola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2012). Implementation of the KiVaantibullying program: Fidelity and teachers' perceptions of its success. *Educational Psychology*, 32(7), 794-806. <https://doi.org/10.1080/01443410.2012.696596>
- Aksoy, H. H., & Aksoy, N. (2003). *Crisis management in educational organizations*. Ankara University Press.
- Andersen, J. A., & Schröder, P. (2010). School leadership and management in turbulent times. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(3), 365-383. <https://doi.org/10.1177/1741143209359715>
- Ataman, A. (2001). *Crisis management in educational organizations*. Ankara: PegemYayıncılık.
- Barton, L. (1993). *Crisis in organizations: Managing and communicating in the heat of chaos*. South-Western Publishing.
- Barton, L. (1994). *Crisis management: Preparing for and managing disasters*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Bıyıkoglu, A. (2020). School administrators' crisis management competencies. *Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 12(3), 45-58.
- Bush, T., & Glover, D. (2020). Leadership models: Perspectives on educational leadership and management. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 5-25. <https://doi.org/10.1177/1741143219879348>
- Can, N. (1999). Krizyönetimiveörgütlerdekrizyönetimisüreci [Crisis management and the process of crisis management in organizations]. *EğitimYönetimiDergisi*, 5(19), 345-360.
- Coombs, W. T. (2007). Protecting organization reputations during a crisis: The development and application of situational crisis communication theory. *Corporate Reputation Review*, 10(3), 163-176. <https://doi.org/10.1057/palgrave.crr.1550049>

- Da'as, R., Qadach, M., & Schechter, C. (2021). Principals' crisis leadership: Emotional regulation and decision-making under pressure. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(6), 912-931. <https://doi.org/10.1177/1741143220962100>
- Demirtaş, H. (2000). Okul yönetiminde kriz yönetimi [Crisis management in school administration]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(22), 223-238.
- Díaz-Vicario, A., & Gairín Sallán, J. (2017). Risk management in schools: A systematic review. *Educational Research Review*, 22, 33-46.
- DeWitt, P. (2017). *Collaborative leadership: Six influences that matter most*. Corwin Press.
- Dinh, J. E., Traylor, A. M., Kilcullen, M. P., Perez, J. A., Schweissing, E. J., & Lord, R. G. (2022). Leadership in times of crisis: The role of collective and adaptive leadership in educational contexts. *Frontiers in Education*, 7, 867322. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.867322>
- Fernandez, A. A., & Shaw, G. P. (2020). Academic leadership in a time of crisis: The coronavirus and COVID-19. *Journal of Leadership Studies*, 14(1), 39-45. <https://doi.org/10.1002/jls.21684>
- Fink, S. (1986). *Crisis management: Planning for the inevitable*. AMACOM.
- Fitzgerald, G. (2001). *School crisis management: A survey of New Zealand school principals*. FNAE. (2023). *Finnish National Agency for Education: Safety and well-being in Finnish schools*. <https://www.oph.fi>
- Giannopoulou, I., Efsthathiou, V., Triantafyllou, G., Korkoliakou, P., & Douzenis, A. (2022). Adding stress to the stressed: COVID-19 stress among parents of children with psychiatric disorders during lockdown. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 31(6), 879-892. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01776-7>
- Grissom, J. A. (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research*. The Wallace Foundation.
- Goddard, R. D., Salloum, S. J., & Berebitsky, D. (2015). Trust as a mediator of the relationship between principal leadership and school climate. *Educational Administration Quarterly*, 51(6), 825-854.
- Gurr, D. (2020). School leadership and crisis management. *School Leadership & Management*, 40(4), 243-247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>
- Gurr, D., Drysdale, L., & Goode, H. (2022). Leading schools in times of crisis: Lessons from the COVID-19 pandemic. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(5), 745-760. <https://doi.org/10.1177/17411432221096777>
- Hallinger, P., & Wang, W. C. (2023). Leadership for learning in times of crisis: Lessons from international perspectives. *International Journal of Educational Management*, 37(3), 285-301. <https://doi.org/10.1108/IJEM-03-2023-0112>
- Hardy, L. (2014). Crisis management in schools: A practical approach. *Education Digest*, 80(1), 45-51.
- Harris, A. (2025). *Leading schools through crisis: Building resilience and sustaining improvement*. Routledge.

- Harris, A., & Jones, M. (2022). *School leadership and educational change in systems* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003111313>
- Kann, L., Kinchen, S., Williams, B., Ross, J., Lowry, R., Grunbaum, J., ... & Kolbe, L. (2007). Youth risk behavior surveillance – United States, 2007. *Journal of School Health*, 77(8), 606-627.
- Llanes, C. I., Balagtas, M. U., & Policar, R. B. (2022). Resilience of school leaders in the Philippines during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Management*.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2007). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 27(1), 28-42. <https://doi.org/10.1080/13632430601068549>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Lindfors, P., & Somerkoski, K. (2018). *Safe learning environments: Finnish perspectives on school safety and well-being*. Finnish Institute for Educational Research.
- Lussier, R. N., & Achua, C. F. (2013). *Leadership: Theory, application, & skill development* (6th ed.). South-Western Cengage Learning.
- Male, T. (2023). *Leadership and crisis management in education: Navigating complexity in schools*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003187231>
- Marshall, J. C., Roach, A. T., & Rutledge, S. A. (2020). COVID-19 and school leadership: Implications for policy and practice. *Educational Administration Quarterly*, 56(5), 823-844. <https://doi.org/10.1177/0013161X20967315>
- McLeod, S., & Dulsky, S. (2021). Resilience and adaptability in school leadership during the COVID-19 pandemic: A U.S. perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 482-497. <https://doi.org/10.1177/1741143220985118>
- Michiotis, A., & Koutsoukis, N. (2015). Crisis management in Greek secondary schools: The role of the principal. *Journal of Education and Practice*, 6(12), 45-52.
- Mitroff, I. I., & Pearson, C. M. (1993). *Crisis management: A diagnostic guide for improving your organization's crisis-preparedness*. Jossey-Bass.
- Moore, S., & Susan, C. (2015). Leadership in times of school crisis: What successful principals do. *Educational Leadership Review*, 16(2), 1-12.
- Nguyen, D. T., & Nguyen, T. T. (2022). School leadership collaboration and crisis response: Lessons from the COVID-19 pandemic. *Educational Review*, 74(3), 301-317. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1892149>
- OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- OECD. (2023). *Supporting resilience in education systems: Policy lessons from the COVID-19 crisis*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/education-resilience-2023>
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of

- the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124-134.
- Özsezer, M. (2014). Crisis management in educational organizations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3890-3894. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.864>
- Pagliocca, P. M., & Nickerson, A. B. (2001). School crisis teams: A review of the literature and recommendations for practice. *School Psychology International*, 22(4), 449-467. <https://doi.org/10.1177/0143034301224004>
- Pauchant, T. C., & Mitroff, I. I. (1992). *Transforming the crisis-prone organization: Preventing individual, organizational, and environmental tragedies*. Jossey-Bass.
- Pearson, C. M., & Clair, J. A. (1998). Reframing crisis management. *Academy of Management Review*, 23(1), 59-76. <https://doi.org/10.5465/amr.1998.192960>
- Pedrosa, R. H. L., dos Santos, E. G., & Gama, A. P. (2020). Emotional leadership and crisis management in schools: Lessons from educational resilience. *Educational Research for Policy and Practice*, 19(4), 423-439.
- Rahma, A., Hasanah, N., & Firmansyah, D. (2023). Crisis management in educational institutions: Post-pandemic perspectives. *Journal of Education and Practice*, 14(2), 55-64. <https://doi.org/10.7176/JEP/14-2-06>
- Rahma, N., Elmahdi, I., & Tamer, M. (2023). Educational Crisis Resilience Management Framework (ECRMF): Building leadership capacity for complex educational crises. *International Journal of Educational Management*, 37(5), 901-920.
- Rikander, A. (2021). *Pedagogical safety in schools: Perspectives from Finnish education*. University of Turku Press.
- Ritchie, B. W. (2004). Chaos, crises and disasters: A strategic approach to crisis management in the tourism industry. *Tourism Management*, 25(6), 669-683. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2003.09.004>
- Schechter, C., Shaked, H., & Da'as, R. (2022). Principals' sensemaking during crises: Emotional and cognitive balancing. *Journal of Educational Administration*, 60(4), 459-479.
- Smith, L., & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership & Management*, 32(1), 57-71. <https://doi.org/10.1080/13632434.2011.614941>
- Tanner, C., & McKelvey, S. (2019). *Safe schools, safer students: Comparative perspectives on school safety in the US and UK*. Oxford University Press.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's Alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55.
- Teperi, A. M., Leppänen, A., & Aaltonen, M. (2018). *A holistic approach to safety and well-being in schools*. Finnish Institute of Occupational Health.
- Thornton, K. (2021). Leading through crisis: Principal leadership during the COVID-19 pandemic. *Leading & Managing*, 27(2), 1-15.
- Tondeur, J., Scherer, R., Siddiq, F., & Baran, E. (2022). Educational technology leadership and school resilience: Lessons from COVID-19. *Computers & Education*, 182, 104472. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104472>

- UNESCO. (2021). *Supporting learning recovery one year into COVID-19: The global education coalition in action*. Paris: UNESCO.
- Van Wart, M., & Kapucu, N. (2011). Crisis management competencies: The case of emergency and crisis management. *Public Management Review*, 13(4), 489-511. <https://doi.org/10.1080/14719037.2010.525034>
- Van Wyk, J. (2021). Crisis management in schools: An integrative framework for resilience and preparedness. *South African Journal of Education*, 41(3), 1-14. <https://doi.org/10.15700/saje.v41n3a2047>
- Werner, J. (2014). School counselors' preparedness for crisis intervention: A Missouri study. *Professional School Counseling*, 18(1), 48-59.
- Wilkins, J. K. (1998). *School crisis management: A survey of elementary school principals*.
- Yildirim, A., & Simsek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8th ed.). Seçkin Yayıncılık.
- Zhang, C., Li, S., Liu, X., & Wang, X. (2023). Transformational leadership and supply chain innovativeness: Mediating role of knowledge sharing climate and moderating role of supply base rationalization. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 35(4), 931-951. <https://doi.org/10.1108/APJML-06-2022-0550>