



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΜΟΝΑΔΩΝ ΥΓΕΙΑΣ**

Διπλωματική Εργασία

**«Αντιλήψεις και Εμπειρίες εκπαιδευτικών και σχολικών
ψυχολόγων για τη διαχείριση κρίσεων στις σχολικές
μονάδες»**

Πονηρού Θεοδώρα

Επιβλέπων καθηγητής: Ιωάννης Αποστολάκης

Μυτιλήνη, Ιούνιος 2026

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας Πονηρού Θεοδώρας που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

Αντιλήψεις και Εμπειρίες εκπαιδευτικών και σχολικών ψυχολόγων για τη διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες

Πονηρού Θεοδώρα

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας
Επιβλέπων Καθηγητής

Συν- Επιβλέπουσα
Καθηγήτρια

Ιωάννης Αποστολάκης

Ευστρατία Μούρτου

Ιατρική Σχολή ΕΚΠΑ

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Μυτιλήνη, Ιούνιος 2026

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή μου Ιωάννη Αποστολάκη για τη καθοδήγηση, την επιστημονική υποστήριξη και τις ουσιαστικές παρατηρήσεις καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλονται στους εκπαιδευτικούς και σχολικούς ψυχολόγους που συμμετείχαν στην έρευνα, οι οποίοι με τη διάθεση, το χρόνο και τις εμπειρίες που μοιράστηκαν συνέβαλαν καθοριστικά στην ολοκλήρωσή της.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω θερμά την οικογένειά μου, και ιδιαίτερα τους γονείς μου, τον σύζυγό μου και τα τρία μου παιδιά, για την κατανόηση, την υπομονή και τη συνεχή συναισθηματική υποστήριξη που μου προσέφεραν σε όλη τη διάρκεια της προσπάθειας.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην κουμπάρα μου, Ευγενία, για την πολύτιμη βοήθεια, τη συνεχή στήριξη και την ενθάρρυνση που μου προσέφερε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Η παρουσία της, το ενδιαφέρον της και η ουσιαστική συμβολή της αποτέλεσαν για μένα σημαντική δύναμη και στήριγμα. Την ευχαριστώ από καρδιάς.

Περίληψη

Εισαγωγή: Η σχολική κρίση αποτελεί ένα σύνθετο και πολυδιάστατο φαινόμενο που μπορεί να διαταράξει αιφνίδια την ισορροπία της εκπαιδευτικής κοινότητας. Τα σχολεία καλούνται να λειτουργήσουν ως παράγοντες σταθερότητας, διασφαλίζοντας τόσο τη σωματική προστασία όσο και την ψυχοκοινωνική υποστήριξη μαθητών και εκπαιδευτικών. Στη σύγχρονη πραγματικότητα, η αποτελεσματική αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων απαιτεί συστηματική προετοιμασία και οργανωμένη διαχείριση.

Σκοπός: Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών και των σχολικών ψυχολόγων σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες. Επιπλέον, εξετάζεται το επίπεδο επαγγελματικής ετοιμότητας του προσωπικού, η συχνότητα των διαφόρων ειδών κρίσης και η λειτουργικότητα των υφιστάμενων σχεδίων δράσης.

Μέθοδος: Διεξήχθη ποσοτική συγχρονική μελέτη με δείγμα 173 συμμετέχοντες από δημόσια σχολεία του νομού Λέσβου. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ψηφιακού ερωτηματολογίου στην πλατφόρμα Google Forms κατά το χρονικό διάστημα Νοεμβρίου 2025 έως Φεβρουαρίου 2026. Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε σε σταθμισμένα ερευνητικά εργαλεία της διεθνούς βιβλιογραφίας και ειδικότερα στη μελέτη των Adamson και Peacock. Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των κλιμάκων επιβεβαιώθηκαν με τη χρήση του δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach's Alpha. Για τη στατιστική επεξεργασία χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS, μέσω του οποίου πραγματοποιήθηκαν περιγραφικές και επαγωγικές στατιστικές αναλύσεις, όπως συχνότητες, ποσοστά, μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, καθώς και έλεγχοι χ^2 .

Αποτελέσματα: Οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν τη διαχείριση κρίσεων με μέσο όρο $M=4$, 67 στα 7 ($SD=1,43$). Η συμμετοχή σε ασκήσεις ετοιμότητας και η ύπαρξη ενεργής ομάδας διαχείρισης κρίσεων συσχετίστηκαν στατιστικά με την αντιλαμβανόμενη επαγγελματική ετοιμότητα με $p=,001$ και $p=,02$ αντίστοιχα. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο επηρέασε θετικά την ετοιμότητα με $\Phi=,20$. Επιπλέον η γεωγραφική περιοχή και τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών επηρέασαν την επιλογή μοντέλων αποσυμπίεσης με $p=,006$ και $p=,01$ αντίστοιχα.

Συμπεράσματα: Η διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες της Λέσβου παραμένει σε μεγάλο βαθμό αποσπασματική, με έμφαση κυρίως στην άμεση αντίδραση και όχι στον στρατηγικό σχεδιασμό. Παρά τη συχνότητα εμφάνισης κρίσεων, σημαντικό ποσοστό

προσωπικού εμφανίζει ελλιπή ενημέρωση σχετικά με τα σχέδια δράσης, ενώ διαπιστώνονται κενά στη θεσμοθετημένη επιμόρφωση και στην παροχή ψυχολογικής υποστήριξης μετά την κρίση.

Λέξεις – Κλειδιά:

Διαχείριση κρίσεων, σχολική μονάδα, εκπαιδευτικοί, σχολικοί ψυχολόγοι, αντιλήψεις, εμπειρίες

Perceptions and experiences of teachers and school psychologists about the crisis management in schools

Theodora Ponirou

Abstract

Introduction: School crisis is a complex and multidimensional phenomenon that can abruptly disrupt the equilibrium of the educational community. Schools are called upon to function as stabilizing agents, ensuring both physical safety and the psychosocial support of students and teachers. In contemporary reality, the effective management of such situations requires systematic preparation and organized response.

Aim: The aim of the present thesis is to investigate the perceptions and experiences of teachers and school psychologists regarding crisis management in school units. In addition, the study examines the level of professional preparedness of staff, the frequency of different types of crises, and the functionality of existing action plans.

Method: A quantitative cross-sectional study was conducted with a sample of 173 participants from public schools in the region of Lesvos. Data collection was carried out through a digital questionnaire on the Google Forms platform during the period from November 2025 to February 2026. The questionnaire was based on standardized research instruments from the international literature, specifically the study of Adamson and Peacock. The reliability and validity of the scales were confirmed using Cronbach's Alpha internal consistency index. For statistical analysis, the SPSS software package was used, through which descriptive and inferential statistical analyses were performed, including frequencies, percentages, means, standard deviations, as well as χ^2 tests.

Results: Participants rated crisis management with a mean score of $M=4.67$ out of 7 ($SD=1.43$). Participation in preparedness drills and the existence of an active crisis management team were statistically associated with perceived professional readiness ($p=.001$ and $p=.02$ respectively). Socioeconomic level positively influenced preparedness

($\Phi=0.20$). Furthermore, geographical location and years of teaching experience influenced the selection of debriefing models ($p=.006$ and $p=.01$ respectively).

Conclusions: Crisis management in school units in Lesvos remains largely fragmented, with emphasis mainly on immediate response rather than strategic planning. Despite the frequency of crisis events, a significant proportion of staff demonstrate insufficient awareness of action plans, while gaps are observed in institutionalized training and the provision of psychological support after crises.

Keywords:

Crisis Management, teachers, school organization, school psychologist, perception, experiences

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	1
Περίληψη.....	2
Abstract	4
Κατάλογος Εικόνων.....	7
Κατάλογος Πινάκων	7
Περιεχόμενα Γραφημάτων	10
Συντομογραφίες&Ακρωνύμια	11
Εισαγωγή.....	12
1.1 Τι είναι «κρίση»;	13
1.2 Τα χαρακτηριστικά των κρίσεων	13
1.3 Μορφές Κρίσεων.....	15
1.4 Τα στάδια της κρίσης.....	16
1.5 Διαφορά κρίσης – προβλήματος – συμβάντος.....	18
1.6 Διαχείριση κρίσεων	19
1.7 Μοντέλα διαχείρισης κρίσεων	20
2 Κρίση σε επίπεδο σχολείου	21
2.1 Η σχολική μονάδα ως οργανισμός	21
2.2 Περιστατικά κρίσεων στα σχολεία.....	24
2.2.1 Προϋποθέσεις για τη διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες	26
2.3 Η ελληνική πραγματικότητα στη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία	27
2.4 Οργάνωση σχεδίου και προετοιμασία του σχολείου στη διαχείριση κρίσεων	30
2.4.1 Ομάδες διαχείρισης κρίσεων.....	32
3 Ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών στη διαχείριση κρίσεων.....	33
3.1 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την κρίση	33
3.2 Εμπειρίες των εκπαιδευτικών από κρίσεις	34
3.2.1 Δεξιότητες, Στάσεις και ο Υποστηρικτικός Ρόλος των Εκπαιδευτικών	36
4 Η ομάδα διαχείρισης κρίσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας.....	37
4.1 Η διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον	37
4.2 Ο Συντονιστικός ρόλος του Διευθυντή	38
4.3 Στρατηγικές επικοινωνίας κατά την κρίση	38
5 Παρέμβαση σχολικών ψυχολόγων σε καταστάσεις κρίσης	39
5.1 Συνεργασία σχολικών ψυχολόγων και εκπαιδευτικών.....	39
6 Επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και Επαγγελματική ετοιμότητα	40
7 Σχετικές έρευνες για τη διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες.....	41
7.1 Διεθνείς Ερευνητικές Μελέτες.....	41
7.2 Ελληνικές Ερευνητικές Μελέτες.....	46
8 Μεθοδολογία της έρευνας	54
8.1 Σκοπός και στόχοι	54
8.2 Ερευνητικά Ερωτήματα.....	54
8.3 Ερευνητικές υποθέσεις	55

8.4	Ερευνητικά εργαλεία	56
8.5	Μέθοδος συλλογής των δεδομένων	57
8.6	Στατιστικές τεχνικές	57
8.7	Τήρηση της δεοντολογίας.....	57
8.8	Προετοιμασία των δεδομένων	58
9	Παρουσίαση Αποτελεσμάτων.....	58
9.1	Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων.....	58
9.2	Αποτελέσματα Διμεταβλητών αναλύσεων	91
10	Συζήτηση	95
11	Συμπεράσματα	97
	Προτάσεις.....	100
	Περιορισμοί.....	101
	Πολιτικές υγείας	102
	Βιβλιογραφία.....	103
	Παράρτημα Α: Έγκριση χρήσης ερωτηματολογίου από Prof. Mrs. GretchenPeacock....	107
	Παράρτημα Β: Έγκριση διεξαγωγής έρευνας από τον Περιφερειακό Επόπτη Ποιότητας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Βορείου Αιγαίου.....	108
	Παράρτημα Γ: Ερωτηματολόγιο έρευνας	109

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1.Η κρίση ως στιγμή απόφασης.....	13
Εικόνα 2. Διάφορες μορφές κρίσεων.....	15
Εικόνα 3. Τα τρία στάδια της κρίσης.....	18

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Διεθνείς έρευνες σχετικές με τη διαχείριση κρίσεων	46
Πίνακας 2. Ελληνικές έρευνες σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων.....	52
Πίνακας 3: Κατανομή συμμετεχόντων βάσει ηλικίας	59
Πίνακας 4 Κατανομή συμμετεχόντων βάσει φύλου.....	59
Πίνακας 5. Κατανομή συμμετεχόντων βάσει εκπαιδευτικού επιπέδου.....	59
Πίνακας 6. Κατανομή συμμετεχόντων βάσει της σχέσης εργασίας.....	60
Πίνακας 7. Κατανομή συμμετεχόντων βάσει ιδιότητας	62
Πίνακας 8.Κατανομή συμμετεχόντων βάσει προϋπηρεσίας	62
Πίνακας 9.Κατανομή συμμετεχόντων βάσει ετών θέσης ευθύνης που κατέχουν.....	64
Πίνακας 10.Κατανομή συμμετεχόντων βάσει τύπου σχολείου	64
Πίνακας 11.Κατανομή συμμετεχόντων βάσει αριθμού μαθητών του σχολείου τους	65
Πίνακας 12.Κατανομή συμμετεχόντων βάσει περιοχής	66
Πίνακας 13.Κατανομή συμμετεχόντων βάσει κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος.....	67

Πίνακας 14.Κατανομή συμμετεχόντων σχετικά με το αν έχουν βρεθεί σε κάποιο κρίσιμο περιστατικό.....	68
Πίνακας 15.Κατανομή συμμετεχόντων σχετικά με το αν έχουν λάβει επιμόρφωση	70
Πίνακας 16.Κατανομή συμμετεχόντων σχετικά με το αν το σχολείο διαθέτει ψυχολογική υποστήριξη	70
Πίνακας 17.Κατανομή συμμετεχόντων σχετικά με το αν το σχολείο έχει βιώσει κάποια από τις παρακάτω κρίσεις	71
Πίνακας 18.Κατανομή συμμετεχόντων σχετικά με το αν το σχολείο έχει ενεργά σχέδια παρέμβασης	73
Πίνακας 19.Κατανομή συμμετεχόντων σχετικά με την εστίαση του σχεδίου.....	73
Πίνακας 20.Κατανομή συμμετεχόντων σχετικά με το σχέδιο κρίσης.....	74
Πίνακας 21.Κατανομή συμμετεχόντων σχετικά με το αν υπάρχει στο σχολείο ενεργή ομάδα διαχείρισης κρίσεων.....	76
Πίνακας 22.Κατανομή συμμετεχόντων σχετικά με το είδος προσέγγισης	76
Πίνακας 23.Κατανομή συμμετεχόντων σχετικά με τα μέλη της ομάδας	77
Πίνακας 24.Κατανομή συμμετεχόντων σχετικά με τον ορισμό ατόμων για συγκεκριμένες δραστηριότητες.....	79
Πίνακας 25.Κατανομή συμμετεχόντων σχετικά με την κατανομή καθηκόντων	80
Πίνακας 26.Κατανομή συμμετεχόντων σχετικά με το αν αξιολογείται η ομάδα κρίσης	82
Πίνακας 27.Κατανομή συμμετεχόντων σχετικά με τη συχνότητα αξιολόγησης	83
Πίνακας 28.Κατανομή συμμετεχόντων σχετικά με το αν διεξάγονται ασκήσεις πλην πυρκαγιάς και φυσικών καταστροφών	84
Πίνακας 29.Κατανομή συμμετεχόντων για το αν συμμετέχει η ομάδα στις ασκήσεις	85
Πίνακας 30.Κατανομή συμμετεχόντων σχετικά με το αν έλαβαν εκπαίδευση για την παρέμβαση σε κρίσεις.....	86
Πίνακας 31.Κατανομή συμμετεχόντων σχετικά με το τι έκανε το σχολείο σε μια σοβαρή κρίση	87
Πίνακας 32.Κατανομή συμμετεχόντων σχετικά με το τι συνέβη μετά	88
Σημειώστε ένα από τα παρακάτω συγκεκριμένα τυποποιημένα μοντέλα αποσυμπίεσης	
Πίνακας 33.Κατανομή συμμετεχόντων σχετικά με τα τυποποιημένα μοντέλα αποσυμπίεσης	89
Πίνακας 34.Κατανομή συμμετεχόντων σχετικά με το ποιοι συμμετείχαν στις αποσυμπίεσεις	90
Πίνακας 35.Κατανομή συμμετεχόντων σχετικά με το πόσο καλά διαχειρίζεται το σχολείο τις κρίσεις	91
Πίνακας 36.Συσχέτιση περιοχής σχολείου με μοντέλα αποσυμπίεσης (έλεγχος ανεξαρτησίας χ ²)	91
Πίνακας 37.Συσχέτιση ετοιμότητας διαχείρισης κρίσεων με κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον(έλεγχος ανεξαρτησίας χ ²)	92
Πίνακας 38.Συσχέτιση ερώτησης περί συμμετοχής ομάδας κρίσης σε ασκήσεις για κρίσεις με κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον(έλεγχος ανεξαρτησίας χ ²)	92
Πίνακας 39.Συσχέτιση ετών προϋπηρεσίας με μοντέλα αποσυμπίεσης (έλεγχος ανεξαρτησίας χ ²)	93
Πίνακας 40.Συσχέτιση ερώτησης περί συμμετοχής ομάδας κρίσης σε ασκήσεις με κρίσεις με σπουδές(έλεγχος ανεξαρτησίας χ ²).....	93
Πίνακας 41.Συσχέτιση ερώτησης περί συμμετοχής ομάδας κρίσης σε ασκήσεις για κρίσεις με ετοιμότητα διαχείρισης κρίσεων(έλεγχος ανεξαρτησίας χ ²).....	94
Πίνακας 42.Συσχέτιση περί του εάν διαθέτει κάποιο από τα σχολεία στα οποία προσφέρονται υπηρεσίες , μια ενεργή ομάδα διαχείρισης κρίσεων, με την ετοιμότητα διαχείρισης κρίσεων(έλεγχος ανεξαρτησίας χ ²)	95

Περιεχόμενα Γραφημάτων

Γράφημα 2.Ερ.3. Αποτελέσματα στην έρευνα σύμφωνα με το επίπεδο σπουδών	60
Γράφημα 3.Ερ.4.αποτελέσματα στην έρευνα σύμφωνα με τη σχέση εργασίας.....	61
Γράφημα 4.Ερ.5.Αποτελέσματα στην έρευνα σύμφωνα με την ιδιότητα	62
Γράφημα 5.Ερ.6.Αποτελέσματα στην έρευνα σύμφωνα με τα έτη υπηρεσίας.....	63
Γράφημα 6.Ερ.7.Αποτελέσματα στην έρευνα σύμφωνα με τα έτη στη θέση ευθύνης	64
Γράφημα 7.Ερ.8.Αποτελέσματα στην έρευνα σύμφωνα με τον τύπο σχολείου	65
Γράφημα 8.Ερ.9.Αποτελέσματα στην έρευνα σύμφωνα με τον αριθμό των μαθητών του σχολείου τους	66
Γράφημα 9.Ερ.10.Αποτελέσματα στην έρευνα σύμφωνα με την περιοχή σχολείου	67
Γράφημα 10.Ερ.11.Αποτελέσματα στην έρευνα σύμφωνα με το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον	68
Γράφημα 11.Ερ.12.Αποτελέσματα στην έρευνα σύμφωνα με το αν έχουν βρεθεί σε κρίσιμο περιστατικό.....	69
Γράφημα 12.Ερ.13.Αποτελέσματα σύμφωνα με το αν έχουν λάβει επιμόρφωση	70
Γράφημα 13.Ερ.14.Αποτελέσματα στην έρευνα σύμφωνα με το αν το σχολείο διαθέτει υπηρεσίες ψυχολογικής στήριξης.....	71
Γράφημα 14.Ερ.15.Αποτελέσματα στην έρευνα σύμφωνα με το αν το σχολείο έχει βιώσει κρίσεις	72
Γράφημα 15.Ερ.16.Αποτελέσματα στην έρευνα σχετικά με το αν το σχολείο έχει ενεργά σχέδια παρέμβασης.....	73
Γράφημα 16.Ερ.16.Αποτελέσματα στην έρευνα σχετικά με το ποια είναι η εστίαση του σχεδίου	74
Γράφημα 17.Ερ.16.Αποτελέσματα στην έρευνα σχετικά με το σχέδιο κρίσης	75
Γράφημα 18.Ερ.17.Αποτελέσματα στην έρευνα σχετικά με το αν υπάρχει ενεργή ομάδα διαχείρισης κρίσεων.....	76
Γράφημα 19.Ερ.18.Αποτελέσματα στην έρευνα σχετικά με το είδος προσέγγισης.....	77
Γράφημα 20.Ερ.19.Αποτελέσματα στην έρευνα σχετικά με τα μέλη της ομάδας	78
Γράφημα 21.Ερ.20.Αποτελέσματα στην έρευνα σχετικά με τον ορισμό ατόμων.....	79
Γράφημα 22.Ερ.21.Αποτελέσματα στην έρευνα σχετικά με την κατανομή καθηκόντων..	81
Γράφημα 23.Ερ.22.Αποτελέσματα στην έρευνα σχετικά με το αν αξιολογείται η ομάδα κρίσης.....	82
Γράφημα 24.Ερ.22.2.Αποτελέσματα στην έρευνα σχετικά με το πόσο συχνά γίνεται η αξιολόγηση.....	83
Γράφημα 25.Ερ.23.Αποτελέσματα στην έρευνα σχετικά με το αν διεξάγονται ασκήσεις πλην πυρκαγιάς και φυσικών καταστροφών	84
Γράφημα 26.Ερ.23.2.Αποτελέσματα στην έρευνα σχετικά με το αν συμμετέχει η ομάδα στις ασκήσεις.....	85
Γράφημα 27.Ερ.24.Αποτελέσματα στην έρευνα σχετικά με το αν έλαβαν εκπαίδευση για την παρέμβαση σε κρίσεις.....	86
Γράφημα 28.Ερ.25.Αποτελέσματα στην έρευνα σχετικά με το τι έκανε το σχολείο σε μια σοβαρή κρίση	87
Γράφημα 29.Ερ.25.Αποτελέσματα στην έρευνα σχετικά με το τι συνέβη μετά.....	88
Γράφημα 30.Ερ.25.Αποτελέσματα στην έρευνα σχετικά με τα μοντέλα αποσυμπίεσης...	89
Γράφημα 31.Ερ.25.Αποτελέσματα στην έρευνα σχετικά με το ποιοι συμμετείχαν στις αποσυμπίεσεις	90

Συντομογραφίες&Ακρωνύμια

<u>SPSS</u>	Statistical Package for the Social Sciences
<u>ΕΠΑΛ</u>	Επαγγελματικό Λύκειο
<u>ΕΣΚΥΠ</u>	Ενοποιημένο Σχέδιο Κυβερνητικής Πολιτικής
<u>ΧΒΡΠ</u>	Χημικοί, Βιολογικοί, Ραδιολογικοί και Πυρηνικοί κίνδυνοι
<u>ΥΑ</u>	Υπουργική Απόφαση
<u>ΦΕΚ</u>	Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως
<u>CISD</u>	Critical Incident Stress Debriefing
<u>PD</u>	Psychological Debriefing
<u>ΤΠΕ</u>	Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας
<u>WHO</u>	Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας
<u>CHED</u>	Commission on Higher Education
<u>DOH</u>	Department of Health
<u>SAFE</u>	Sustainable, Accessible, Feasible, Effective
<u>CEPS</u>	Crisis Event Perception Survey
<u>PCA</u>	Principal Component Analysis
<u>DOH</u>	Diffusion of Innovation Theory
<u>RPR</u>	Regional Recovery Program
<u>EM-DAT</u>	Emergency Events Database
<u>ΙΕΠ</u>	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
<u>ΕΚΑΒ</u>	Εθνικό Κέντρο Άμεσης Βοήθειας
<u>Μ</u>	Μέσος όρος

Εισαγωγή

Η έννοια της κρίσης, στη σύγχρονη επιστημονική βιβλιογραφία, περιγράφεται ως μια πολυδιάστατη και αιφνίδια διατάραξη της ισορροπίας ενός οργανωμένου συστήματος, η οποία απειλεί θεμελιώδεις αξίες και λειτουργίες. Σύμφωνα με τους James και Gilliland (2020), η κρίση δεν αποτελεί μια μόνιμη κατάσταση, αλλά μια μεταβατική περίοδο αστάθειας που απαιτεί τη λήψη κρίσιμων αποφάσεων υπό συνθήκες έντονης πίεσης και περιορισμένου χρόνου.

Η σχολική μονάδα προσεγγίζεται ως ένας σύνθετος και δυναμικός οργανισμός. Δεν επιτελεί μόνο εκπαιδευτικό έργο, αλλά λειτουργεί ως φορέας διασφάλισης της δημόσιας υγείας, έχοντας την ευθύνη για την προστασία της σωματικής ακεραιότητας και την προαγωγή της ψυχοκοινωνικής ευημερίας του πληθυσμού της (μαθητές και προσωπικό). Η αποτελεσματική διοίκηση σε αυτό το περιβάλλον απαιτεί την εφαρμογή πολιτικών υγείας και ασφάλειας, παρόμοιων με εκείνες που εφαρμόζονται σε αμιγώς υγειονομικές μονάδες.

Η εκπόνηση της παρούσας εργασίας κρίνεται επιβεβλημένη, καθώς οι σύγχρονες κρίσεις, από φυσικές καταστροφές έως υγειονομικές απειλές όπως η πανδημία COVID-19, επηρεάζουν άμεσα την ψυχολογική και σωματική υγεία της σχολικής κοινότητας. Οι Pau, Ahmad και Tang (2020) υπογραμμίζουν ότι οι τραυματικές εμπειρίες εντός του οργανισμού απαιτούν συστηματική ψυχολογική υποστήριξη και παρέμβαση, προκειμένου να αποφευχθούν μακροπρόθεσμες αρνητικές επιπτώσεις στην υγεία. Η έλλειψη προετοιμασίας μετατρέπει ένα συμβάν σε σοβαρή υγειονομική κρίση, καθώς προκαλεί αυξημένο στρες, αποδιοργάνωση και συναισθηματική εξάντληση.

Παρά τη σημασία της ετοιμότητας, στην ελληνική πραγματικότητα παρατηρείται σημαντικό έλλειμμα θεσμοθετημένης επιμόρφωσης. Τα ερευνητικά δεδομένα της παρούσας μελέτης δείχνουν ότι, αν και το 48% των εκπαιδευτικών έχει αντιμετωπίσει κρίσιμα περιστατικό, ένα μεγάλο ποσοστό (έως και 68,5% σε ορισμένες βαθμίδες) δηλώνει πλήρη έλλειψη κατάρτισης. Όπως τονίζουν οι Elbedour et al. (2020), ο συστηματικός σχεδιασμός και η ύπαρξη λειτουργικών σχεδίων δράσης είναι απαραίτητα για τη διασφάλιση ενός ασφαλούς περιβάλλοντος και τη μείωση του πανικού.

Η έρευνα αυτή επιδιώκει να αναδείξει τις ανάγκες για δομημένες πολιτικές υγείας και ασφάλειας, που θα θωρακίσουν το σχολείο ως έναν οργανισμό ικανό να διαχειρίζεται το τραύμα και τις κρίσεις με επιστημονικά τεκμηριωμένο τρόπο, ενισχύοντας την ανθεκτικότητα των μελών του.

1. Η Έννοια της Κρίσης στο Σχολικό Περιβάλλον

Η έννοια της κρίσης έχει απασχολήσει τη σύγχρονη επιστημονική έρευνα σε πολλούς και διαφορετικούς τομείς. Παρά τη συχνή χρήση του όρου, δεν υπάρχει ένας ενιαίος και καθολικά αποδεκτός ορισμός, καθώς το περιεχόμενό της διαφοροποιείται ανάλογα με το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνεται και τις επιπτώσεις που επιφέρει (James και Gilliland, 2020).

1.1 Τι είναι «κρίση»;

Σε γενικές γραμμές, η έννοια της κρίσης περιγράφει μια αιφνίδια και απρόβλεπτη διατάραξη της ισορροπίας ενός ατόμου ή ενός οργανωμένου συστήματος, η οποία προκαλεί έντονη αναστάτωση και αβεβαιότητα (James and Gilliland, 2020). Πρόκειται για μια κατάσταση απειλής που θέτει σε κίνδυνο θεμελιώδεις αξίες και λειτουργίες, καθώς οι καθιερωμένοι μηχανισμοί διαχείρισης προβλημάτων αποδεικνύονται ανεπαρκείς (Pau, Ahmad and Tang, 2020). Παρά την επικινδυνότητά της, η κρίση δεν είναι μια μόνιμη συνθήκη αλλά μια μεταβατική περίοδος αστάθειας, η οποία απαιτεί τη λήψη κρίσιμων αποφάσεων υπό συνθήκες πίεσης και περιορισμένου χρόνου, προσφέροντας παράλληλα μια ευκαιρία για ανασυγκρότηση και ενίσχυση της ανθεκτικότητας (Belisario, 2022; Chatzipanagiotou and Katsarou, 2023).



Εικόνα 1. Η κρίση ως στιγμή απόφασης

Πηγή: Graf and Jarausch, 2017

1.2 Τα χαρακτηριστικά των κρίσεων

Η κατανόηση της κρίσης προϋποθέτει την εξέταση των δομικών στοιχείων που τη συγκροτούν. Μεταξύ αυτών περιλαμβάνονται η απροσδόκητη εμφάνιση, η αστάθεια, η

διατάραξη της κανονικότητας και η ανάγκη για ταχεία λήψη αποφάσεων, στοιχεία τα οποία αναδεικνύονται συστηματικά στη σύγχρονη επιστημονική έρευνα (James and Gilliland, 2020; Pau et al., 2020). Το στοιχείο του αιφνιδιασμού ή της απροσδόκητης εμφάνισης αποτελεί κεντρικό χαρακτηριστικό, γεγονός που καθιστά δύσκολη την άμεση και αποτελεσματική αντίδραση (Scott, Gaswirth & Zimmerman, 2021).

Ένα ακόμη σημαντικό χαρακτηριστικό της κρίσης είναι η αβεβαιότητα. Κατά την Sokol et al. (2020), η κρίση δημιουργεί συνθήκες στις οποίες τα άτομα ή οι ομάδες δεν μπορούν να προβλέψουν την πορεία των γεγονότων, γεγονός που επηρεάζει την ψυχολογική τους κατάσταση και περιορίζει την ικανότητά τους να λάβουν αποφάσεις. Η αβεβαιότητα αυτή συνδέεται στενά με την απώλεια ελέγχου και την αποδιοργάνωση, όπου οι συνήθεις διαδικασίες αντιμετώπισης δεν επαρκούν για την αντιμετώπιση των νέων συνθηκών (Ozkayran, Abali, & Abali, 2020).

Η κρίση χαρακτηρίζεται επίσης από ένταση και επικινδυνότητα. Όπως επισημαίνουν οι Elbedour et al., (2020), κάθε κρίση φέρει μαζί της δυνητικά αρνητικές συνέπειες που μπορούν να επηρεάσουν την ασφάλεια, την ψυχολογική ευημερία και την λειτουργία ενός οργανισμού. Αυτή η επικινδυνότητα απαιτεί άμεση αντίδραση αλλά και τη λήψη μέτρων για περιορισμό των επιπτώσεων, ενώ παράλληλα δημιουργεί αίσθηση πίεσης για γρήγορη λήψη αποφάσεων (Belisario, 2022).

Η βραχυχρόνια διάρκεια αποτελεί ένα ακόμα χαρακτηριστικό των κρίσεων. Σύμφωνα με τους Scott, Gaswirth και Zimmerman (2021) και τους Touloupis και Athanasiades (2024), η κρίση δεν αποτελεί μόνιμη κατάσταση αλλά είναι μια προσωρινή αναστάτωση που διαρκεί όσο διαρκεί η αποσταθεροποίηση και η ανικανότητα του συστήματος να ανταποκριθεί με τους συνήθεις μηχανισμούς. Ωστόσο, η προσωρινή αυτή διάρκεια δεν μειώνει την ένταση ή τη σοβαρότητα των επιπτώσεων.

Η κρίση επηρεάζει ταυτόχρονα πολλαπλά επίπεδα ενός συστήματος. Σε ένα σχολικό περιβάλλον, για παράδειγμα, η κρίση μπορεί να επηρεάσει τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τη διοίκηση και τους γονείς, δημιουργώντας αλυσιδωτές συνέπειες που αγγίζουν τόσο το κοινωνικό και συναισθηματικό όσο και το οργανωτικό επίπεδο (Çağlıyan and Taş, 2024). Η πολυδιάστατη φύση της καθιστά την αντιμετώπιση πολύπλοκη και απαιτεί ολιστική προσέγγιση.

Η έκτακτη ανάγκη για παρέμβαση είναι ένα ακόμη κρίσιμο χαρακτηριστικό. Όπως επισημαίνουν οι Chatzipanagiotou και Katsarou (2023), η κρίση απαιτεί άμεση δράση, καθώς η καθυστέρηση μπορεί να οδηγήσει σε περαιτέρω επιδείνωση της κατάστασης. Η

ανάγκη αυτή για ταχεία ανταπόκριση συνδέεται με την αίσθηση επείγοντος και την πίεση για λήψη αποφάσεων σε σύντομο χρονικό διάστημα, γεγονός που δοκιμάζει την αποτελεσματικότητα των υπαρχουσών διαδικασιών.

Η κρίση συχνά συνοδεύεται από συναισθηματική ένταση, η οποία περιλαμβάνει φόβο, άγχος, θυμό ή αίσθημα απώλειας ελέγχου (Belisario, 2022; Pau, Ahmad and Tang, 2020). Στο σχολικό περιβάλλον για παράδειγμα, η ένταση αυτή μπορεί να επηρεάσει τόσο την ψυχολογική κατάσταση των μαθητών όσο και την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν την κατάσταση αποτελεσματικά. Η αναγνώριση και η αντιμετώπιση των συναισθημάτων αυτών αποτελεί κρίσιμο κομμάτι της διαχείρισης κρίσεων (James and Gilliland, 2020).

1.3 Μορφές Κρίσεων



Στο πλαίσιο της θεωρητικής προσέγγισης του φαινομένου, οι ερευνητές έχουν επιχειρήσει να ταξινομήσουν τις κρίσεις βάσει διαφορετικών κριτηρίων, προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα τη φύση και τις επιπτώσεις τους.

Εικόνα 2. Διάφορες μορφές κρίσεων

Πηγή: Freepik (χ.χ.)

Οι κρίσεις μπορούν να ταξινομηθούν με βάση ποικίλα κριτήρια, όπως το πεδίο εκδήλωσης, το είδος της απειλής και το εύρος των επιπτώσεών τους (James and Gilliland, 2020).

Μία ακόμη βασική διάκριση αφορά τις ατομικές και συλλογικές κρίσεις. Οι ατομικές κρίσεις σχετίζονται με εμπειρίες που βιώνονται σε προσωπικό επίπεδο και επηρεάζουν άμεσα την ψυχολογική και συναισθηματική ισορροπία του ατόμου. Αντίθετα, οι συλλογικές κρίσεις εκδηλώνονται σε επίπεδο ομάδων, οργανισμών ή κοινωνιών και χαρακτηρίζονται από ευρύτερες συνέπειες, οι οποίες επηρεάζουν μεγάλο αριθμό ατόμων ταυτόχρονα (Pau, Ahmad, and Tang, 2020). Οι δύο αυτές μορφές δεν είναι πάντοτε διακριτές, καθώς μια συλλογική κρίση μπορεί να προκαλέσει ατομικές κρίσεις και το αντίστροφο.

Μια σημαντική κατηγοριοποίηση αφορά τις αιφνίδιες και τις εξελισσόμενες κρίσεις. Οι αιφνίδιες κρίσεις εμφανίζονται απροσδόκητα και χωρίς προειδοποίηση, γεγονός που εντείνει το στοιχείο του αιφνιδιασμού και περιορίζει το διαθέσιμο χρόνο για προετοιμασία

και αντίδραση. Αντίθετα, οι εξελισσόμενες κρίσεις διαμορφώνονται σταδιακά, μέσα από μια αλληλουχία γεγονότων ή παραγόντων που συσσωρεύονται με την πάροδο του χρόνου, μέχρι να κορυφωθούν σε ένα κρίσιμο σημείο (Belisario, 2022). Παρότι οι δεύτερες παρέχουν θεωρητικά μεγαλύτερο περιθώριο πρόληψης, συχνά δεν αναγνωρίζονται έγκαιρα, με αποτέλεσμα να οδηγούν σε σοβαρές επιπτώσεις.

Επιπλέον, οι κρίσεις μπορούν να ταξινομηθούν με βάση τη φύση της απειλής που εμπεριέχουν. Στο πλαίσιο αυτό, διακρίνονται κρίσεις που σχετίζονται με φυσικά φαινόμενα, υγειονομικές απειλές, με κύριο παράδειγμα την πανδημία COVID-19, κοινωνικές αναταραχές ή τεχνολογικές δυσλειτουργίες. Κοινό χαρακτηριστικό όλων αυτών των μορφών είναι η διατάραξη της κανονικότητας και η δημιουργία συνθηκών αβεβαιότητας και κινδύνου, ανεξάρτητα από την πηγή προέλευσής τους (Chatzipanagiotou and Katsarou, 2023).

Μια ακόμη διάσταση αφορά τις κρίσεις χαμηλής και υψηλής έντασης. Οι κρίσεις χαμηλής έντασης προκαλούν περιορισμένη αποδιοργάνωση και είναι συχνά διαχειρίσιμες με σχετικά ήπιες παρεμβάσεις. Αντίθετα, οι κρίσεις υψηλής έντασης χαρακτηρίζονται από εκτεταμένες και πολυεπίπεδες επιπτώσεις, οι οποίες επηρεάζουν κρίσιμες λειτουργίες και απαιτούν συντονισμένη και άμεση αντιμετώπιση (James and Gilliland, 2020). Η ένταση μιας κρίσης δεν καθορίζεται μόνο από το αρχικό γεγονός, αλλά και από τον τρόπο με τον οποίο εξελίσσεται και αντιμετωπίζεται.

Τέλος, υπάρχει διάκριση μεταξύ προβλέψιμων και απρόβλεπτων κρίσεων. Οι προβλέψιμες κρίσεις συνδέονται με γνωστούς κινδύνους και επαναλαμβανόμενα μοτίβα, γεγονός που επιτρέπει, σε κάποιο βαθμό, την ανάπτυξη μηχανισμών πρόληψης. Αντιθέτως, οι απρόβλεπτες κρίσεις εκδηλώνονται χωρίς εμφανή προειδοποιητικά σημάδια, ενισχύοντας την αίσθηση αιφνιδιασμού και περιορίζοντας τις δυνατότητες έγκαιρης παρέμβασης (Belisario, 2022).

1.4 Τα στάδια της κρίσης

Η κρίση μπορεί να νοηθεί ως μία κατάσταση κατά την οποία το άτομο ή μια ομάδα αδυνατεί προσωρινά να ανταποκριθεί σε ένα στρεσογόνο γεγονός χρησιμοποιώντας τους συνήθεις μηχανισμούς αντιμετώπισης. Η έννοια της κρίσης δεν περιορίζεται στην ίδια την εκδήλωση ενός αιφνιδιαστικού γεγονότος, αλλά περιλαμβάνει και μια σειρά μεταβατικών φάσεων, οι οποίες καθορίζουν την εξέλιξη και τις επιπτώσεις της. Η αναγνώριση αυτών των σταδίων επιτρέπει την κατανόηση της δυναμικής της κρίσης, την πρόβλεψη των πιθανών συνεπειών

και τη διαμόρφωση στρατηγικών αντιμετώπισης που μπορούν να μειώσουν τις αρνητικές επιπτώσεις (James and Gilliland, 2020).

Οι κρίσεις συνήθως διατρέχουν τρία βασικά στάδια: το στάδιο προειδοποίησης ή προδιαθετικής φάσης, το στάδιο αιχμής και το στάδιο αποκατάστασης ή μετά-κρίσης (Pau, Ahmad, and Tang, 2020). Κάθε στάδιο φέρει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και απαιτεί διαφορετικά επίπεδα αντίδρασης από τα εμπλεκόμενα άτομα ή συστήματα.

Το πρώτο στάδιο, το στάδιο προειδοποίησης ή προδιαθετικής φάσης, χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη πρώιμων ενδείξεων που μπορεί να υποδεικνύουν την επικείμενη κρίση. Αυτές οι ενδείξεις δεν είναι πάντα εύκολα αναγνωρίσιμες και συχνά παραβλέπονται, γεγονός που ενισχύει την αίσθηση αβεβαιότητας και δυσχεραίνει την πρόληψη (Belisario, 2022). Σε αυτό το στάδιο, η προσοχή επικεντρώνεται στην αναγνώριση των κινδύνων και των παραγόντων που μπορεί να οδηγήσουν σε αποσταθεροποίηση. Η έγκαιρη διάγνωση και η ανάλυση των δεδομένων μπορούν να περιορίσουν την ένταση της μελλοντικής κρίσης, μειώνοντας την έκταση των επιπτώσεων και προσφέροντας χρόνο για προληπτικές ενέργειες.

Το δεύτερο στάδιο, το στάδιο αιχμής της κρίσης, αντιπροσωπεύει την περίοδο κατά την οποία η κρίση εκδηλώνεται με πλήρη ένταση και οι συνέπειες γίνονται εμφανείς. Σε αυτή τη φάση, οι συνθήκες είναι ιδιαίτερα απαιτητικές, καθώς οι εμπλεκόμενοι αντιμετωπίζουν υψηλό βαθμό αβεβαιότητας και περιορισμένο χρόνο για τη λήψη αποφάσεων (Chatzipanagiotou and Katsarou, 2023). Η αποδιοργάνωση που προκαλείται σε αυτό το στάδιο μπορεί να επηρεάσει τόσο τις λειτουργίες του συστήματος όσο και την ψυχολογική κατάσταση των ατόμων. Η ικανότητα ανταπόκρισης σε αυτό το κρίσιμο σημείο καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την έκβαση της κρίσης και την ταχύτητα με την οποία μπορεί να ξεκινήσει η διαδικασία ανάκαμψης.

Το τρίτο στάδιο, το στάδιο αποκατάστασης ή μετά-κρίσης, αφορά την περίοδο κατά την οποία επιχειρείται η επαναφορά της κανονικότητας και η αποκατάσταση των λειτουργιών που έχουν διαταραχθεί. Η διάρκεια και η επιτυχία αυτού του σταδίου εξαρτώνται από τον τρόπο αντιμετώπισης των προηγούμενων σταδίων, καθώς και από τη διαθεσιμότητα πόρων και στρατηγικών αντιμετώπισης (Belisario, 2022; James and Gilliland, 2020). Σε αυτό το στάδιο, τα άτομα και τα συστήματα αναπτύσσουν μηχανισμούς προσαρμογής και μαθαίνουν από τις εμπειρίες της κρίσης, γεγονός που μπορεί να ενισχύσει την ανθεκτικότητά τους σε μελλοντικές κρίσεις. Παράλληλα, είναι πιθανό να παραμείνουν μακροχρόνιες επιπτώσεις, ιδίως όταν η ένταση της κρίσης ήταν υψηλή ή οι πόροι αντιμετώπισης ανεπαρκείς.



Εικόνα 3. Τα τρία στάδια της κρίσης

Πηγή: International SOS (2024)

1.5 Διαφορά κρίσης – προβλήματος – συμβάντος

Η κατανόηση των διαφορών ανάμεσα στις έννοιες της κρίσης, του προβλήματος και του συμβάντος αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για την ορθή ανάλυση των καταστάσεων που αντιμετωπίζουν τα άτομα ή τα συστήματα. Παρά τη συχνή χρήση των όρων αυτών στη καθημερινή γλώσσα, η θεωρητική τους διάκριση είναι σημαντική, καθώς κάθε έννοια περιγράφει διαφορετική δυναμική και απαιτεί διαφορετική προσέγγιση για την αντιμετώπισή της (James and Gilliland, 2020).

Ένα συμβάν συνήθως αναφέρεται σε οποιοδήποτε γεγονός ή περιστατικό που συμβαίνει σε ένα άτομο, μια ομάδα ή ένα σύστημα. Τα συμβάντα μπορεί να είναι θετικά, ουδέτερα ή αρνητικά, αλλά χαρακτηρίζονται από το γεγονός ότι η επίδρασή τους δεν υπερβαίνει τη δυνατότητα του συστήματος να τα διαχειριστεί με τις συνήθεις δεξιότητες και διαδικασίες. Με άλλα λόγια, ένα συμβάν αποτελεί μια απλή αφορμή ή κατάσταση που δεν προκαλεί ουσιαστική αποσταθεροποίηση ή αίσθηση απειλής (Pau, Ahmad, and Tang, 2020). Τα συμβάντα ενδέχεται να απαιτούν προσαρμογή ή λήψη απλών αποφάσεων, αλλά δεν θέτουν σε κρίση την ισορροπία ή την ομαλή λειτουργία του ατόμου ή του συστήματος.

Σε αντίθεση με το συμβάν, το πρόβλημα χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη μιας διαταραχής ή δυσκολίας που απαιτεί ενεργή επίλυση. Τα προβλήματα μπορεί να είναι απλά ή σύνθετα, αλλά η αντιμετώπισή τους συνήθως βασίζεται σε καθιερωμένες μεθόδους ή διαδικασίες και μπορεί να επιτευχθεί χωρίς σοβαρή αποσταθεροποίηση του συστήματος (Chatzipanagiotou and Katsarou, 2023). Η διαφορά σε σχέση με το συμβάν έγκειται στο ότι το πρόβλημα δημιουργεί μια κατάσταση που χρειάζεται ανάλυση και σχεδιασμό για την επίλυσή της, ενώ δεν προκαλεί πλήρη αίσθηση απειλής ή αναστάτωσης της ισορροπίας.

Η κρίση, από την άλλη πλευρά, αποτελεί μια κατάσταση που ξεπερνά τις δυνατότητες του ατόμου ή του συστήματος να την αντιμετωπίσει με τις συνήθεις δεξιότητες και διαδικασίες. Απαιτούν εξειδικευμένες στρατηγικές και πόρους για την αποκατάσταση της ισορροπίας. Η διάκριση μεταξύ συμβάντος, προβλήματος και κρίσης δεν είναι απλώς εννοιολογική, αλλά έχει πρακτικές συνέπειες για την πρόληψη και τη διαχείριση (James and Gilliland, 2020; Pau et al., 2020). Ένα συμβάν μπορεί να εξελιχθεί σε πρόβλημα, εάν η αρχική κατάσταση δεν αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά, και ένα πρόβλημα μπορεί να μετατραπεί σε κρίση όταν οι διαθέσιμοι πόροι ή οι συνήθεις μέθοδοι αποτυγχάνουν να αποκαταστήσουν την κανονικότητα.

1.6 Διαχείριση κρίσεων

Η διαχείριση κρίσεων συνιστά μια οργανωμένη και στρατηγική διαδικασία, που στοχεύει στη μείωση των αρνητικών επιπτώσεων μιας κρίσιμης κατάστασης και στην αποκατάσταση της ισορροπίας σε άτομα, ομάδες ή συστήματα. Αντί να περιορίζεται σε μια αυθόρμητη αντίδραση στα γεγονότα, η διαχείριση κρίσεων περιλαμβάνει τον εντοπισμό των κινδύνων, την ανάπτυξη σχεδίων δράσης, την άμεση παρέμβαση κατά την κορύφωση της κρίσης και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, με απώτερο στόχο την ενίσχυση της ανθεκτικότητας και την προετοιμασία για πιθανές μελλοντικές προκλήσεις (James and Gilliland, 2020; Pau, Ahmad, and Tang, 2020). Με αυτόν τον τρόπο, η διαχείριση κρίσεων λειτουργεί ως συνέχεια της ανάλυσης των χαρακτηριστικών, των μορφών και των σταδίων της κρίσης, εξασφαλίζοντας μια συστηματική αντιμετώπιση που λαμβάνει υπόψη την πολυπλοκότητα και τη δυναμική της κατάστασης.

Η αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων απαιτεί αρχικά την κατανόηση των χαρακτηριστικών της κρίσης. Η αναγνώριση αυτών των χαρακτηριστικών αποτελεί το πρώτο βήμα για την ανάπτυξη στρατηγικών που θα επιτρέψουν την άμεση και αποτελεσματική αντιμετώπιση. Η έγκαιρη διάγνωση και η ανάλυση των παραμέτρων της κρίσης συμβάλλουν στη καλύτερη προετοιμασία και προγραμματισμό των απαραίτητων ενεργειών.

Περιλαμβάνει τόσο προληπτικά μέτρα όσο και μέτρα αντιμετώπισης. Τα προληπτικά μέτρα μπορεί να περιλαμβάνουν τη δημιουργία σχεδίων δράσης, την εκπαίδευση σε δεξιότητες αντιμετώπισης, καθώς και τη διαμόρφωση πόρων και δομών υποστήριξης (Belisario, 2022). Η προληπτική διαχείριση ενισχύει την ικανότητα πρόβλεψης και μετριασμού των συνεπειών της κρίσης, μειώνοντας την ανάγκη για επείγουσες αντιδράσεις.

Κατά τη διάρκεια της, οι αποφάσεις πρέπει να λαμβάνονται γρήγορα και να βασίζονται σε αξιόπιστες πληροφορίες, ώστε να περιοριστούν οι αρνητικές συνέπειες και να αποκατασταθεί η σταθερότητα (Chatzipanagiotou and Katsarou, 2023). Η αποτελεσματική παρέμβαση συνδέεται με την ικανότητα αναγνώρισης των κρίσιμων σημείων, την ιεράρχηση των ενεργειών και την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων με αποτελεσματικό τρόπο.

Στο στάδιο της αποκατάστασης και αξιολόγησης επιδιώκεται η επαναφορά της κανονικότητας, η ενίσχυση της ανθεκτικότητας και η άντληση συμπερασμάτων που θα βελτιώσουν την ικανότητα αντιμετώπισης μελλοντικών κρίσεων (James and Gilliland, 2020; Pau et al., 2020). Η διαδικασία αξιολόγησης περιλαμβάνει την ανάλυση των παραγόντων που συνέβαλαν στην κρίση, την αποτίμηση των μέτρων που εφαρμόστηκαν και τον προσδιορισμό περιοχών που απαιτούν βελτίωση.

Σημαντική επίσης είναι η σημασία της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας στη διαχείριση κρίσεων. Κάθε κρίση είναι μοναδική και μπορεί να εξελιχθεί με απρόβλεπτο τρόπο, καθιστώντας αναγκαία την προσαρμογή των στρατηγικών ανάλογα με τις συνθήκες και τις ανάγκες του συστήματος (Belisario, 2022; Chatzipanagiotou and Katsarou, 2023). Η ικανότητα αναγνώρισης των αλλαγών στο περιβάλλον της κρίσης και η άμεση αναπροσαρμογή της στρατηγικής αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες επιτυχίας.

1.7 Μοντέλα διαχείρισης κρίσεων

Η διαφορετική φύση των κρίσεων έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη διαφορετικών μοντέλων διαχείρισης, τα οποία επιχειρούν να οργανώσουν και να συστηματοποιήσουν τις ενέργειες πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την εκδήλωση μιας κρίσιμης κατάστασης. Τα μοντέλα αυτά λειτουργούν ως θεωρητικά πλαίσια κατανόησης και πρακτικά εργαλεία, τα οποία βοηθούν στη μείωση της αβεβαιότητας και στη λήψη αποτελεσματικών αποφάσεων υπό συνθήκες πίεσης (James and Gilliland, 2020).

Ένα από τα πλέον διαδεδομένα είναι **το σταδιακό ή γραμμικό μοντέλο διαχείρισης κρίσεων**, το οποίο προσεγγίζει την κρίση ως μια διαδικασία με διακριτές φάσεις. Οι φάσεις αυτές περιλαμβάνουν την πρόληψη και προετοιμασία, την άμεση αντιμετώπιση και τη φάση της αποκατάστασης και αξιολόγησης. Το μοντέλο αυτό προσφέρει σαφή δομή και διευκολύνει τον σχεδιασμό ενεργειών, ωστόσο συχνά επικρίνεται για την αδυναμία του να αποτυπώσει τη ρευστότητα και την απρόβλεπτη εξέλιξη των κρίσεων (Pau, Ahmad, and Tang, 2020).

Σε απάντηση στους περιορισμούς της γραμμικής προσέγγισης, έχουν αναπτυχθεί **κυκλικά ή δυναμικά μοντέλα διαχείρισης κρίσεων**, τα οποία αντιμετωπίζουν την κρίση ως μια συνεχή διαδικασία αλληλεπίδρασης. Στο πλαίσιο αυτό, η εμπειρία που αποκτάται από τη διαχείριση μιας κρίσης αξιοποιείται για τη βελτίωση της ετοιμότητας και της πρόληψης μελλοντικών κρίσεων. Η έμφαση δίνεται στη συνεχή αξιολόγηση και στην προσαρμογή των στρατηγικών ανάλογα με τις εξελισσόμενες συνθήκες (Belisario, 2022).

Παράλληλα, ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στα **συστημικά μοντέλα διαχείρισης κρίσεων**, τα οποία εστιάζουν στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των επιμέρους στοιχείων ενός συστήματος. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η κρίση δεν θεωρείται μεμονωμένο γεγονός, αλλά αποτέλεσμα σύνθετων σχέσεων και αλληλεξαρτήσεων. Η διαχείριση απαιτεί, επομένως, συντονισμένες παρεμβάσεις και συνολική θεώρηση των παραγόντων που εμπλέκονται (Chatzipanagiotou and Katsarou, 2023).

Τα τελευταία χρόνια, η βιβλιογραφία αναδεικνύει επίσης **μοντέλα που εστιάζουν στην ανθεκτικότητα**, τα οποία δεν περιορίζονται στην επιστροφή στην προ κρίσης κατάσταση. Αντίθετα, δίνουν έμφαση στην ενίσχυση της προσαρμοστικής ικανότητας και στη μάθηση μέσα από την εμπειρία της κρίσης. Η κρίση αντιμετωπίζεται ως δυναμική διαδικασία που, εφόσον διαχειριστεί αποτελεσματικά, μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση των δομών και των στρατηγικών αντιμετώπισης (James and Gilliland, 2020; Pau et al., 2020).

Η σύγχρονη προσέγγιση στη διαχείριση κρίσεων δεν προκρίνει την εφαρμογή ενός και μοναδικού μοντέλου, αλλά τον συνδυασμό στοιχείων από διαφορετικά θεωρητικά σχήματα, ανάλογα με τη φύση και τις απαιτήσεις της εκάστοτε κρίσης. Η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα και η συνεχής αξιολόγηση αναδεικνύονται ως βασικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή των μοντέλων διαχείρισης (Belisario, 2022; Chatzipanagiotou and Katsarou, 2023).

2 Κρίση σε επίπεδο σχολείου

2.1 Η σχολική μονάδα ως οργανισμός

Ο όρος «οργανισμός» αναφέρεται σε μια συλλογική οντότητα που συγκροτείται από άτομα τα οποία συνεργάζονται με σκοπό την επίτευξη κοινών στόχων. Η λειτουργία ενός οργανισμού βασίζεται σε καθορισμένες δομές, κανόνες και διαδικασίες, οι οποίες ρυθμίζουν τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των μελών του. Παρότι οι οργανισμοί διαφοροποιούνται ως προς το μέγεθος, τη μορφή και το πεδίο δραστηριοποίησής τους,

μοιράζονται ορισμένα θεμελιώδη χαρακτηριστικά. Κεντρικό στοιχείο αποτελεί το ανθρώπινο δυναμικό, καθώς η ύπαρξη και η λειτουργία κάθε οργανισμού προϋποθέτει τη συμμετοχή ανθρώπων. Επιπλέον, η ύπαρξη κοινών σκοπών προσδίδει συνοχή και κατεύθυνση στις δράσεις του οργανισμού, ενώ η οργανωμένη δομή και τα συστήματα επικοινωνίας διευκολύνουν τον συντονισμό και τη λήψη αποφάσεων (Belisario, 2022; James and Gilliland, 2020). Στο πλαίσιο αυτό, ο οργανισμός μπορεί να θεωρηθεί ως ένα δυναμικό σύστημα αλληλεπίδρασης, στο οποίο οι άνθρωποι και δομικοί παράγοντες συνδέονται στενά και επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα και τη σταθερότητά του, ιδιαίτερα σε συνθήκες αυξημένων απαιτήσεων ή κρίσεων (Chatzipanagiotou and Katsarou, 2023).

Το σχολείο ενσωματώνει ανθρώπινους, υλικούς και θεσμικούς πόρους, οι οποίοι αλληλεπιδρούν δυναμικά με σκοπό την εκπαιδευτική, κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Η κατανόηση της σχολικής μονάδας ως οργανισμού είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς επιτρέπει τη συστηματική ανάλυση της λειτουργίας της, της λήψης αποφάσεων και της ικανότητάς της να ανταποκρίνεται σε προκλήσεις και κρίσεις (Savelides et al., 2015).

Ως ανοιχτό κοινωνικό σύστημα, επηρεάζεται άμεσα από το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτισμικό και θεσμικό περιβάλλον. Οι κοινωνικές αλλαγές, οι εκπαιδευτικές πολιτικές, οι οικονομικές συνθήκες και οι ανάγκες της τοπικής κοινότητας διαμορφώνουν τη λειτουργία και τις προτεραιότητές του. Παράλληλα, το σχολείο ασκεί επιρροή στο περιβάλλον του, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση κοινωνικών αξιών, στάσεων και συμπεριφορών. Αυτή η αμφίδρομη σχέση καθιστά τη σχολική μονάδα έναν ζωντανό και εξελισσόμενο οργανισμό, ο οποίος απαιτεί ευελιξία και προσαρμοστικότητα (Chatzipanagiotou and Katsarou, 2023). Η οργανωτική δομή της σχολικής μονάδας χαρακτηρίζεται από σαφείς ρόλους και αρμοδιότητες, όπως αυτοί του διευθυντή, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των υποστηρικτικών στελεχών. Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας είναι καθοριστικός, καθώς συντονίζει τις δράσεις, θέτει στόχους και διαμορφώνει το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί ο οργανισμός. Η αποτελεσματική σχολική ηγεσία προάγει τη συνεργασία, ενισχύει το αίσθημα συλλογικής ευθύνης και συμβάλλει στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος (Touloupis and Athanasiades, 2024).

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον πυρήνα της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, καθώς μέσω της καθημερινής τους πρακτικής υλοποιούνται οι παιδαγωγικοί στόχοι του σχολείου. Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, η ανταλλαγή καλών πρακτικών και η

επαγγελματική ανάπτυξη ενισχύουν τη συνοχή και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Έρευνες δείχνουν ότι σχολικές μονάδες που λειτουργούν με πνεύμα συνεργασίας και συμμετοχικότητας παρουσιάζουν μεγαλύτερη ανθεκτικότητα απέναντι σε δυσκολίες και κρίσεις (Ozkayran et al., 2020).

Ιδιαίτερη σημασία έχει και η οργανωτική κουλτούρα του σχολείου, δηλαδή το σύνολο των αξιών, των κανόνων και των άτυπων πρακτικών που διέπουν τη λειτουργία του. Η κουλτούρα αυτή επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη της σχολικής κοινότητας αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους, επικοινωνούν και αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις. Ένα σχολείο με θετική οργανωσιακή κουλτούρα προάγει την εμπιστοσύνη, τη συμμετοχή και την αίσθηση του ανήκειν, στοιχεία που είναι ιδιαίτερα σημαντικά σε περιόδους αλλαγής ή κρίσης (Elbedour et al., 2020).

Η σχολική μονάδα ως οργανισμός καλείται επίσης να λειτουργεί με βάση διαδικασίες αξιολόγησης και αναστοχασμού. Η συστηματική αξιολόγηση των πρακτικών, των στόχων και των αποτελεσμάτων επιτρέπει τη συνεχή βελτίωση και την προσαρμογή σε νέες απαιτήσεις. Η εμπειρία της πανδημίας COVID-19 λειτούργησε ως καθοριστικό σημείο καμπής για το εκπαιδευτικό σύστημα, αναδεικνύοντας την επιτακτική ανάγκη μετασχηματισμού των σχολικών μονάδων σε ευέλικτους και προσαρμοστικούς οργανισμούς που υπερβαίνουν το παραδοσιακό στατικό μοντέλο λειτουργίας. Στο πλαίσιο αυτό, η σχολική μονάδα κλήθηκε να λειτουργήσει ως ένας δυναμικός φορέας διασφάλισης της δημόσιας υγείας, εφαρμόζοντας αυστηρά υγειονομικά πρωτόκολλα και διασφαλίζοντας την εκπαιδευτική συνέχεια μέσω της άμεσης ενσωμάτωσης ψηφιακών εργαλείων και τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ). Η κρίση αυτή αποκάλυψε ότι η αποτελεσματική διοίκηση σε περιόδους αβεβαιότητας απαιτεί από τη σχολική ηγεσία και το προσωπικό τη δυνατότητα ταχείας αναδιοργάνωσης των διοικητικών δομών, καθώς και τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού πλαισίου που εστιάζει στην ψυχοκοινωνική ευημερία και την αντιμετώπιση του συλλογικού άγχους και της κόπωσης. Η ανάγκη για ψυχολογική αποφόρτιση (debriefing) και παροχή ψυχολογικών πρώτων βοηθειών αναδείχθηκε ως θεμελιώδης πυλώνας για τη διατήρηση της ανθεκτικότητας της σχολικής κοινότητας, καθώς τα μέλη της βρέθηκαν αντιμέτωποι με πρωτόγνωρα επίπεδα κοινωνικής απομόνωσης. Τελικά, η πανδημία απέδειξε ότι η επαγγελματική ετοιμότητα και η διαρκής επιμόρφωση αποτελούν τις απαραίτητες προϋποθέσεις ώστε το σχολείο να λειτουργεί ως ένας «οργανισμός μάθησης» που εξελίσσεται μέσα από τις κρίσεις, ενισχύοντας τη στρατηγική του ικανότητα να προστατεύει την υγεία και την ασφάλεια των μελών του (Belisario, 2022).

Η θεώρηση της σχολικής μονάδας ως οργανισμού επιτρέπει μια ολιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης, η οποία υπερβαίνει τη στενή διδακτική διάσταση. Το σχολείο λειτουργεί ως ένας δυναμικός οργανισμός μάθησης, συνεργασίας και κοινωνικής ανάπτυξης, με την ικανότητα να προσαρμόζεται, να εξελίσσεται και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Η κατανόηση αυτής της οργανωτικής διάστασης αποτελεί βασική προϋπόθεση για τον αποτελεσματικό σχεδιασμό πολιτικών, πρακτικών και παρεμβάσεων που ενισχύουν τη βιωσιμότητα και την ανθεκτικότητα της σχολικής μονάδας.

2.2 Περιστατικά κρίσεων στα σχολεία

Τα σχολεία, εκτίθενται σε ένα ευρύ φάσμα κρίσιμων περιστατικών που μπορούν να διαταράξουν τη λειτουργία τους και να επηρεάσουν τη ψυχοκοινωνική ισορροπία της σχολικής κοινότητας. Τα περιστατικά κρίσεων στα σχολεία δεν περιορίζονται σε μεμονωμένα ή σπάνια γεγονότα, αλλά αποτελούν πιθανές καταστάσεις που μπορεί να προκύψουν απρόβλεπτα και να απαιτήσουν άμεση και οργανωμένη διαχείριση.

Τέτοια περιστατικά μπορεί να περιλαμβάνουν σωματική ή λεκτική βία, απειλές, καθώς και περιστατικά διαδικτυακού εκφοβισμού. Όταν αυτά τα γεγονότα λαμβάνουν σοβαρές διαστάσεις, μπορούν να προκαλέσουν έντονη ανασφάλεια, φόβο και αποδιοργάνωση τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς. Έρευνες δείχνουν ότι η μη έγκαιρη αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών αυξάνει τον κίνδυνο κλιμάκωσης και επιδείνωσης του σχολικού κλίματος (Sokol et al., 2021).

Σημαντική κατηγορία κρίσεων αποτελούν επίσης τα τραυματικά γεγονότα και οι απώλειες, όπως ο αιφνίδιος θάνατος μαθητή ή εκπαιδευτικού, σοβαρά ατυχήματα ή οικογενειακές τραγωδίες που επηρεάζουν άμεσα τη σχολική κοινότητα. Τέτοια περιστατικά έχουν έντονο συναισθηματικό αντίκτυπο και συχνά προκαλούν συλλογικό πένθος, σύγχυση και δυσκολία συγκέντρωσης. Σύμφωνα με τους Pau et al. (2020), οι τραυματικές εμπειρίες στο σχολικό πλαίσιο απαιτούν ευαίσθητη και συστηματική ψυχολογική υποστήριξη, προκειμένου να αποφευχθούν μακροπρόθεσμες αρνητικές επιπτώσεις.

Επιπλέον, στα σχολεία μπορεί να προκύψουν κρίσεις που σχετίζονται με φυσικές ή τεχνολογικές καταστροφές, όπως σεισμοί, πυρκαγιές, πλημμύρες ή σοβαρές βλάβες στις υποδομές. Τα περιστατικά αυτά θέτουν σε άμεσο κίνδυνο τη σωματική ασφάλεια και απαιτούν την ενεργοποίηση πρωτοκόλλων έκτακτης ανάγκης. Η αποτελεσματική προετοιμασία και η τακτική εκπαίδευση του προσωπικού θεωρούνται καθοριστικής σημασίας για τη μείωση των κινδύνων και την αποφυγή πανικού (Elbedour et al., 2020).

Τα τελευταία χρόνια, ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί και στις υγειονομικές και κοινωνικές κρίσεις, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την πανδημία COVID-19. Η εμπειρία της πανδημίας COVID-19 αποτέλεσε ένα πρωτοφανές σημείο καμπής για τα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως, μετατοπίζοντας το κέντρο βάρους από τις παραδοσιακές κρίσεις στις υγειονομικές και κοινωνικές απειλές. Η κρίση αυτή δεν περιορίστηκε σε μια απλή διδακτική δυσκολία, αλλά ανέδειξε νέες και σύνθετες μορφές σχολικών προκλήσεων, με κυριότερες την κοινωνική απομόνωση, τις τεχνικές απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και την κατακόρυφη αύξηση του άγχους και της ψυχικής κόπωσης τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Belisario (2022), οι σχολικές μονάδες κλήθηκαν να διαχειριστούν μια διπλή πρόκληση: από τη μία πλευρά τις τεράστιες οργανωτικές δυσκολίες και από την άλλη τις βαθιές ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις, γεγονός που κατέστησε επιτακτική την υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών υποστήριξης και νέων καναλιών επικοινωνίας.

Παράλληλα, δεν πρέπει να παραβλέπονται τα περιστατικά ατομικής ψυχολογικής κρίσης, όπως εκδηλώσεις έντονου άγχους, αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές ή σοβαρές συναισθηματικές δυσκολίες μαθητών. Αν και αυτά τα περιστατικά μπορεί να μην επηρεάζουν άμεσα ολόκληρη τη σχολική μονάδα, απαιτούν άμεση και εξειδικευμένη παρέμβαση, καθώς μπορούν να εξελιχθούν σε σοβαρές κρίσεις αν δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα (James and Gilliland, 2020).

Οι κρίσεις που συνδέονται με ανθρώπινες συμπεριφορές ή αλληλεπιδράσεις τείνουν να έχουν πιο σύνθετες και επιβαρυντικές συνέπειες, λόγω της συναισθηματικής τους φόρτισης και της απρόβλεπτης δυναμικής τους, σε σύγκριση με κρίσεις που οφείλονται σε εξωγενείς ή φυσικούς παράγοντες (James and Gilliland, 2020; Scott et al., 2021).

Η ασφάλεια στο σχολικό περιβάλλον συνδέεται άμεσα με την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη συνολική αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Όταν οι συνθήκες ασφάλειας διακυβεύονται, επηρεάζεται όχι μόνο η οργανωσιακή λειτουργία, αλλά και το ψυχολογικό κλίμα, η εμπιστοσύνη και η αίσθηση σταθερότητας της σχολικής κοινότητας. Υπό αυτό το πρίσμα, η προετοιμασία για τη διαχείριση κρίσεων δεν αποτελεί μια αποσπασματική ή συμπληρωματική διαδικασία, αλλά αναπόσπαστο στοιχείο της συνολικής στρατηγικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Chatzipanagiotou and Katsarou, 2023).

2.2.1 Προϋποθέσεις για τη διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες

Η αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες δεν αποτελεί τυχαίο αποτέλεσμα, αλλά προϋποθέτει ένα σύνολο οργανωτικών, παιδαγωγικών και ψυχοκοινωνικών παραγόντων που λειτουργούν προληπτικά και υποστηρικτικά.

Μία από τις βασικότερες προϋποθέσεις αποτελεί ο συστηματικός σχεδιασμός και η ύπαρξη σχεδίου διαχείρισης κρίσεων. Κάθε σχολική μονάδα οφείλει να διαθέτει ένα σαφές και λειτουργικό σχέδιο, το οποίο να περιλαμβάνει διαδικασίες πρόληψης, άμεσης αντίδρασης και αποκατάστασης. Το σχέδιο αυτό πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στις ιδιαιτερότητες της σχολικής κοινότητας και να επικαιροποιείται τακτικά, ώστε να ανταποκρίνεται σε νέες προκλήσεις (Elbedour et al., 2020). Η έλλειψη οργανωμένου σχεδιασμού συχνά οδηγεί σε αποσπασματικές ενέργειες και αυξημένο άγχος κατά τη διάρκεια της κρίσης.

Ειδικότερα για τις υγειονομικές απειλές, η εμπειρία της πανδημίας COVID-19 ανέδειξε την ανάγκη τα σχολεία να λειτουργούν ως φορείς διασφάλισης της δημόσιας υγείας, υιοθετώντας ευέλικτες και προσαρμοστικές πολιτικές που περιλαμβάνουν τη χρήση ψηφιακών εργαλείων και εξειδικευμένων πρακτικών ψυχοκοινωνικής υποστήριξης. Σε εθνικό επίπεδο, ο συντονισμός αυτών των δράσεων ενισχύεται μέσω του Ενοποιημένου Σχεδίου Κυβερνητικής Πολιτικής (ΕΣΚΥΠ), το οποίο λειτουργεί ως στρατηγικός «οδικός χάρτης» για τη δημόσια διοίκηση σε θέματα πρόληψης κινδύνων και διαχείρισης κρίσεων. Το σχέδιο αυτό πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στις ιδιαιτερότητες της σχολικής κοινότητας και να επικαιροποιείται τακτικά, καθώς η έλλειψη οργανωμένου σχεδιασμού συχνά οδηγεί σε αποσπασματικές ενέργειες και αυξημένο άγχος.

Εξίσου σημαντική προϋπόθεση είναι η εκπαίδευση και επιμόρφωση του προσωπικού. Οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη της σχολικής μονάδας χρειάζεται να διαθέτουν βασικές γνώσεις σχετικά με την αναγνώριση των πρώιμων ενδείξεων κρίσης, τη διαχείριση έντονων συναισθημάτων και την εφαρμογή των προβλεπόμενων διαδικασιών. Σύμφωνα με τους Ozkayran et al. (2020), η επιμόρφωση ενισχύει το αίσθημα αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και μειώνει την πιθανότητα λανθασμένων αντιδράσεων σε κρίσιμες στιγμές. Κεντρικό ρόλο διαδραματίζει η σχολική ηγεσία, καθώς αποτελεί τον βασικό συντονιστικό μηχανισμό της διαχείρισης κρίσεων. Ο διευθυντής και η διοικητική ομάδα καλούνται να λαμβάνουν αποφάσεις υπό συνθήκες πίεσης, να διασφαλίζουν την επικοινωνία με όλους τους εμπλεκόμενους και να υποστηρίζουν το προσωπικό. Η βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι η ηγεσία που χαρακτηρίζεται από ψυχραιμία, σαφήνεια και ενσυναίσθηση συμβάλλει στη

διατήρηση της συνοχής της σχολικής κοινότητας κατά τη διάρκεια της κρίσης (Chatzipanagiotou and Katsarou, 2023).

Μία ακόμη σημαντική προϋπόθεση είναι η ύπαρξη θετικού σχολικού κλίματος και οργανωτικής κουλτούρας. Σχολικές μονάδες που λειτουργούν με βάση τη συνεργασία, την εμπιστοσύνη και τον αμοιβαίο σεβασμό είναι περισσότερο ανθεκτικές σε κρίσιμες καταστάσεις. Η θετική οργανωσιακή κουλτούρα διευκολύνει την επικοινωνία, μειώνει τις συγκρούσεις και ενισχύει τη συλλογική αντιμετώπιση των προβλημάτων (Savelides et al., 2015). Αντίθετα, ένα αρνητικό κλίμα μπορεί να επιδεινώσει τις επιπτώσεις μιας κρίσης.

Ιδιαίτερη σημασία έχει και η συνεργασία με γονείς και εξωτερικούς φορείς, όπως ψυχολόγους, κοινωνικές υπηρεσίες και τοπικές αρχές. Η διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες δεν μπορεί να περιορίζεται εντός των σχολικών τειχών, καθώς πολλές κρίσεις απαιτούν εξειδικευμένη υποστήριξη και διεπιστημονική προσέγγιση. Η ενεργή συμμετοχή των γονέων και η διαφανής επικοινωνία ενισχύουν την εμπιστοσύνη και συμβάλλουν στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των κρίσεων (Pau et al., 2020).

Επιπλέον, η ενίσχυση της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης αποτελεί βασική προϋπόθεση για την πρόληψη και διαχείριση κρίσεων. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η αυτορρύθμιση, η ενσυναίσθηση και η επίλυση συγκρούσεων βοηθά τους μαθητές να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες με μεγαλύτερη ανθεκτικότητα. Σύμφωνα με τους Çağlıyan και Taş (2024), τα σχολεία που επενδύουν στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη παρουσιάζουν μικρότερη ένταση κρίσιμων περιστατικών.

Τέλος, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η συνεχής αξιολόγηση και αναστοχασμός των πρακτικών διαχείρισης κρίσεων. Η εμπειρία κάθε κρίσης προσφέρει πολύτιμα δεδομένα για τη βελτίωση των διαδικασιών και την ενίσχυση της ετοιμότητας. Η εμπειρία της πανδημίας COVID-19 ανέδειξε την ανάγκη για ευελιξία, προσαρμοστικότητα και συνεχή αναθεώρηση των στρατηγικών διαχείρισης κρίσεων στις σχολικές μονάδες (Belisario, 2022).

2.3 Η ελληνική πραγματικότητα στη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία

Το ελληνικό σχολείο λειτουργεί σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα με έντονο κεντρικό έλεγχο, όπου οι βασικές κατευθύνσεις, οι διαδικασίες και οι αρμοδιότητες καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από το Υπουργείο Παιδείας. Το γεγονός αυτό επηρεάζει άμεσα τον βαθμό αυτονομίας των σχολικών μονάδων στη διαχείριση κρίσεων (Touloupis and Athanasiades, 2024).

Στην ελληνική πραγματικότητα, οι σχολικές κρίσεις εμφανίζονται με ποικίλες μορφές, όπως περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού, σοβαρά πειθαρχικά ζητήματα, ατυχήματα, απώλειες μαθητών ή εκπαιδευτικών, καθώς και φυσικές καταστροφές, δεδομένης της σεισμικότητας της χώρας. Παράλληλα, τα τελευταία χρόνια έχουν ενταθεί οι ψυχοκοινωνικές κρίσεις που σχετίζονται με το άγχος, τη συναισθηματική δυσφορία και την κοινωνική απομόνωση των μαθητών, ιδιαίτερα μετά την εμπειρία της πανδημίας COVID-19 (Belisario, 2022).

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας είναι η περιορισμένη θεσμοθετημένη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση κρίσεων. Παρότι υπάρχουν γενικές οδηγίες και εγκύκλιοι για την αντιμετώπιση έκτακτων περιστατικών, η συστηματική επιμόρφωση σε θέματα κρίσεων, τραύματος και ψυχολογικής υποστήριξης παραμένει αποσπασματική. Σύμφωνα με έρευνες, πολλοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αισθάνονται ανεπαρκώς προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν σοβαρά κρίσιμα περιστατικά, γεγονός που ενισχύει το άγχος και την αβεβαιότητα σε στιγμές κρίσης (Ozkayran et al., 2020).

Σε εθνικό επίπεδο, η Ελλάδα έχει αναπτύξει διαχρονικά σχέδια πρόληψης και αντιμετώπισης κρίσεων, τα οποία αρχικά επικεντρώνονταν σε φυσικά φαινόμενα και τεχνολογικές απειλές. Παραδείγματα τέτοιων πρωτοβουλιών είναι το Γενικό Σχέδιο «Ξενοκράτης – Προστατευθείτε από τους Σεισμούς» (ΥΑ 1299/2003), καθώς και το Σχέδιο Μνημονίου Ενεργειών για την αντιμετώπιση πυρκαγιών, ακραίων καιρικών φαινομένων και περιστατικών ΧΒΡΠ (Φ.201.011.292.Α1/31.05.2018), τα οποία αποτελούν εκθέσεις για αντιμετώπιση συγκεκριμένων κινδύνων με σαφή διαδικαστικά βήματα. Αυτά τα εργαλεία αποτελούν σημαντικά θεσμικά μέσα πρόληψης, ετοιμότητας και αντιμετώπισης περιστατικών που μπορούν να διαταράξουν τη δημόσια ασφάλεια και λειτουργία συστημάτων (π.χ. σεισμοί, φυσικές καταστροφές). Παράλληλα, οι κατευθυντήριες οδηγίες πολιτικής προστασίας, όπως αυτές που εκδίδονται από το Υπουργείο Κλιματικής Κρίσης και Πολιτικής Προστασίας (Υπουργείο Κλιματικής Κρίσης και Πολιτικής Προστασίας, 2025), περιλαμβάνουν γενικές κατευθύνσεις για έκτακτες ανάγκες τοπικής κλίμακας και φυσικά φαινόμενα, γεγονός που διευρύνει το πλαίσιο οργανωμένης αντίδρασης σε κρίσεις σε επίπεδο περιφερειών και δήμων.

Τα τελευταία έτη, παράλληλα με τα επιμέρους σχέδια πολιτικής προστασίας, έχει αναπτυχθεί και ένα ευρύτερο θεσμικό εργαλείο συντονισμού στρατηγικών πολιτικών, το Ενοποιημένο Σχέδιο Κυβερνητικής Πολιτικής (ΕΣΚΥΠ). Το ΕΣΚΥΠ αποτελεί έναν

συνολικό «οδικό χάρτη» δράσης για τη δημόσια διοίκηση και την κυβέρνηση, στον οποίο ενσωματώνονται οι ετήσιοι στόχοι και δράσεις όλων των υπουργείων και φορέων της δημόσιας διοίκησης, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που σχετίζονται με την πολιτική προστασία, την πρόληψη κινδύνων και την αντιμετώπιση κρίσεων. Το ΕΣΚΥΠ λειτουργεί τόσο ως προγραμματικό πλαίσιο στρατηγικών επιλογών όσο και ως μέσο πληροφόρησης για την πορεία υλοποίησης των πολιτικών αυτών, ενισχύοντας τη δυνατότητα συντονισμού των δράσεων πρόληψης και διαχείρισης κρίσεων σε εθνικό επίπεδο (Υπουργείο Κλιματικής Κρίσης και Πολιτικής Προστασίας, 2025).

Η μετατόπιση προς έναν πιο ολοκληρωμένο και οριζόντιο σχεδιασμό, όπως αυτός του ΕΣΚΥΠ, ενισχύει τον συντονισμό μεταξύ διαφορετικών σχεδίων και φορέων, προωθώντας μια προσέγγιση που ενσωματώνει στοιχεία προληπτικής δράσης, άμεσης αντιμετώπισης και αποκατάστασης. Με αυτόν τον τρόπο, τα ξεχωριστά σχέδια για σεισμούς, πυρκαγιές και άλλες απειλές συνδέονται με ένα ευρύτερο πλαίσιο δημόσιας πολιτικής και κυβερνητικού συντονισμού, το οποίο επικαιροποιείται και εγκρίνεται σε ετήσια βάση, προσφέροντας ένα πιο συνεκτικό πλαίσιο δράσης για την εθνική στρατηγική αντιμετώπισης κρίσεων (Υπουργείο Κλιματικής Κρίσης και Πολιτικής Προστασίας, 2025).

Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην Ελλάδα είναι ιδιαίτερα απαιτητικός, καθώς οι διευθυντές καλούνται να λειτουργούν ταυτόχρονα ως διοικητικοί διαχειριστές, παιδαγωγικοί ηγέτες και συντονιστές κρίσεων. Ωστόσο, η περιορισμένη διοικητική αυτονομία και η έλλειψη εξειδικευμένης υποστήριξης συχνά δυσχεραίνουν την αποτελεσματική λήψη αποφάσεων. Παρά ταύτα, η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία επισημαίνει ότι οι σχολικές μονάδες με ενεργή και υποστηρικτική ηγεσία εμφανίζουν μεγαλύτερη ετοιμότητα και ανθεκτικότητα απέναντι στις κρίσεις (Chatzipanagiotou and Katsarou, 2023).

Σημαντικό πλεονέκτημα της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας αποτελεί η στενή σχέση σχολείου–οικογένειας, ιδιαίτερα σε μικρότερες κοινότητες. Η άμεση επικοινωνία με τους γονείς μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά στη διαχείριση κρίσεων, ενισχύοντας την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία. Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις, η έντονη συναισθηματική εμπλοκή των γονέων μπορεί να δυσχεράνει τη διαχείριση κρίσιμων περιστατικών, ειδικά όταν απουσιάζει ένα σαφές πλαίσιο επικοινωνίας (Elbedour et al., 2020).

Η εμπειρία της πανδημίας ανέδειξε τόσο τις αδυναμίες όσο και τις δυνατότητες του ελληνικού σχολείου στη διαχείριση κρίσεων. Από τη μία πλευρά, καταγράφηκαν δυσκολίες

στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, ελλείψεις σε τεχνολογικούς πόρους και αυξημένα επίπεδα ψυχολογικής κόπωσης. Από την άλλη πλευρά, αναπτύχθηκαν πρακτικές ευελιξίας, συνεργασίας και καινοτομίας, οι οποίες ενίσχυσαν την ανθεκτικότητα των σχολικών μονάδων και ανέδειξαν τη σημασία της προσαρμοστικότητας (Belisario, 2022).

Στη χώρα μας, η έλλειψη μόνιμων υποστηρικτικών δομών, όπως σχολικοί ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί σε όλες τις σχολικές μονάδες, αποτελεί σημαντικό περιορισμό στη διαχείριση κρίσεων. Αν και έχουν γίνει βήματα ενίσχυσης των υποστηρικτικών υπηρεσιών, η κάλυψη παραμένει άνιση, γεγονός που επιβαρύνει τον ρόλο των εκπαιδευτικών (Pau et al., 2020).

Οι προσπάθειες στον τομέα της διαχείρισης κρίσεων παραμένουν αποσπασματικές και δεν εντάσσονται σε έναν ενιαίο, σταθερό και μακροπρόθεσμο σχεδιασμό. Παρά την ύπαρξη σχεδίων που αφορούν κυρίως την αντιμετώπιση φυσικών και τεχνολογικών κινδύνων, δεν διαμορφώνεται ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο που να προβλέπει τη λειτουργία μόνιμων δομών συνεργασίας, στελεχωμένων με εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό και με σαφώς καθορισμένους ρόλους και αρμοδιότητες. Η έλλειψη αυτής της συστηματικής οργάνωσης περιορίζει την αποτελεσματικότητα της διαχείρισης και δυσχεραίνει τον συντονισμό των εμπλεκόμενων φορέων σε καταστάσεις αυξημένης πίεσης και αβεβαιότητας. Ως εκ τούτου, αναδεικνύεται η ανάγκη για ενίσχυση της οργανωτικής ετοιμότητας και για υιοθέτηση προληπτικών και δομημένων πρακτικών, οι οποίες θα συμβάλλουν στη θωράκιση της σχολικής μονάδας και θα επιτρέπουν την έγκαιρη και συντονισμένη αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων (Belisario, 2022; James and Gilliland, 2020).

2.4 Οργάνωση σχεδίου και προετοιμασία του σχολείου στη διαχείριση κρίσεων

Η οργάνωση ενός ολοκληρωμένου σχεδίου διαχείρισης κρίσεων και η συστηματική προετοιμασία της σχολικής μονάδας αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική αντιμετώπιση απρόβλεπτων και απειλητικών καταστάσεων. Το σχολείο, οφείλει να λειτουργεί προληπτικά, αναγνωρίζοντας πιθανούς κινδύνους, διαμορφώνοντας σαφείς διαδικασίες δράσης πριν από την εκδήλωση μιας κρίσης. Η έγκαιρη προετοιμασία μειώνει τον πανικό, περιορίζει τις αρνητικές συνέπειες και ενισχύει την ανθεκτικότητα της σχολικής κοινότητας (James and Gilliland, 2020).

Κεντρικό στοιχείο της προετοιμασίας αποτελεί η εκπόνηση ενός γραπτού σχεδίου διαχείρισης κρίσεων, το οποίο να περιλαμβάνει σαφώς καθορισμένους στόχους, ρόλους και

διαδικασίες. Το σχέδιο αυτό πρέπει να καλύπτει διαφορετικά είδη κρίσεων, όπως φυσικές καταστροφές, περιστατικά βίας, υγειονομικές κρίσεις και τραυματικά γεγονότα. Παράλληλα, είναι απαραίτητο να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες της κάθε σχολικής μονάδας, λαμβάνοντας υπόψη το μαθητικό πληθυσμό, τις υποδομές και το τοπικό περιβάλλον (Elbedour et al., 2020).

Η σύσταση ομάδας διαχείρισης κρίσεων αποτελεί ένα ακόμη βασικό βήμα στην οργάνωση του σχεδίου. Η ομάδα αυτή συνήθως περιλαμβάνει τον διευθυντή, εκπαιδευτικούς με αυξημένες αρμοδιότητες, καθώς και, όπου είναι δυνατόν, σχολικό ψυχολόγο ή κοινωνικό λειτουργό. Η σαφής κατανομή ρόλων ενισχύει την αποτελεσματικότητα της αντίδρασης, καθώς κάθε μέλος γνωρίζει εκ των προτέρων τις ευθύνες του και τις ενέργειες που καλείται να αναλάβει σε περίπτωση κρίσης (Savelides et al., 2015).

Ιδιαίτερη σημασία έχει η εκπαίδευση και η επιμόρφωση του προσωπικού στη διαχείριση κρίσεων. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα πρώιμα σημάδια κινδύνου, να διαχειρίζονται έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις και να εφαρμόζουν τις προβλεπόμενες διαδικασίες με ψυχραιμία. Σύμφωνα με τους Ozkayran et al. (2020), η επιμόρφωση ενισχύει το αίσθημα ασφάλειας και μειώνει την αβεβαιότητα που συχνά συνοδεύει τις κρίσιμες καταστάσεις.

Η προετοιμασία των μαθητών αποτελεί επίσης κρίσιμη διάσταση του σχεδίου. Μέσα από ασκήσεις ετοιμότητας, ενημερωτικές δράσεις και προγράμματα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης, οι μαθητές μαθαίνουν να αντιδρούν με ψυχραιμία και υπευθυνότητα. Η καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η αυτορρύθμιση, η συνεργασία και η επίλυση συγκρούσεων συμβάλλει στην πρόληψη και στη μείωση της έντασης των κρίσεων (Çağlıyan and Taş, 2024).

Ένα οργανωμένο σχέδιο οφείλει να περιλαμβάνει και διαδικασίες επικοινωνίας. Η έγκαιρη, σαφής και αξιόπιστη πληροφόρηση προς τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς μειώνει την παραπληροφόρηση και τον πανικό. Η σχολική ηγεσία καλείται να διαμορφώσει κανάλια επικοινωνίας και να καθορίσει ποιοι έχουν την ευθύνη της ενημέρωσης σε κάθε στάδιο της κρίσης (Chatzipanagiotou and Katsarou, 2023).

Η συνεργασία με εξωτερικούς φορείς αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της προετοιμασίας. Η διασύνδεση με τοπικές αρχές, υπηρεσίες πολιτικής προστασίας και δομές ψυχικής υγείας ενισχύει τη δυνατότητα άμεσης και εξειδικευμένης παρέμβασης. Ιδιαίτερα σε περιπτώσεις σοβαρών τραυματικών γεγονότων, η συνεργασία αυτή είναι καθοριστικής σημασίας για την υποστήριξη της σχολικής κοινότητας (Pau et al., 2020).

Τέλος, απαραίτητο στοιχείο της οργάνωσης του σχεδίου είναι η τακτική αξιολόγηση και αναθεώρησή του. Οι ανάγκες και οι συνθήκες αλλάζουν, ενώ κάθε κρίση προσφέρει πολύτιμα διδάγματα. Η συνεχής αναθεώρηση του σχεδίου διασφαλίζει ότι η σχολική μονάδα παραμένει προετοιμασμένη και ικανή να ανταποκρίνεται σε νέες προκλήσεις (Belisario, 2022).

2.4.1 Ομάδες διαχείρισης κρίσεων

Η αποτελεσματικότητα στην αντιμετώπιση έκτακτων συμβάντων εντός του σχολικού πλαισίου βασίζεται στη συγκρότηση και τον συντονισμό εξειδικευμένων ομάδων, οι οποίες λειτουργούν ως ο κεντρικός μηχανισμός λήψης αποφάσεων (Belisario, 2022; James and Gilliland, 2020). Η οργανωτική αυτή δομή δεν περιορίζεται μόνο στο στενό πλαίσιο της σχολικής μονάδας, αλλά εκτείνεται σε μια ιεραρχική διαβάθμιση τριών επιπέδων, διασφαλίζοντας την απαραίτητη υποστήριξη ανάλογα με τη σοβαρότητα της κατάστασης (Touloupis and Athanasiades, 2024).

Στο **πρώτο επίπεδο**, η ομάδα που εδρεύει εντός της σχολικής μονάδας αποτελεί τον πυρήνα της άμεσης παρέμβασης. Το κύριο πλεονέκτημά της είναι η βαθιά γνώση του ανθρώπινου δυναμικού και των ιδιοτήτων της συγκεκριμένης κοινότητας, αν και η αποτελεσματικότητά της μπορεί μερικές φορές να επηρεαστεί από την ψυχολογική φόρτιση που βιώνουν τα μέλη της κατά τη διάρκεια του συμβάντος (James and Gilliland, 2020; Pau et al., 2020).

Στο **δεύτερο επίπεδο**, η ομάδα της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης λειτουργεί υποστηρικτικά, παρεμβαίνοντας όταν η σχολική ομάδα δεν επαρκεί ή όταν απαιτείται εξειδικευμένη καθοδήγηση και συντονισμός πόρων μεταξύ διαφορετικών μονάδων (Belisario, 2022; James and Gilliland, 2020).

Το **τρίτο επίπεδο** αφορά την περιφερειακή ομάδα διαχείρισης, η οποία έχει διεπιστημονικό χαρακτήρα και περιλαμβάνει στελέχη διοίκησης, επαγγελματίες ψυχικής υγείας και κοινωνικών υπηρεσιών. Η ενεργοποίηση αυτού του επιπέδου κρίνεται απαραίτητη μόνο σε περιστατικά μεγάλης κλίμακας, όπως φυσικές καταστροφές ή πολύνεκρα ατυχήματα, όπου οι τοπικές δυνάμεις αδυνατούν να ανταπεξέλθουν (Belisario, 2022; Touloupis and Athanasiades, 2024).

Πέρα από την κατασταλτική της δράση, η ομάδα διαχείρισης επιτελεί έναν κρίσιμο προληπτικό ρόλο. Είναι υπεύθυνη για τον εντοπισμό δυνητικών πηγών κινδύνου και τη διοργάνωση ασκήσεων προσομοίωσης, οι οποίες εξοικειώνουν τη σχολική κοινότητα με τα

πρωτόκολλα ασφαλείας και ενισχύουν το αίσθημα ετοιμότητας (Sokol et al., 2021). Με αυτόν τον τρόπο, οι ομάδες αυτές δεν λειτουργούν ως απομονωμένα όργανα, αλλά ως μέρος ενός ευρύτερου συστημικού δικτύου που συνδέει το σχολείο με την οικογένεια, τις αρχές πολιτικής προστασίας και τις δομές ψυχοκοινωνικής υποστήριξης, εξασφαλίζοντας μια ολιστική ανταπόκριση στις προκλήσεις (Belisario, 2022; James and Gilliland, 2020; Touloupis and Athanasiades, 2024).

3 Ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών στη διαχείριση κρίσεων

3.1 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την κρίση

Η αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια της κρίσης αποτελεί θεμελιώδη παράμετρο για την πρόληψη, την έγκαιρη αναγνώριση και την αποτελεσματική διαχείρισή της στο σχολικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στην πρώτη γραμμή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, ως άμεσοι μάρτυρες των συμπεριφορών και των αντιδράσεων των μαθητών, διαμορφώνουν κρίσιμες απόψεις για το τι συνιστά κρίση, πώς εκδηλώνεται και ποιοι παράγοντες την προκαλούν (James and Gilliland, 2020). Η αντίληψη αυτή επηρεάζει την ικανότητά τους να προβλέπουν και να ανταποκρίνονται σε κρίσιμα περιστατικά.

Έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να θεωρούν κρίση κάθε κατάσταση που υπερβαίνει την κανονική ρουτίνα και προκαλεί έντονο στρες ή αναστάτωση στη σχολική κοινότητα. Ωστόσο, παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση στις αντιλήψεις ανάλογα με την εμπειρία, την εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση του κάθε εκπαιδευτικού. Εκπαιδευτικοί με προηγούμενη εμπειρία σε διαχείριση κρίσεων ή επιμορφώσεις σε ψυχοκοινωνικά θέματα τείνουν να εντοπίζουν και να αξιολογούν την κρίση πιο αντικειμενικά, ενώ όσοι δεν έχουν λάβει εξειδικευμένη επιμόρφωση αντιλαμβάνονται κρίση κυρίως σε περιπτώσεις ακραίων ή απρόβλεπτων γεγονότων (Ozkayran et al., 2020).

Η αντίληψη των εκπαιδευτικών επηρεάζεται επίσης από τις προσωπικές τους πεποιθήσεις και στάσεις απέναντι στη βία, την πειθαρχία και τις συναισθηματικές δυσκολίες των μαθητών. Εκπαιδευτικοί που θεωρούν τη βία και τις συγκρούσεις αναπόφευκτα στοιχεία της σχολικής ζωής συχνά εκτιμούν λιγότερο την ανάγκη πρόληψης ή παρέμβασης. Αντίθετα, όσοι υιοθετούν μια κοινωνικοσυναισθηματική προσέγγιση στην εκπαίδευση αναγνωρίζουν την κρίση ως ευκαιρία για ενίσχυση της συνεργασίας, της ενσυναίσθησης και της ανάπτυξης δεξιοτήτων αυτορρύθμισης στους μαθητές (Çağlıyan and Taş, 2024).

Στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, όπως επισημαίνεται σε πρόσφατες έρευνες, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την κρίση διαμορφώνονται επίσης από θεσμικούς και οργανωτικούς παράγοντες. Σε σχολεία όπου δεν υπάρχουν σαφή πρωτόκολλα διαχείρισης κρίσεων ή η ηγεσία δεν υποστηρίζει ενεργά την πρόληψη και την επιμόρφωση, οι εκπαιδευτικοί συχνά νιώθουν ανασφάλεια και αβεβαιότητα, αντιλαμβανόμενοι την κρίση κυρίως ως απειλή και όχι ως διαχειρίσιμη κατάσταση (Belisario, 2022; Touloupis and Athanasiades, 2024). Αντίθετα, σε σχολεία με θετική οργανωσιακή κουλτούρα, συνεργασία και καθοδήγηση, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να βλέπουν την κρίση ως ένα φαινόμενο που μπορεί να προληφθεί και να αντιμετωπιστεί με συστηματικό τρόπο (James and Gilliland, 2020; Pau, Ahmad, and Tang, 2020). Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την κρίση συνδέεται επίσης με τη συναισθηματική τους ετοιμότητα και ανθεκτικότητα. Εκπαιδευτικοί που διαθέτουν διαχείριση του στρες τείνουν να αντιμετωπίζουν τις κρίσεις με ψυχραιμία, να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους μαθητές και να εφαρμόζουν τα κατάλληλα πρωτόκολλα. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται φόβο, άγχος ή αβεβαιότητα ενδέχεται να αντιδράσουν παρορμητικά, επιδεινώνοντας τη δυναμική της κρίσης (James and Gilliland, 2020).

Τέλος, η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Τα σεμινάρια για διαχείριση κρίσεων, η συμμετοχή σε προσομοιώσεις και η συνεργασία με ειδικούς επαγγελματίες ενισχύουν την αντικειμενικότητα των αντιλήψεων και αυξάνουν την ικανότητα αναγνώρισης και έγκαιρης παρέμβασης (Pau et al., 2020).

3.2 Εμπειρίες των εκπαιδευτικών από κρίσεις

Μέσα από την καθημερινή αλληλεπίδραση με τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί συχνά γίνονται μάρτυρες συμπεριφορών και γεγονότων που μπορούν να κλιμακωθούν σε κρίση (James and Gilliland, 2020). Οι προσωπικές τους εμπειρίες και η διαχείριση προηγούμενων κρίσεων διαμορφώνουν την ικανότητα λήψης αποφάσεων και την αυτοπεποίθηση στη διαχείριση μελλοντικών περιστατικών.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η πρώτη εμπειρία κρίσης συχνά συνοδεύεται από αβεβαιότητα και έντονο άγχος, κυρίως όταν δεν υπάρχουν σαφή πρωτόκολλα ή προηγούμενη εκπαίδευση. Η αίσθηση έλλειψης ετοιμότητας μπορεί να οδηγήσει σε παρορμητικές ή ασυντόνιστες ενέργειες, οι οποίες μερικές φορές επιδεινώνουν την κατάσταση (Ozkayran et al., 2020). Ωστόσο, ακόμη και οι δυσκολίες αυτές προσφέρουν

πολύτιμη εμπειρία, καθώς οι εκπαιδευτικοί αποκτούν γνώσεις για τον τρόπο αντίδρασης, την επικοινωνία με μαθητές και γονείς, και την εφαρμογή εσωτερικών διαδικασιών.

Η διαχείριση περιστατικών βίας και εκφοβισμού αποτελεί μια από τις πιο συχνές εμπειρίες των εκπαιδευτικών. Οι καθημερινές προκλήσεις που περιλαμβάνουν συγκρούσεις μεταξύ μαθητών, λεκτική ή σωματική επιθετικότητα, και περιστατικά διαδικτυακού εκφοβισμού απαιτούν άμεση παρέμβαση. Σύμφωνα με τους Sokol et al. (2021), οι εκπαιδευτικοί που έχουν αντιμετωπίσει επανειλημμένα τέτοια περιστατικά αναπτύσσουν στρατηγικές πρόληψης και παρέμβασης, ενώ παράλληλα μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα πρώτα σημάδια κλιμάκωσης της βίας.

Μία άλλη σημαντική εμπειρία αφορά τραυματικά γεγονότα και απώλειες στη σχολική κοινότητα, όπως σοβαρά ατυχήματα, ασθένειες ή θάνατοι μαθητών ή εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί συχνά περιγράφουν συναισθηματική φόρτιση, δυσκολία συγκέντρωσης και έντονη αίσθηση ευθύνης κατά τη διάρκεια αυτών των κρίσεων. Όπως επισημαίνουν οι Pau et al. (2020), η εμπειρία τέτοιων καταστάσεων απαιτεί ψυχολογική ανθεκτικότητα και υποστήριξη, και συχνά οδηγεί στην ανάγκη συνεργασίας με ειδικούς, όπως ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, για την ομαλή διαχείριση του πένθους και της αναστάτωσης.

Η πανδημία του 2019 ανέδειξε μια νέα κατηγορία εμπειριών για τους εκπαιδευτικούς, συνδεδεμένη με υγειονομικές και κοινωνικοψυχολογικές κρίσεις. Η ξαφνική μετάβαση στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, η απομόνωση των μαθητών και η αύξηση των συναισθηματικών δυσκολιών αποτέλεσαν προκλήσεις που απαιτούσαν άμεση προσαρμογή και δημιουργικότητα. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν εμπειρία από προηγούμενες κρίσεις ανέπτυξαν καλύτερες στρατηγικές επικοινωνίας και υποστήριξης, ενώ όσοι αντιμετώπισαν την κρίση για πρώτη φορά βίωσαν έντονο στρες και αίσθημα αδυναμίας (Belisario, 2022).

Η εμπειρία των εκπαιδευτικών υπογραμμίζει επίσης τη σημασία της συνεργασίας και της ομαδικής υποστήριξης. Εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία με ενεργή και υποστηρικτική ηγεσία, σαφή σχέδια διαχείρισης κρίσεων και ομαδική κουλτούρα, αναφέρουν ότι η εμπειρία τους από κρίσεις είναι λιγότερο επιβαρυντική και πιο εποικοδομητική. Η συνεργασία με συναδέλφους και εξωτερικούς φορείς ενισχύει την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων και μειώνει τον προσωπικό φόρτο (Chatzipanagiotou and Katsarou, 2023).

3.2.1 Δεξιότητες, Στάσεις και ο Υποστηρικτικός Ρόλος των Εκπαιδευτικών

Η αποτελεσματικότητα της διαχείρισης κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον εξαρτάται σε καθοριστικό βαθμό από τις δεξιότητες και τις στάσεις που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί ως πρόσωπα πρώτης γραμμής. Μία από τις θεμελιώδεις ικανότητες είναι ο έγκαιρος εντοπισμός προειδοποιητικών ενδείξεων, όπως οι απότομες μεταβολές στη συμπεριφορά ή το αυξημένο άγχος των μαθητών, γεγονός που επιτρέπει την άμεση παρέμβαση πριν από την κλιμάκωση ενός περιστατικού (Sokol et al., 2021). Παράλληλα, η επικοινωνιακή επάρκεια, η οποία βασίζεται στην ενεργητική ακρόαση και τη διατήρηση της ψυχραιμίας, κρίνεται απαραίτητη για τη δημιουργία αισθήματος ασφάλειας και τον περιορισμό της ανησυχίας των μαθητών (Chatzipanagiotou and Katsarou, 2023).

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται επίσης να διαθέτουν αναπτυγμένες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, αξιολογώντας γρήγορα τις διαθέσιμες επιλογές προκειμένου να λάβουν ορθολογικές αποφάσεις κάτω από συνθήκες πίεσης (Pau et al., 2020). Η ψυχική ανθεκτικότητα και η συναισθηματική νοημοσύνη τούς επιτρέπουν να διαχειρίζονται το προσωπικό τους στρες, λειτουργώντας ως σταθερά σημεία αναφοράς που αντιλαμβάνονται και στηρίζουν τις ανάγκες της σχολικής κοινότητας (Çağlıyan and Taş, 2024). Η υιοθέτηση μιας θετικής στάσης απέναντι στην πρόληψη και τη διαρκή επιμόρφωση ενισχύει την ετοιμότητα της σχολικής μονάδας και μειώνει τους κινδύνους που απορρέουν από την αβεβαιότητα της κρίσης (Belisario, 2022; Elbedour et al., 2020).

Στο πλαίσιο του υποστηρικτικού τους ρόλου, οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως καθοδηγητές, ενθαρρύνοντας την έκφραση συναισθημάτων και τη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης (James and Gilliland, 2020). Ωστόσο, η πολυπλοκότητα των ψυχολογικών αντιδράσεων καθιστά αναγκαία τη στενή συνεργασία με τους σχολικούς ψυχολόγους. Αυτή η διεπιστημονική συνέργεια συνδυάζει την παιδαγωγική εμπειρία με την εξειδικευμένη επιστημονική γνώση, διασφαλίζοντας μια ολιστική αντιμετώπιση της κρίσης και ενισχύοντας τη συνολική ανθεκτικότητα της σχολικής κοινότητας (Scott et al., 2021; Touloupis and Athanasiades, 2024).

4 Η ομάδα διαχείρισης κρίσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας

4.1 Η διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον

Η αντιμετώπιση κρίσεων εντός του σχολείου αποτελεί μια σύνθετη και πολυεπίπεδη διεργασία, η οποία απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό, συστηματικό συντονισμό και μια προληπτική νοοτροπία από όλα τα μέλη της κοινότητας. Τα σχολεία καλούνται να διαχειριστούν ένα ευρύ φάσμα προκλήσεων, από ατυχήματα και φυσικές καταστροφές έως περιστατικά βίας ή σοβαρές υγειονομικές και ψυχοκοινωνικές κρίσεις (James and Gilliland, 2020). Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης δεν εξαντλείται στην αντίδραση τη στιγμή του γεγονότος, αλλά εκτείνεται σε έναν κύκλο ενεργειών που περιλαμβάνει την πρόληψη, την άμεση ανταπόκριση, τη διαδικασία αποκατάστασης και την τελική αξιολόγηση των πεπραγμένων.

Η πρόληψη θεωρείται ο θεμέλιος λίθος της διαδικασίας, καθώς μέσω της εκπαίδευσης του προσωπικού και της καλλιέργειας μιας θετικής οργανωσιακής κουλτούρας, μειώνονται οι πιθανότητες εκδήλωσης κρίσεων (Elbedour et al., 2020). Κατά τη φάση της αιχμής, απαιτείται η πιστή εφαρμογή των πρωτοκόλλων ασφαλείας και η οργάνωση της επικοινωνίας για τη διασφάλιση της σωματικής και ψυχικής ακεραιότητας μαθητών και προσωπικού (Sokol et al., 2021). Η διαδικασία ολοκληρώνεται με την αποκατάσταση της κανονικότητας και την παροχή ψυχοκοινωνικής υποστήριξης, στοιχεία απαραίτητα για την επαναφορά της σταθερότητας (Pau et al., 2020).

Κατανομή αρμοδιοτήτων και Υπεύθυνοι παρέμβασης

Η επιτυχής διαχείριση μιας κρίσης βασίζεται στον σαφή προσδιορισμό των ρόλων, ώστε οι ενέργειες να είναι ταχύτατες και να αποφεύγεται η σύγχυση (James and Gilliland, 2020). Οι βασικοί άξονες ευθύνης κατανέμονται ως εξής (Pau et al., 2020; Çağlıyan and Taş, 2024):

- **Σχολική Ηγεσία:** Ο διευθυντής και οι υποδιευθυντές φέρουν το βάρος της λήψης αποφάσεων, της ιεράρχησης των αναγκών και του συντονισμού με εξωτερικές υπηρεσίες, όπως η αστυνομία ή οι φορείς υγείας.
- **Εκπαιδευτικό Προσωπικό:** Λειτουργούν ως η πρώτη γραμμή άμυνας, διαχειρίζονται άμεσα τους μαθητές εντός των τάξεων, εφαρμόζουν τα μέτρα προστασίας και προσφέρουν την αρχική ψυχολογική αποφόρτιση.

- **Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων:** Πρόκειται για έναν διεπιστημονικό πυρήνα (ηγεσία, εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι) που λειτουργεί ως το κέντρο επιχειρήσεων της μονάδας, επιβλέποντας την εφαρμογή του σχεδίου δράσης.
- **Εξωτερικοί Φορείς και Γονείς:** Η συνδρομή της αστυνομίας ή της πυροσβεστικής προσφέρει εξειδικευμένη προστασία, ενώ η συνεργασία με τους γονείς είναι κρίσιμη για τη συναισθηματική σταθεροποίηση των παιδιών.

4.2 Ο Συντονιστικός ρόλος του Διευθυντή

Ο διευθυντής ενεργεί ως ο κεντρικός αρχιτέκτονας της ασφάλειας, έχοντας την ευθύνη για τη σύνταξη και τη διαρκή επικαιροποίηση του Σχεδίου Δράσης, το οποίο πρέπει να προσαρμόζεται στις ειδικές συνθήκες του σχολείου (Elbedour et al., 2020). Πέρα από τη διοικητική διάσταση, οφείλει να διασφαλίζει ότι όλη η σχολική κοινότητα είναι εξοικειωμένη με τις διαδικασίες μέσω τακτικών ασκήσεων ετοιμότητας, οι οποίες βοηθούν στον εντοπισμό και τη διόρθωση τυχόν αδυναμιών του σχεδίου (Touloupis and Athanasiades, 2024). Σε συνθήκες αβεβαιότητας, η παρουσία του είναι καταλυτική για τη διατήρηση της ψυχραιμίας και της ιεραρχίας, ενώ η διαφανής ενημέρωση των γονέων ενισχύει την εμπιστοσύνη προς το σχολείο (Chatzipanagiotou and Katsarou, 2023)

4.3 Στρατηγικές επικοινωνίας κατά την κρίση

Η επικοινωνία αποτελεί το εργαλείο που ελέγχει τη ροή της πληροφορίας και περιορίζει τον πανικό (James and Gilliland, 2020). Πριν από οποιαδήποτε κρίση, το σχολείο πρέπει να διαθέτει αυστηρά πρωτόκολλα που ορίζουν τη σειρά και τον τρόπο ενημέρωσης των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων (Elbedour et al., 2020). Κατά τη διάρκεια του συμβάντος, τα μηνύματα πρέπει να είναι σύντομα, ακριβή και απαλλαγμένα από εικασίες, ενώ η χρήση απλής γλώσσας βοηθά στη διατήρηση της τάξης (Sokol et al., 2021). Η επικοινωνία οφείλει να έχει και μια βαθιά ψυχολογική διάσταση, παρέχοντας διαβεβαιώσεις και ενσυναίσθηση στους πληγέντες (Pau et al., 2020). Τέλος, η αξιοποίηση της τεχνολογίας επιτρέπει την άμεση ενημέρωση, αρκεί να γίνεται με προσοχή για τη διαφύλαξη της εγκυρότητας των δεδομένων (Belisario, 2022).

5 Παρέμβαση σχολικών ψυχολόγων σε καταστάσεις κρίσης

5.1 Συνεργασία σχολικών ψυχολόγων και εκπαιδευτικών

Η αποτελεσματική αντιμετώπιση των κρίσεων και η προαγωγή της ψυχοκοινωνικής ευημερίας στο σχολικό περιβάλλον βασίζονται στη στενή και συστηματική συνέργεια μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικών ψυχολόγων. Καθώς οι κρίσεις επηρεάζουν το σχολείο σε παιδαγωγικό, ψυχολογικό και οργανωσιακό επίπεδο, απαιτείται μια διεπιστημονική προσέγγιση που να υπερβαίνει τις μεμονωμένες ενέργειες και να συνδυάζει διαφορετικά επιστημονικά πεδία.

Ο Συμπληρωματικός Ρόλος των Εμπλεκομένων: Οι εκπαιδευτικοί, λόγω της καθημερινής και άμεσης επαφής τους με τους μαθητές, λειτουργούν ως «αισθητήρες» πρώτης γραμμής. Είναι οι πρώτοι που μπορούν να εντοπίσουν έγκαιρα αλλαγές στη συμπεριφορά, τη συναισθηματική διάθεση ή τη σχολική επίδοση των παιδιών, γεγονός που τους καθιστά κρίσιμους στην πρόληψη και την έγκαιρη αναγνώριση κινδύνων. Ωστόσο, η διαχείριση σύνθετων ψυχολογικών αντιδράσεων και τραυματικών εμπειριών απαιτεί την εξειδικευμένη επιστημονική κατάρτιση του σχολικού ψυχολόγου.

Οι σχολικοί ψυχολόγοι διαθέτουν εξειδικευμένες γνώσεις στη διαχείριση του άγχους, των τραυματικών γεγονότων και στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας τόσο των παιδιών όσο και των ενηλίκων. Η συμβολή τους είναι πολυδιάστατη και δεν περιορίζεται μόνο στην κατασταλτική παρέμβαση μετά από ένα συμβάν.

Πεδία Διεπιστημονικής Συνεργασίας: Η συνεργασία εκφράζεται μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές που καλύπτουν όλο το φάσμα της διαχείρισης:

- **Πρόληψη και Σχεδιασμός:** Οι ψυχολόγοι συμμετέχουν ενεργά στον σχεδιασμό των σχεδίων δράσης και στη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού σχολικού κλίματος.
- **Ενεργός Παρέμβαση:** Κατά τη διάρκεια της κρίσης, συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς για τη συστηματική ανταλλαγή πληροφοριών, την εφαρμογή παρεμβάσεων εντός της τάξης και την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης σε μαθητές και οικογένειες.
- **Επιμόρφωση:** Οι σχολικοί ψυχολόγοι υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς μέσω επιμορφωτικών δράσεων, ενισχύοντας τις δεξιότητές τους στη συναισθηματική ρύθμιση και τη διαχείριση στρεσογόνων καταστάσεων.

Υποστήριξη του Εκπαιδευτικού Προσωπικού: Μια ιδιαίτερα σημαντική διάσταση της συνεργασίας αφορά την ψυχολογική υποστήριξη των ίδιων των εκπαιδευτικών. Σε

περιόδους κρίσης, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλά επίπεδα άγχους και συναισθηματικής επιβάρυνσης, καθώς καλούνται να παραμείνουν σταθερά σημεία αναφοράς για τους μαθητές τους ενώ ταυτόχρονα διαχειρίζονται τις δικές τους αντιδράσεις. Η παρέμβαση του ψυχολόγου συμβάλλει στην αποφόρτισή τους, στην πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης και στη διατήρηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Συστημική Διάσταση: Τελικά, η διεπιστημονική αυτή συνέργεια συνδυάζει την παιδαγωγική εμπειρία με την εξειδικευμένη ψυχολογική γνώση, προσφέροντας μια ολιστική αντιμετώπιση. Η κοινή συμμετοχή στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων και η δικτύωση με εξωτερικούς φορείς αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την επιτυχή επαναφορά της λειτουργικότητας της σχολικής μονάδας

6 Επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και Επαγγελματική ετοιμότητα

Η σύγχρονη σχολική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από διαρκείς και ραγδαίες κοινωνικές, τεχνολογικές και ψυχοκοινωνικές μεταβολές, οι οποίες αυξάνουν σημαντικά την πιθανότητα εμφάνισης κρίσιμων περιστατικών. Οι εκπαιδευτικοί, όντας οι πρώτοι αποδέκτες και διαχειριστές κάθε κρίσης εντός του σχολικού χώρου, επωμίζονται το βάρος της άμεσης ανταπόκρισης. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεών τους δεν είναι τυχαία, αλλά εξαρτάται άμεσα από το επίπεδο της επαγγελματικής τους προετοιμασίας και κατάρτισης (Scott, Gaswirth και Zimmerman, 2021). Χωρίς τη δέουσα επιμόρφωση, ακόμη και τα πιο λεπτομερή σχέδια διαχείρισης κινδύνων παραμένουν ανενεργά ή εφαρμόζονται με λανθασμένο τρόπο, εντείνοντας την ανασφάλεια (Elbedour et al., 2020).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να περιορίζεται σε μια στεία θεωρητική προσέγγιση του φαινομένου. Αντιθέτως, οφείλει να επικεντρώνεται στην ανάπτυξη πρακτικών και επιχειρησιακών δεξιοτήτων, όπως η ικανότητα έγκαιρης αναγνώρισης προειδοποιητικών ενδείξεων, η ορθή εφαρμογή σχεδίων έκτακτης ανάγκης και η διαχείριση της επικοινωνίας υπό συνθήκες ακραίας πίεσης. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την επιτακτική ανάγκη για προγράμματα που να ανταποκρίνονται στις πραγματικές προκλήσεις της σχολικής ζωής και να συνδέονται άμεσα με τις καθημερινές τους εμπειρίες (Ozkayran, Abali & Abali, 2020). Η συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό ή την επιλογή των επιμορφωτικών δράσεων ενισχύει το αίσθημα της επαγγελματικής τους αυτονομίας και βελτιώνει την αποτελεσματικότητα της μάθησης.

Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας είναι καταλυτικός. Ο διευθυντής οφείλει να προάγει μια κουλτούρα διαρκούς μάθησης, οργανώνοντας βιωματικά εργαστήρια και ασκήσεις προσομοίωσης. Τέτοιες δράσεις επιτρέπουν στο προσωπικό να εξασκηθεί σε πραγματικά σενάρια κρίσης, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και την ετοιμότητά του. Η εμπειρία από την πανδημία COVID-19 ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που διέθεταν προηγούμενη επιμόρφωση κατάφεραν να διατηρήσουν τη λειτουργικότητα του σχολείου και τη σύνδεση με τους μαθητές τους πολύ πιο αποτελεσματικά από τους μη καταρτισμένους συναδέλφους τους (Belisario, 2022).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, παρατηρείται ένα σημαντικό έλλειμμα συστηματικής επιμόρφωσης. Οι έρευνες δείχνουν ότι ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών, που αγγίζει το 46,9% στην πρωτοβάθμια (Μακάριος, 2020) και το 68,5% στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Παπαδοπούλου, 2019), δηλώνει ότι δεν έχει λάβει καμία απολύτως εκπαίδευση στη διαχείριση κρίσεων. Αυτή η έλλειψη προετοιμασίας οδηγεί σε χαμηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης, με μόλις το 8,9% των εκπαιδευτικών να αισθάνεται επαρκώς έτοιμο να αντιμετωπίσει ένα κρίσιμο περιστατικό. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ιδιαίτερα ανεπαρκείς σε ζητήματα ψυχολογικής υποστήριξης, όπως η διαχείριση του πένθους ή τραυματικών γεγονότων, γεγονός που καθιστά την ανάγκη για συστηματική εκπαίδευση σε θέματα πρώτων βοηθειών και ψυχολογικής στήριξης κάτι παραπάνω από αναγκαία.

Συμπερασματικά, η επιμόρφωση αποτελεί τον βασικό παράγοντα για τη διασφάλιση της ψυχοκοινωνικής σταθερότητας της σχολικής κοινότητας. Μόνο μέσω ενός ενιαίου και διαρκούς στρατηγικού σχεδιασμού επιμόρφωσης μπορεί ο εκπαιδευτικός να μετατραπεί από έναν απλό μάρτυρα μιας κρίσης σε έναν αποτελεσματικό διαχειριστή, ικανό να προστατεύσει την ασφάλεια και την ευημερία των μαθητών του.

7 Σχετικές έρευνες για τη διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες

7.1 Διεθνείς Ερευνητικές Μελέτες

Οι διεθνείς ερευνητικές μελέτες σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για τις πρακτικές, τις στρατηγικές και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι σχολικές μονάδες σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα.

Η διεθνής έρευνα για τη διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον έχει επεκταθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια, καθοδηγούμενη από τις εμπειρίες της πανδημίας, την

αύξηση κρίσεων που επηρεάζουν τη σχολική λειτουργία και την ανάγκη ανάπτυξης πρακτικών και στρατηγικών που να ενισχύουν τόσο την ετοιμότητα όσο και την ανθεκτικότητα των σχολικών κοινοτήτων. Οι πρόσφατες μελέτες εστιάζουν σε διαφορετικές πτυχές της κρίσης. Από το ρόλο της σχολικής ηγεσίας, έως την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και την προετοιμασία έναντι έκτακτων περιστατικών.

Η έρευνα του **Debes (2021)** με τίτλο *Crisis management: Experiences of teachers and school administrators* εστιάζει στη διερεύνηση των εμπειριών και των αντιλήψεων εκπαιδευτικών και σχολικών στελεχών σχετικά με την διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον. Στόχος της μελέτης ήταν να αποτυπωθεί ο βαθμός ετοιμότητας των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών, το επίπεδο επιμόρφωσης του προσωπικού και η αποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων στη διαχείριση έκτακτων καταστάσεων.

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 31 πιθανές καταστάσεις κρίσης στο σχολείο και είχαν μορφή 3-βάθμιας κλίμακας Likert. Η έρευνα βασίστηκε σε συστηματική επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με τον σχεδιασμό κρίσεων. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη σημασία της προετοιμασίας (Pitcher & Poland, 1992, όπως αναφέρεται στο Debes, 2021) και στο ρόλο των οργανωμένων ομάδων παρέμβασης (Poland, 1992, 1994, όπως αναφέρεται στο Debes, 2021). Επιπλέον, για τον προσδιορισμό των δομικών στοιχείων του σχεδιασμού και των χαρακτηριστικών ενός αποτελεσματικού σχεδίου, λήφθηκαν υπόψη τα ερευνητικά δεδομένα των Brock κ.ά. (1993), Kramen κ.ά. (1999) και Greenbaum κ.ά. (1989), όλα εκ των οποίων αξιοποιήθηκαν από τον Debes (2021) για τη διαμόρφωση της μελέτης του.

Στην έρευνα Debes (2021) χρησιμοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο «Crisis Intervention Scale» (Κλίμακα Παρέμβασης σε Κρίση), το οποίο αναπτύχθηκε από την ίδια την Gülyüz Debes το 2020. Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε με τυχαία δειγματοληψία και αποτελούνταν από 48 εκπαιδευτικούς στη Βόρεια Κύπρο κατά το ακαδημαϊκό έτος 2020–2021, εκ των οποίων το 56,3% ήταν γυναίκες και το 43,8% άνδρες, με μέσο όρο ηλικίας τα 37,46 έτη. Το 66,7% των συμμετεχόντων κατείχε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και το 33,3% πτυχίο, ενώ το 64,6% είχε προϋπηρεσία 1–10 έτη και το 35,4% άνω των 11 ετών. Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό SPSS, χρησιμοποιώντας περιγραφική στατιστική και την επαγωγική στατιστική τεχνική Mann–Whitney U. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι κρίσεις είχαν μικρή επίδραση στην επαγγελματική απόδοση των εκπαιδευτικών (μέσοι όροι από 2,00 έως 2,48), ενώ οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν την

ικανότητά τους στη διαχείριση κρίσεων ως υψηλή όταν υπήρχε επαρκής πρακτική εξάσκηση (μέσοι όροι 2,06–2,63). Παράλληλα, καταγράφηκαν ιδιαίτερα αυξημένες ανάγκες για ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση (μέσοι όροι 1,92–2,92). Η ανάλυση διαφορών δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντικές αποκλίσεις στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο. Οι αντιλήψεις ανδρών και γυναικών ήταν παρόμοιες όσον αφορά την εμπλοκή σε επιμορφώσεις ($p=0,36$), την επίδραση των κρίσεων στην απόδοση ($p=0,89$) και την ικανότητα διαχείρισης ($p=0,26$) την ηλικία ($p=0,78$), την προϋπηρεσία ($p=0,17$) ή την προηγούμενη επαγγελματική ανάπτυξη ($p=0,58$).

Η έρευνα του **McBrayer (2020)** διερεύνει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συχνότητα εμφάνισης κρίσεων και το επίπεδο ετοιμότητάς τους σε ένα διαδικτυακό σχολείο (online charter school), με στόχο τη διαμόρφωση κατευθυντήριων γραμμών για την έγκαιρη αναγνώριση και αποτελεσματική αντιμετώπιση κρίσιμων περιστατικών, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της πανδημίας του 2019. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Crisis Event Perception Survey (CEPS), το οποίο αποτελείται από 37 ερωτήματα, εκ των οποίων τα 5 αφορούν δημογραφικά χαρακτηριστικά και τα 32 εξετάζουν τόσο τη συχνότητα όσο και την ετοιμότητα ανταπόκρισης σε κρίσεις. Το εργαλείο εστιάζει σε οκτώ (8) κατηγορίες κρίσεων, συγκεκριμένα στην παραμέληση, την κακοποίηση, τον αυτοκτονικό και ανθρωποκτονικό ιδεασμό, τον απροσδόκητο θάνατο μαθητή και εκπαιδευτικού, τις φυσικές καταστροφές και τα τρομοκρατικά περιστατικά. Η ετοιμότητα αξιολογήθηκε με τετραβάθμια κλίμακα Likert (από «πολύ προετοιμασμένος» έως «πολύ απροετοίμαστος»), ενώ η συχνότητα με κλίμακα που κυμαινόταν από «ποτέ» έως «περισσότερες από έξι φορές τον χρόνο». Το ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε από τους ίδιους τους ερευνητές. Το δείγμα της έρευνας περιλάμβανε 143 εκπαιδευτικούς από τους 457 που προσκλήθηκαν να συμμετάσχουν, εκ των οποίων το 91,6% ήταν γυναίκες και το 8,4% άνδρες. Αναφορικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο, το 68,3% κατείχε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, το 30,3% πτυχίο και το 1,4% διδακτορικό. Ως προς τον επαγγελματικό ρόλο, το 69,2% ήταν δάσκαλοι, το 19,6% διοικητικό προσωπικό και το 11,2% λοιπό υποστηρικτικό προσωπικό, όπως σύμβουλοι και ψυχολόγοι, ενώ το 67,1% των συμμετεχόντων είχε προϋπηρεσία από 0 έως 5 έτη στη συγκεκριμένη θέση. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με περιγραφική στατιστική. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν χαμηλά επίπεδα ετοιμότητας, καθώς μόνο στην περίπτωση του αυτοκτονικού ιδεασμού ποσοστό άνω του 50% των εκπαιδευτικών (53,1%) δήλωσε ότι αισθάνεται «πολύ προετοιμασμένο».

Αντίστοιχα ποσοστά καταγράφηκαν για την κακοποίηση (47,6%) και την παραμέληση (45,8%), ενώ σημαντικά χαμηλότερα ήταν τα ποσοστά ετοιμότητας για τον ανθρωποκτονικό ιδεασμό (18,9%), τις φυσικές καταστροφές (18,9%), τον απροσδόκητο θάνατο μαθητή (9,8%), τον απροσδόκητο θάνατο εκπαιδευτικού (7,7%) και τις τρομοκρατικές απειλές (7,7%). Σε επίπεδο συχνότητας, οι φυσικές καταστροφές αναφέρθηκαν ως η συχνότερη κατηγορία υποψίας, με ποσοστό 76,2%, ενώ ο αυτοκτονικός ιδεασμός δηλώθηκε από το 55,9% των συμμετεχόντων τουλάχιστον μία φορά. Αντίθετα, ο ανθρωποκτόνος ιδεασμός εμφανίστηκε ως η λιγότερο συχνή κατηγορία, καθώς το 89,5% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι δεν τον έχει αντιμετωπίσει ποτέ. Συνολικά, τα ποσοτικά ευρήματα ανέδειξαν ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών στη διαχείριση κρίσεων, κυρίως σε ζητήματα που σχετίζονται με τον θάνατο και την τρομοκρατία.

Στη μελέτη των **Manso, Delos Santos and Gonzales (2023)** με τίτλο *Reconfiguring Crisis Management Skills of Teachers in the New Normal* διερευνήθηκαν οι δεξιότητες διαχείρισης κρίσεων των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της «νέας κανονικότητας» μετά την πανδημία COVID-19, με στόχο την αξιολόγηση τεσσάρων βασικών τομέων: των θεσπισμένων πολιτικών και οδηγιών, της ικανότητας ανταπόκρισης σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης, της ενσωμάτωσης της διαχείρισης κρίσεων στη διδακτική πράξη και των προσαρμοστικών διδακτικών πρακτικών. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε από τους ίδιους τους ερευνητές και περιλάμβανε δύο μέρη, ένα δημογραφικό και ένα ερευνητικό με 16 δηλώσεις κατανεμημένες σε τέσσερις κατηγορίες, οι οποίες αξιολογήθηκαν μέσω τετραβάθμιας κλίμακας Likert (1 = καθόλου εφαρμοσμένο έως 4 = υψηλά εφαρμοσμένο). Η αξιοπιστία του εργαλείου κρίθηκε αποδεκτή, με συντελεστή Cronbach's Alpha ίσο με 0,803. Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας βασίστηκε σε οδηγίες διεθνών και εθνικών οργανισμών, όπως ο WHO, η CHED και το DOH (όπως αναφέρονται στο Manso et al., 2023). Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκαν βιβλιογραφικές προσεγγίσεις για τη διαχείριση κρίσεων των Narbay (2005), Ogel (2005) και Sanguinis (2009), καθώς και δεδομένα από το πρόγραμμα RRP της Zamboanga, όλα εκ των οποίων αντλήθηκαν από τη μελέτη των Manso et al. (2023). Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 80 εκπαιδευτικούς στην πόλη Zamboanga των Φιλιππίνων, εκ των οποίων οι μισοί προέρχονταν από Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και οι υπόλοιποι από το Υπουργείο Παιδείας, με το 58,75% να ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 20–35 ετών και το 41,25% να είναι 36 ετών και άνω, ενώ το 60% ήταν γυναίκες και το 40% άνδρες. Όσον αφορά το επίπεδο

ψηφιακού εγγραμματοσμού, το 65% δήλωσε μέσο επίπεδο δεξιοτήτων ΤΠΕ και το 35% αρχάριο. Η επεξεργασία πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό SPSS, υπολογίζοντας συχνότητες, ποσοστά, σταθμισμένο μέσο όρο και t-test δύο ανεξάρτητων δειγμάτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δεξιότητες που αφορούν τις θεσπισμένες πολιτικές και οδηγίες (σταθμισμένος μέσος όρος 3,54), την ικανότητα ανταπόκρισης σε επείγοντα περιστατικά (3,30) και τις προσαρμοστικές διδακτικές πρακτικές (3,62) εφαρμόζονται σε υψηλό βαθμό, ενώ η ενσωμάτωση της διαχείρισης κρίσεων στη διδασκαλία παρουσίασε μέτριο επίπεδο εφαρμογής (3,15). Η στατιστική ανάλυση δεν ανέδειξε σημαντικές διαφοροποιήσεις στις δεξιότητες διαχείρισης κρίσεων με βάση την ηλικία ($t = 0,119$, $p = 0,905$), το φύλο ($t = 0,947$, $p = 0,346$) ή το επίπεδο ψηφιακών δεξιοτήτων ($t = 0,349$, $p = 0,728$), γεγονός που υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται εξίσου προετοιμασμένοι ανεξαρτήτως δημογραφικών χαρακτηριστικών

Σύμφωνα με τους **Fallon, McBrayer, Pannell, Posick, Landers, Gutierrez de Blume, Wells και Carney (2024)**, η μελέτη με τίτλο *Sustainable, Accessible, Feasible, Effective (SAFE) School Safety Planning: Educator Perceptions of Crisis Frequency and Preparedness in Suspecting and Responding to School Safety* διερεύνησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συχνότητα εμφάνισης κρίσεων και το επίπεδο ετοιμότητάς τους να τις εντοπίσουν και να ανταποκριθούν σε αυτές σε ένα διαδικτυακό σχολικό περιβάλλον K-12. Η έρευνα χρησιμοποίησε το Sustainable, Accessible, Feasible, and Effective (SAFE) Crisis Event Perceptions Survey: CEPS Version 2.0, το οποίο περιλαμβάνει 109 ερωτήσεις και εξετάζει 15 τομείς κρίσεων, όπως παραμέληση, κακοποίηση, αυτοκτονικό ιδεασμό, σχολικούς πυροβολισμούς, κυβερνοεκφοβισμό και πανδημία. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει δημογραφικά στοιχεία (7 ερωτήσεις), εκτίμηση της συχνότητας εμφάνισης κρίσεων ανά έτος, επίπεδο εκπαίδευσης που έχει ληφθεί, ετοιμότητα ανταπόκρισης με 4-βάθμια κλίμακα Likert (1=Πολύ απροετοίμαστος έως 4=Πολύ προετοιμασμένος) και προσβασιμότητα/πιστότητα των σχεδίων ασφάλειας. Το δείγμα αποτελούνταν από 92 συμμετέχοντες (14 διευθυντικά στελέχη, 58 εκπαιδευτικούς και 20 άτομα υποστηρικτικού προσωπικού) από το διαδικτυακό σχολείο Great Charter Academy στις νοτιοανατολικές ΗΠΑ, προερχόμενους από αστικές, προαστιακές και αγροτικές περιοχές. Η περιγραφική στατιστική ανέδειξε ότι σε όλες τις κατηγορίες κρίσεων λιγότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες δήλωσαν «πολύ προετοιμασμένοι», με ποσοστά: λεκτικός εκφοβισμός 49,5%, κακοποίηση 39,2%, παραμέληση 39,1%, αυτοκτονικός

ιδεασμός 36,9%, σεξουαλική παρενόχληση 30%, φυσικές καταστροφές 17,4%, ένοπλη βία (πυροβολισμοί) 12,2% και απροσδόκητος θάνατος μαθητή 14,7%, παρόλο που το 85,4% υποψιαζόταν ότι συμβαίνει 1-2 φορές το χρόνο. Όσον αφορά τα σχέδια ασφάλειας, μόνο το 15,1% συμφώνησε απόλυτα ότι είναι προσβάσιμα κατά τη διάρκεια κρίσεων, το 17,2% ότι είναι βιώσιμα, το 14,1% ότι είναι εφικτά και το 19,8% ότι είναι αποτελεσματικά για την αύξηση της ασφάλειας.

Πίνακας 1. Διεθνείς έρευνες σχετικές με τη διαχείριση κρίσεων

Συγγραφείς/Έτος	Συμμετέχοντες	Βασικά αποτελέσματα μελέτης
McBrayer (2020)	143 εκπαιδευτικοί, διαδικτυακό σχολείο	Χαμηλή ετοιμότητα σε όλες τις κρίσεις, υψηλότερη για αυτοκτονικό ιδεασμό, φυσικές καταστροφές πιο συχνές, θάνατος/τρομοκρατία πολύ χαμηλή ετοιμότητα.
Debes (2021)	48 εκπαιδευτικοί στη Βόρεια Κύπρο	Κρίσεις μικρή επίδραση στην απόδοση, υψηλή ικανότητα διαχείρισης με πρακτική εξάσκηση, ανάγκη για επιμόρφωση.
Manso, Delos Santos & Gonzales (2023)	80 εκπαιδευτικοί, Zamboanga	Υψηλές δεξιότητες για πολιτικές, ανταπόκριση και προσαρμοστικές πρακτικές, μέτρια ενσωμάτωση στη διδασκαλία, χωρίς διαφορές βάσει δημογραφικών.
Fallon, McBrayer, Pannell, Posick, Landers, Gutierrez de Blume, Wells & Carney (2024)	92 συμμετέχοντες, διαδικτυακό σχολείο Great Charter Academy	Χαμηλή ετοιμότητα σε όλες τις κρίσεις, καθώς και πολύ χαμηλή αποτελεσματικότητα σχεδίων, ανάγκη για SAFE σχέδια.

7.2 Ελληνικές Ερευνητικές Μελέτες

Η ελληνική επιστημονική έρευνα για τη διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον εμφανίζει μια αυξανόμενη δυναμική τα τελευταία χρόνια, μελετώντας τη διαχείριση κρίσεων από διαφορετικές οπτικές, όπως οι απόψεις των εκπαιδευτικών, ο ρόλος της ηγεσίας, η ανάγκη για επιμόρφωση και η ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης. Αυτές

οι μελέτες προσφέρουν πολύτιμα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα για την ελληνική πραγματικότητα.

Η μελέτη των **Tsagdi, Tsipopoulou, Balatsou & Theologou (2022)** με τίτλο *Crisis Management in Education: A Comparative Case Study of a Special School and a Standardized School in Greece* αποτελεί συγκριτική μελέτη περίπτωσης μεταξύ ενός ειδικού σχολείου και ενός τυπικού σχολείου γενικής αγωγής στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19. Ο κύριος στόχος ήταν η διερεύνηση κρίσεων στην Ελληνική εκπαίδευση και ο βαθμός ικανοποίησης των γονέων και των εκπαιδευτικών από τα μέτρα που επέβαλε το Υπουργείο Παιδείας, καθώς και αν αυτά τα μέτρα ενίσχυσαν την εμπιστοσύνη των εμπλεκόμενων μερών προς την πολιτεία. Η μελέτη εστίασε ιδιαίτερα στη δεύτερη περίοδο κλεισίματος των σχολείων τον Νοέμβριο του 2021, όταν το Υπουργείο αποφάσισε να κρατήσει ανοιχτά τα ειδικά σχολεία ενώ τα σχολεία γενικής αγωγής έκλεισαν. Στη μελέτη των Tsagdi et al. (2022), το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο σχεδιάστηκε ειδικά για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας. Παρόλο που οι ερευνητές δεν «πήραν» ένα έτοιμο σταθμισμένο ερωτηματολόγιο από άλλη πηγή, αξιοποίησαν συγκεκριμένα θεωρητικά πλαίσια για τη διαμόρφωσή του, όπως το γνωστικό μοντέλο των Schwarz et al. (1992), για να αναλύσουν πώς η σειρά των ερωτήσεων επηρεάζει τις απαντήσεις. Περιλάμβανε 10 ερωτήσεις, που αποσκοπούσαν στην εκτίμηση του βαθμού ικανοποίησης και εμπιστοσύνης των συμμετεχόντων σχετικά με την ανταπόκριση του Υπουργείου στην κρίση, καθώς και στο αν οι ενέργειες της πολιτείας διασφάλισαν τα νόμιμα δικαιώματα των μαθητών και των οικογενειών τους. Χρησιμοποιήθηκε 7-βάθμια κλίμακα Likert, όπου το 1 αντιστοιχούσε στη χαμηλότερη βαθμολογία και το 7 στην υψηλότερη. Το 43,2% των εκπαιδευτικών (19 από τους 44) χρησιμοποίησε την τιμή 1 για να δηλώσει την πλήρη έλλειψη εμπιστοσύνης στις αποφάσεις των αξιωματούχων του Υπουργείου, το 31,8% των εκπαιδευτικών (14 άτομα) βαθμολόγησε με 3 τον ρυθμό με τον οποίο ενημερώνονταν για τις εξελίξεις, δείχνοντας σημαντική δυσαρέσκεια, το 30,3% των γονέων έδωσε βαθμολογία 5, υποδηλώνοντας ότι ήταν ικανοποιημένοι από τις αποφάσεις που ελήφθησαν και το 30,3% των γονέων (10 άτομα) επέλεξε την τιμή 7, δείχνοντας απόλυτη εμπιστοσύνη στις υπηρεσίες και στην πορεία δράσης του Υπουργείου

Το δείγμα της μελέτης προήλθε από δύο σχολεία στην Αθήνα, ένα σχολείο γενικής αγωγής στα προάστια και ένα ειδικό σχολείο στην πόλη και περιλάμβανε συνολικά 60 εκπαιδευτικούς και 33 γονείς. Τα σχολεία βρίσκονταν σε περιοχές μεσαίου και υψηλού

οικονομικού επιπέδου. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με μεικτή μέθοδο: διαδικτυακή έρευνα μέσω Google Forms και τηλεφωνική έρευνα για γονείς με χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο ή δυσκολία πρόσβασης στο διαδίκτυο.

Η ανάλυση αποκάλυψε σημαντική απόκλιση μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών και των γονέων. Στους εκπαιδευτικούς, τα επίπεδα ικανοποίησης και εμπιστοσύνης στις αποφάσεις των αξιωματούχων ήταν χαμηλά. Συγκεκριμένα το 43,2% (19 από τους 44) βαθμολόγησε με την κατώτατη τιμή (1) την εμπιστοσύνη του στις αποφάσεις των αξιωματούχων, το 31,8% (14 άτομα) εξέφρασε υψηλή δυσaréσκεια (επίπεδο 3 στην κλίμακα) σχετικά με τον ρυθμό ενημέρωσής τους ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του ειδικού σχολείου ένιωθε περιθωριοποιημένη, χαρακτηρίζοντας τις οδηγίες του Υπουργείου ως «χρησμούς» λόγω ασάφειας.

Αντίθετα, οι γονείς εμφανίστηκαν σε μεγάλο βαθμό ικανοποιημένοι από τις αποφάσεις του Υπουργείου. Το 30,3% (10 άτομα) βαθμολόγησε με την ανώτατη τιμή (7) την εμπιστοσύνη του στις υπηρεσίες και στην πορεία δράσης και ένα άλλο 30,3% έδωσε υψηλή βαθμολογία (επίπεδο 5) στην ικανοποίησή του από τις αποφάσεις.

Συνολικά, η στατιστική ανάλυση ανέδειξε ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί ένιωσαν εκτεθειμένοι, αβέβαιοι και παραμελημένοι λόγω ασαφών οδηγιών, οι γονείς διατήρησαν υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης στα κυβερνητικά μέτρα. Το εύρημα αυτό υπογραμμίζει τη διαφορά αντίληψης μεταξύ των δύο ομάδων και αναδεικνύει την ανάγκη για σαφείς, ξεκάθαρους και επικοινωνιακά αποτελεσματικούς μηχανισμούς διαχείρισης κρίσεων στις σχολικές μονάδες.

Η μελέτη των **Papavasileiou, Kourou, Mavrakis και Salvati (2022)**, με τίτλο *Assessing school teachers' perception of disasters: Insights from a socio-environmentally stressed mediterranean area (Attica, Greece)*, διερεύνησε την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τους κινδύνους και τις καταστροφές στην Αττική, εξετάζοντας τον τρόπο με τον οποίο το τοπικό περιβάλλον και τα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν το αίσθημα ασφάλειας. Η έρευνα επικεντρώθηκε σε δύο περιοχές: μία αστική (Βόρεια προάστια Αθήνας) και μία αγροτική-βιομηχανική (Δυτική Αττική), η οποία χαρακτηρίζεται από υψηλή κοινωνικο-περιβαλλοντική τρωτότητα. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μεταξύ Μαΐου και Δεκεμβρίου 2019 και η μελέτη δημοσιεύτηκε τον Ιούλιο του 2022.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο με 29 κλειστές ερωτήσεις. Η ανάπτυξη του ερωτηματολογίου βασίστηκε στο διεθνές σύστημα

ταξινόμησης EM-DAT, καθώς και σε δεδομένα από προγενέστερες μελέτες των Bird (2009) και Diakakis et al. (2018). Οι ερωτήσεις 1–9 αφορούσαν δημογραφικά στοιχεία, οι 10–24 τις γνώσεις για τα σχέδια πολιτικής προστασίας, και η ερώτηση 25 την αντίληψη 27 διαφορετικών ειδών κινδύνου. Για την εκτίμηση του αισθήματος ασφάλειας χρησιμοποιήθηκε 5-βάθμια κλίμακα Likert: (i) επηρεάζει πολύ (-2), (ii) επηρεάζει αρκετά (-1), (iii) μέτρια (0), (iv) λίγο (1) και (v) καθόλου (2).

Σύμφωνα με τους Papavasileiou et al. (2022), η ταξινόμηση των κινδύνων και η ανάπτυξη του ερευνητικού τους εργαλείου βασίστηκαν στο διεθνές σύστημα EM-DAT. Για τον σκοπό αυτό, οι ερευνητές αξιοποίησαν δεδομένα από προγενέστερες μελέτες σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση και τη διαχείριση κινδύνων, όπως αυτές του Bird (2009) και των Diakakis et al. (2018), οι οποίες παρατίθενται στην ανάλυσή τους (Papavasileiou et al., 2022). Το δείγμα περιλάμβανε 210 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργαζόταν σε αστικές, και αγροτικές-βιομηχανικές περιοχές.

Η διάμεση ηλικία ήταν άνω των 50 ετών. Το 75% ήταν μάχιμοι εκπαιδευτικοί και το 25% διευθυντές ή υποδιευθυντές.

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με περιγραφική στατιστική και την τεχνική Ανάλυσης Κύριων Συνιστωσών (PCA). Οι υψηλότερες ανησυχίες εντοπίστηκαν για σεισμούς και εγκληματικότητα (εντός και εκτός σχολείων).

Οι σεισμοί ήταν ο μοναδικός κίνδυνος με παρόμοια υψηλή αρνητική αντίληψη σε όλο το δείγμα, ανεξαρτήτως περιοχής ή τύπου σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί στη Δυτική Αττική εμφάνισαν υψηλή ευαισθητοποίηση για βιομηχανικά ατυχήματα, λόγω της γειτνίασης με 26 βιομηχανίες τύπου SEVESO. Χαμηλή ανησυχία καταγράφηκε για ηφαίστεια, τσουνάμι, εξωγήινους κινδύνους και μετεωρολογικές καταστροφές (π.χ. χιονοθύελλες). Μέτρια ανησυχία εκδηλώθηκε για έντονες καταιγίδες, πλημμύρες και αποτυχίες υποδομών.

Η μελέτη των **Fotini Kyrou, Anna Saiti, Khalid Arar και Melpomeni Anysiadou (2025)**, με τίτλο *Investigating the value of crisis management in a Greek school environment using experimental and econometrical analysis*, διερεύνησε τις αντιλήψεις και την πραγματική συμπεριφορά των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με την ύπαρξη και τη διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον. Η έρευνα στόχευε να αναδείξει τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της διαχείρισης κρίσεων, χρησιμοποιώντας οικονομετρική και πειραματική ανάλυση (Voting Game) για τη μελέτη της πραγματικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών. Το ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε εξέτασε τους

διαφορετικούς τύπους κρίσεων, τη σημασία τους για τους εκπαιδευτικούς και τις προτεινόμενες μεθόδους επίλυσης, με δείκτη Cronbach's Alpha 0,734, υποδηλώνοντας ικανοποιητικό επίπεδο εσωτερικής συνοχής, ενώ πραγματοποιήθηκε και πιλοτική δοκιμή για την αξιολόγηση της σαφήνειας και λειτουργικότητας των ερωτήσεων. Το δείγμα της κύριας έρευνας περιλάμβανε 424 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από όλη την Ελλάδα, με περίπου 35% από την Αττική και 65% από την υπόλοιπη χώρα, 68,8% γυναίκες και 31,2% άνδρες, ενώ το 52,5% ήταν ηλικίας 51 ετών και άνω. Στο πείραμα λήψης αποφάσεων συμμετείχε ένα υπόδειγμα 40 εκπαιδευτικών. Η ανάλυση περιλάμβανε περιγραφική στατιστική και οικονομετρικά μοντέλα παλινδρόμησης. Σύμφωνα με τα ποσοτικά ευρήματα, το 77,6% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι μια κρίση επηρεάζει αρνητικά τη μαθησιακή ικανότητα των μαθητών, το 81,5% θεωρεί ότι η σωστή διαχείριση επηρεάζει θετικά την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, ενώ το 61,4% αποδίδει τα ατυχήματα στην κακή συμπεριφορά των μαθητών. Στο πείραμα Voting Game, στην 1η Γυμνασίου επικράτησε ο υποψήφιος για τις σχέσεις γονέων-σχολείου με 62,5%, ενώ στις υπόλοιπες τάξεις Γυμνασίου και Λυκείου επικράτησε ο υποψήφιος για τη διαχείριση συμπεριφοράς μαθητών με ποσοστά από 42,5% έως 60%. Η οικονομετρική ανάλυση έδειξε ότι η πιθανότητα επιλογής ειδικού για φυσικές καταστροφές ή σχέσεις γονέων μειωνόταν σε σύγκριση με την επιλογή ειδικού για τη συμπεριφορά μαθητών ($p < 0,01$ και $p < 0,05$ αντίστοιχα). Η ανάλυση ετοιμότητας έδειξε ότι η ύπαρξη σχεδίου αντιμετώπισης σχολικής επιθετικότητας ($B = 0,661$, $p = 0,005$) και η συνεργασία με τους γονείς ($B = 0,574$, $p = 0,000$) αυξάνουν σημαντικά την ικανότητα διαχείρισης κρίσεων, με Nagelkerke R^2 0,093. Συμπερασματικά, η μελέτη επιβεβαιώνει ότι η ύπαρξη σχεδίου ετοιμότητας και η συνεργασία με τους γονείς αποτελούν τους σημαντικότερους παράγοντες για την αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων, ενώ η κακή συμπεριφορά των μαθητών αναδεικνύεται ως η κύρια πηγή προβλημάτων στα ελληνικά σχολεία.

Παρόμοια θέματα διερευνήθηκαν από το **Μακάριο (2020)** στη μελέτη του με τίτλο *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η περίπτωση του νομού Αιτωλοακαρνανίας*, ο οποίος υιοθέτησε ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση και βασίστηκε στη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου πέντε ενοτήτων, το οποίο περιλάμβανε δημογραφικά στοιχεία, αντιλήψεις για τα συμβάντα που χαρακτηρίζονται ως κρίσεις, τρόπους επίδρασής τους στη σχολική ζωή, τα αναγκαία μέλη για τη διαχείριση κρίσεων και τον ρόλο των εκπαιδευτικών, με

διχοτομικές ερωτήσεις και ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας Likert. Η έρευνα διερεύνησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον νομό Αιτωλοακαρνανίας σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων στις σχολικές τους μονάδες. Εξέτασε τα είδη των κρίσεων που εμφανίζονται συχνότερα, τις επιπτώσεις τους στα μέλη της σχολικής κοινότητας και τον βαθμό ετοιμότητας των εκπαιδευτικών. Το εργαλείο σχεδιάστηκε με βάση το σταθμισμένο ερωτηματολόγιο των Σαΐτη, Σαΐτη και Γουναρόπουλου (2008), το οποίο ελέγχθηκε πιλοτικά σε 10 εκπαιδευτικούς. Το δείγμα αποτέλεσαν 130 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας, εκ των οποίων το 63,8% ήταν γυναίκες, το 57,7% ηλικίας 31–40 ετών, το 70% αναπληρωτές και το 53,8% κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό SPSS και περιέλαβε περιγραφική και επαγωγική στατιστική (συχνότητες, μέσες τιμές, έλεγχο χ^2 , Cramer's V, ANOVA και η^2). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συχνότερες κρίσεις στα σχολεία είναι η επιθετικότητα και η ενδοσχολική βία ($M=4,00$), τα κτιριακά ζητήματα ($M=3,89$) και η μαθητική παραβατικότητα ($M=3,65$), ενώ οι φυσικές καταστροφές εμφανίζονται λιγότερο συχνά ($M=2,34$). Το 90,4% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι έχει έρθει αντιμέτωπο με περιστατικά επιθετικότητας, ενώ οι κρίσεις επηρεάζουν κυρίως την ψυχική διάθεση των μαθητών ($M=4,22$) και των εκπαιδευτικών ($M=4,18$). Αναφορικά με την ετοιμότητα, μόνο το 13,8% δήλωσε ότι είναι πολύ έτοιμο να προσφέρει πρώτες βοήθειες και το 46,9% δεν έχει λάβει καμία επιμόρφωση, με το 85% να θεωρεί αναγκαία τη συστηματική εκπαίδευση σε θέματα πρώτων βοηθειών και ψυχολογικής υποστήριξης. Η στατιστική επεξεργασία ανέδειξε ότι δεν υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ ετών προϋπηρεσίας και έκθεσης σε κρίσεις ($p>,05$), ενώ παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην αντίληψη της επίδρασης των κρίσεων στην αποδοτικότητα ($F=8,94$, $p<,01$), με τους λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς (≤ 5 έτη) να δηλώνουν μεγαλύτερη επίδραση ($M=4,12$) σε σύγκριση με τους πιο έμπειρους ($M=3,33$). Επιπλέον, καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την αντίληψη της ευθύνης για το αποτέλεσμα της διαχείρισης ($p=,029$), με τους εκπαιδευτικούς 6–10 ετών προϋπηρεσίας να αισθάνονται μεγαλύτερο βάρος ευθύνης ($M=3,67$).

Τέλος, σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η μελέτη της **Παπαδοπούλου (2019)** με τίτλο *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την πρόληψη και τη διαχείριση κρίσεων στις εκπαιδευτικές μονάδες και τον ρόλο του διευθυντή*, διερεύνησε τις αντιλήψεις 203 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Δράμας σχετικά

με την πρόληψη και τη διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και τον ρόλο του διευθυντή, μέσω δομημένου ερωτηματολογίου με πενταβάθμιες κλίμακες Likert και υψηλή αξιοπιστία (Cronbach's alpha >0,7), το οποίο ελέγχθηκε πιλοτικά και βασίστηκε σε καθιερωμένα θεωρητικά μοντέλα διαχείρισης κρίσεων. Το δείγμα αποτελούνταν κυρίως από γυναίκες (74,4%), με το 44,8% να ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 41–50 ετών και το 31,5% να είναι άνω των 51 ετών, ενώ η πλειονότητα διέθετε σημαντική επαγγελματική εμπειρία, καθώς το 47,8% είχε 11–20 έτη υπηρεσίας και το 29,6% περισσότερα από 21 έτη, την ίδια στιγμή που το 68,5% δήλωσε ότι δεν έχει λάβει καμία επιμόρφωση στη διαχείριση κρίσεων. Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το SPSS v.25 και περιέλαβε περιγραφικές και επαγωγικές μεθόδους (t-test, ANOVA, Mann–Whitney, Kruskal–Wallis και χ^2), αναδεικνύοντας χαμηλό επίπεδο ετοιμότητας, καθώς μόλις το 8,9% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι αισθάνεται πολύ ή πάρα πολύ έτοιμο να αντιμετωπίσει κρίσιμα περιστατικά, με τη μέση τιμή ετοιμότητας να διαμορφώνεται στο 2,52, ενώ μόνο το 25,6% ανέφερε υψηλή ικανότητα διαχείρισης περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού. Αντίθετα, καταγράφηκε έντονη συμφωνία ως προς την αναγκαιότητα συστηματικού σχεδιασμού τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας (76,4%, M.T.=4,69) όσο και σε κεντρικό επίπεδο (70%, M.T.=4,50), ενώ ο ρόλος του διευθυντή αξιολογήθηκε ως καθοριστικός, με το 88,2% να θεωρεί την ειδική κατάρτισή του απαραίτητη και την ευθύνη του για την ασφάλεια σε ευαίσθητους χώρους να λαμβάνει πολύ υψηλή μέση τιμή (4,72). Παράλληλα, σχεδόν καθολική ήταν η αποδοχή της σημασίας της ανατροφοδότησης, καθώς το 98,5% των συμμετεχόντων συμφώνησε ότι οι διαδικασίες αποτίμησης μετά από μια κρίση οδηγούν σε ουσιαστική βελτίωση. Σε επίπεδο συσχετίσεων, οι άνδρες εκπαιδευτικοί δήλωσαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη ετοιμότητα από τις γυναίκες ($p<0,001$), οι γυναίκες συμφώνησαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η ανατροφοδότηση συμβάλλει στη βελτίωση ($p=0,016$), ενώ η προϋπηρεσία συνδέθηκε θετικά με την ετοιμότητα ($p<0,001$), καθώς οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 21 έτη υπηρεσίας ένιωθαν πιο έτοιμοι σε σύγκριση με όσους είχαν έως 5 έτη, χωρίς να προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις με βάση την ηλικία ($p>0,05$).

Πίνακας 2. Ελληνικές έρευνες σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων

Συγγραφέας/Έτος	Συμμετέχοντες	Βασικά αποτελέσματα μελετών
Παπαδοπούλου(2019)	203 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας	Καταγράφηκε χαμηλό επίπεδο ετοιμότητας για την αντιμετώπιση κρίσεων,

	εκπαίδευσης στον νομό Δράμας	αλλά έντονη συμφωνία ως προς την ανάγκη συστηματικού σχεδιασμού και τον καθοριστικό ρόλο του διευθυντή.
Μακάριος(2020)	130 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον νομό Αιτωλοακαρνανίας	Οι συχνότερες κρίσεις αφορούν την επιθετικότητα και την ενδοσχολική βία, με χαμηλά επίπεδα ετοιμότητας και ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση κρίσεων.
Tsagdi, Tsipopoulou, Balatsou & Theologou(2021)	60 εκπαιδευτικοί και γονείς από ένα ειδικό και ένα σχολείο γενικής αγωγής στην Αθήνα	Οι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν χαμηλή ικανοποίηση και εμπιστοσύνη λόγω ασαφών οδηγιών, ενώ οι γονείς δήλωσαν υψηλή εμπιστοσύνη στα μέτρα της πολιτείας, αναδεικνύοντας απόκλιση αντιλήψεων μεταξύ των δύο ομάδων.
Papavasileiou, Kourou, Mavrakis & Salvati(2022)	210 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από αστικές και βιομηχανικές περιοχές της Αττικής	Η αντίληψη κινδύνου επηρεάζεται από το τοπικό περιβάλλον, με υψηλότερη ανησυχία για σεισμούς και εγκληματικότητα και αυξημένη ευαισθητοποίηση σε βιομηχανικούς κινδύνους σε περιοχές υψηλής τρωτότητας.
Kyrou, Saiti, Arar & Anysiadou(2025)	424 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (υποδείγμα 40 στο πείραμα)	Η ύπαρξη σχεδίου ετοιμότητας και η συνεργασία με τους γονείς ενισχύουν σημαντικά τη διαχείριση κρίσεων, ενώ η κακή συμπεριφορά μαθητών αναδεικνύεται ως η συχνότερη πηγή κρίσεων.

8 Μεθοδολογία της έρευνας

8.1 Σκοπός και στόχοι

Ο σκοπός της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών και των σχολικών ψυχολόγων σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες του νομού Λέσβου.

Οι ερευνητικοί στόχοι που τίθενται διαμορφώνονται ως εξής:

- **Στόχος 1:** Η διερεύνηση των αντιλήψεων και των εμπειριών που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικοί ψυχολόγοι αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων εντός των σχολικών μονάδων, καθώς και η **καταγραφή των ειδών των κρίσεων** που εκδηλώνονται συχνότερα.
- **Στόχος 2:** Η αξιολόγηση της ύπαρξης και της λειτουργικότητας των υφιστάμενων οργανωμένων σχεδίων δράσης και των ομάδων διαχείρισης κρίσεων στις σχολικές μονάδες.
- **Στόχος 3:** Ο προσδιορισμός του επιπέδου επαγγελματικής ετοιμότητας του προσωπικού και η ανάδειξη των **αναγκών για περαιτέρω επιμόρφωση** και υποστήριξη, ώστε να ενισχυθεί η ανθεκτικότητα της σχολικής κοινότητας.
- **Στόχος 4:** Η διερεύνηση στατιστικά σημαντικών διαφορών και συσχετίσεων μεταξύ των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων, συγκεκριμένα της γεωγραφικής περιοχής, του κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος, των ετών προϋπηρεσίας και του επιπέδου σπουδών και των αντιλήψεών τους για την ετοιμότητα και τις επιλεγόμενες πρακτικές διαχείρισης κρίσεων.

8.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας, τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

Ερ.

1. Ποιες είναι οι εμπειρίες και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και σχολικών ψυχολόγων σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων και ποια είδη κρίσεων εκδηλώνονται συχνότερα στις σχολικές μονάδες;

Ερ.

2: Σε ποιο βαθμό διαθέτουν οι σχολικές μονάδες οργανωμένα σχέδια δράσης και ενεργές ομάδες διαχείρισης κρίσεων και ποια είναι η λειτουργικότητά τους;

Ερ:

3. Ποια είναι η σχέση της οργανωτικής ετοιμότητας (συμμετοχή σε ασκήσεις, ύπαρξη ενεργής ομάδας) με την αντιλαμβανόμενη επαγγελματική ετοιμότητα του προσωπικού;

Ερ.

4: Πώς διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις για την ετοιμότητα και οι επιλεγόμενες πρακτικές διαχείρισης (π.χ. μοντέλα αποσυμπίεσης) ανάλογα με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά (περιοχή, κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, προϋπηρεσία, επίπεδο σπουδών);

8.3 Ερευνητικές υποθέσεις

Η διεξαγωγή της παρούσας μελέτης στηρίχθηκε στη θεωρία της **Σχολικής Μονάδας ως Δυναμικού Οργανισμού** και στα **Μοντέλα Διαχείρισης Κρίσεων** (σταδιακά, συστημικά και μοντέλα ανθεκτικότητας). Οι κυριότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαχείριση σύμφωνα με τη βιβλιογραφία είναι η **οργανωτική ετοιμότητα**, η **ύπαρξη σχεδίων δράσης** και η **στελέχωση ομάδων διαχείρισης**.

Σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, η συστηματική επιμόρφωση και η επαγγελματική κατάρτιση αποτελούν απαραίτητους παράγοντες για την αποτελεσματική αντιμετώπιση εκτάκτων αναγκών, ενώ τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και το τοπικό κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην αντίληψη του κινδύνου και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Επομένως, προκύπτει ερευνητικό ενδιαφέρον για τη διερεύνηση των παρακάτω ερευνητικών υποθέσεων:

- **Υπ. 1:** Η γεωγραφική περιοχή του σχολείου (αστική, ημιαστική, αγροτική) επηρεάζει την επιλογή του μοντέλου αποσυμπίεσης (debriefing) που χρησιμοποιείται μετά από μια κρίση.
- **Υπ. 2:** Το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον της σχολικής κοινότητας έχει άμεση επίδραση στην αντίληψη της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων.

- **Υπ. 3:** Τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την προτίμησή τους προς συγκεκριμένα τυποποιημένα μοντέλα αποσυμπίεσης (CISD έναντι PD).
- **Υπ. 4:** Η συμμετοχή της ομάδας διαχείρισης κρίσεων σε ασκήσεις ετοιμότητας συνδέεται θετικά με την αντίληψη της επαγγελματικής ετοιμότητας του προσωπικού.
- **Υπ. 5:** Η ύπαρξη ενεργής ομάδας διαχείρισης κρίσεων στη σχολική μονάδα ενισχύει το αίσθημα ετοιμότητας και την αποτελεσματικότητα της διαχείρισης.
- **Υπ. 6:** Το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων επηρεάζει τη συχνότητα συμμετοχής της ομάδας κρίσης σε ασκήσεις ετοιμότητας.

8.4 Ερευνητικά εργαλεία

Ως ερευνητικό εργαλείο στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα Γ).

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας αξιοποιήθηκε η πλατφόρμα Google Forms, μέσω της οποίας διανεμήθηκε ένα ψηφιακό ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από συνολικά 27 ερωτήσεις. Το ερευνητικό εργαλείο αποτελούνταν από 2 μέρη και περιλάμβανε ερωτήματα κλειστού τύπου και μία ερώτηση 7-βάθμια τύπου Likert (για την αξιολόγηση της διαχείρισης). Το πρώτο μέρος περιελάμβανε 14 ερωτήσεις που αφορούσαν τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και το δεύτερο μέρος περιελάμβανε 13 ερωτήσεις (από την 15 έως την 27) που εξετάζουν τις πρακτικές διαχείρισης κρίσεων, την ύπαρξη σχεδίων, τη σύνθεση των ομάδων και την αξιολόγηση της διαχείρισης.

Η διατύπωση των ερωτημάτων έγινε με ιδιαίτερη έμφαση στη σαφήνεια και την κατανοητότητα, ώστε να είναι εύκολα διαχειρίσιμα από τους συμμετέχοντες και να ελαχιστοποιηθεί η πιθανότητα εγκατάλειψης της διαδικασίας. Προκειμένου να διατηρηθεί αμείωτο το ενδιαφέρον των ερωτώμενων, η σειρά των ερωτήσεων ακολουθούσε μια διαβαθμισμένη και λογική πορεία, ξεκινώντας από τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά στο Μέρος Α, και προχωρώντας σταδιακά στις πιο εξειδικευμένες εμπειρίες και πρακτικές διαχείρισης κρίσεων στο Μέρος Β. Το ερωτηματολόγιο βασίζεται στο ερευνητικό εργαλείο που σχεδίασαν οι Adamson και Peacock για την μελέτη τους με τίτλο «*Crisis Response in the Public Schools: A Survey of School Psychologists' Experiences and Perceptions*». Παρόλο που το αρχικό εργαλείο είχε σχεδιαστεί για σχολικούς ψυχολόγους, προσαρμόστηκε κατάλληλα προκειμένου να απευθυνθεί και σε εκπαιδευτικούς,

διατηρώντας την ολοκληρωμένη εξέταση των θεμάτων διαχείρισης κρίσεων. Έχει μεταφραστεί σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Γαλάνης, 2012). Για τη χρήση και την προσαρμογή αυτή έχει ληφθεί η σχετική έγγραφη άδεια από την καθηγήτρια Prof. Gretchen Peacock, η οποία περιλαμβάνεται στο τέλος της παρούσας διπλωματικής εργασίας (Παράρτημα Α).

8.5 Μέθοδος συλλογής των δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της δειγματοληψίας ευκολίας, απευθυνόμενη σε διευθυντές, υποδιευθυντές, εκπαιδευτικούς και σχολικούς ψυχολόγους δημόσιων σχολείων του νομού Λέσβου. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χορηγήθηκε η απαραίτητη άδεια από τον Περιφερειακό Επόπτη Ποιότητας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Βορείου Αιγαίου. Η έρευνα ξεκίνησε το Νοέμβριο του 2025 και ολοκληρώθηκε τον Φεβρουάριο του 2026, διασφαλίζοντας την αντιπροσωπευτικότητα από διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στο νησί της Λέσβου διερευνώντας τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες του στη διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες του νησιού.

8.6 Στατιστικές τεχνικές

Το στατιστικό πακέτο που χρησιμοποιήθηκε είναι το SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Για την επεξεργασία των συλλεχθέντων στοιχείων εφαρμόστηκαν μέθοδοι της περιγραφικής και της επαγωγικής στατιστικής. Πιο συγκεκριμένα, η περιγραφική ανάλυση περιέλαβε τον υπολογισμό συχνοτήτων, ποσοστών, μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων. Όσον αφορά στις επαγωγικές διαδικασίες, για τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων και τη διερεύνηση της στατιστικής συνάφειας μεταξύ των κατηγορικών μεταβλητών, χρησιμοποιήθηκε αποκλειστικά ο μη παραμετρικός έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 (Chi-square test).

8.7 Τήρηση της δεοντολογίας

Η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε με πλήρη σεβασμό στις αρχές της δεοντολογίας και τους εθνικούς και διεθνείς κανόνες ηθικής της έρευνας. Για τη διεξαγωγή της μελέτης

χορηγήθηκε η απαραίτητη έγκριση από τον Περιφερειακό Επόπτη Ποιότητας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Βορείου Αιγαίου (Παράρτημα Β). Κατά τον σχεδιασμό της έρευνας ελήφθη υπόψη η νομοθεσία περί προστασίας των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων, διασφαλίζοντας την απόλυτη εμπιστευτικότητα των απαντήσεων, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς χωρίς καμία δυνατότητα ταυτοποίησης των συμμετεχόντων.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των σχολικών ψυχολόγων ήταν εθελοντική και ανώνυμη, ενώ όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν αναλυτικά για τον σκοπό της μελέτης και παρείχαν τη ρητή συγκατάθεσή τους πριν από τη συμπλήρωση του ψηφιακού ερωτηματολογίου (Παράρτημα Γ). Για τη χρησιμοποίηση και προσαρμογή του ερευνητικού εργαλείου των Adamson και Peacock λήφθηκε σχετική έγγραφη άδεια από την Prof. Gretchen Peacock (Παράρτημα Α). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο εκπόνησης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Διοίκηση Μονάδων Υγείας» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ), ενώ κανένας φορέας δεν τη χρηματοδότησε.

8.8 Προετοιμασία των δεδομένων

Πριν από την τελική στατιστική ανάλυση, πραγματοποιήθηκε έλεγχος των δεδομένων για τον εντοπισμό τυχόν σφαλμάτων ή παραλείψεων. Κατά τη διαδικασία αυτή, εντοπίστηκε ένα πιθανό σφάλμα καταχώρησης στην ηλικία ενός συμμετέχοντος (2000 έτη), το οποίο επισημάνθηκε στην ανάλυση των περιγραφικών στατιστικών. Το τελικό δείγμα της έρευνας αποτελείται από 173 ερωτηματολόγια, με την πλειονότητα των συμμετεχόντων να είναι γυναίκες εκπαιδευτικοί με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο.

9 Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

9.1 Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

Όπως προαναφέρθηκε, οι συνολικές απαντήσεις του ερωτηματολογίου ήταν 173. Από αυτές, οι 36 αφορούσαν άνδρες (20,8%), ενώ οι 137 γυναίκες (79,2%). Αναφορικά με την ηλικία, η νεότερη ηλικιακή ομάδα (25-35) αφορούσε 39 συμμετέχοντες (22,54% των απαντήσεων), ενώ η αμέσως επόμενη ηλικιακή ομάδα (36-45) αποτελούνταν από 61

συμμετέχοντες (35,26%). Το 26,6% των ερωτηθέντων (46 άτομα) ανήκαν στην ομάδα 46-55 ετών, ενώ τέλος, 27 άτομα που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο ανήκαν στη μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα άνω των 56 ετών (15,6%).

Πίνακας 3: Κατανομή συμμετεχόντων βάσει ηλικίας

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
25 - 35	39	22,54	22,54	22,54
36 - 45	61	35,26	35,26	57,80
46 - 55	46	26,60	26,60	84,40
56+	27	15,60	15,60	100,00
Σύνολο	173	100,0	100,0	

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες.

- Γυναίκες: **79,2% (N=137)**
- Άνδρες: **20,8% (N=36)**

Πίνακας 4 Κατανομή συμμετεχόντων βάσει φύλου

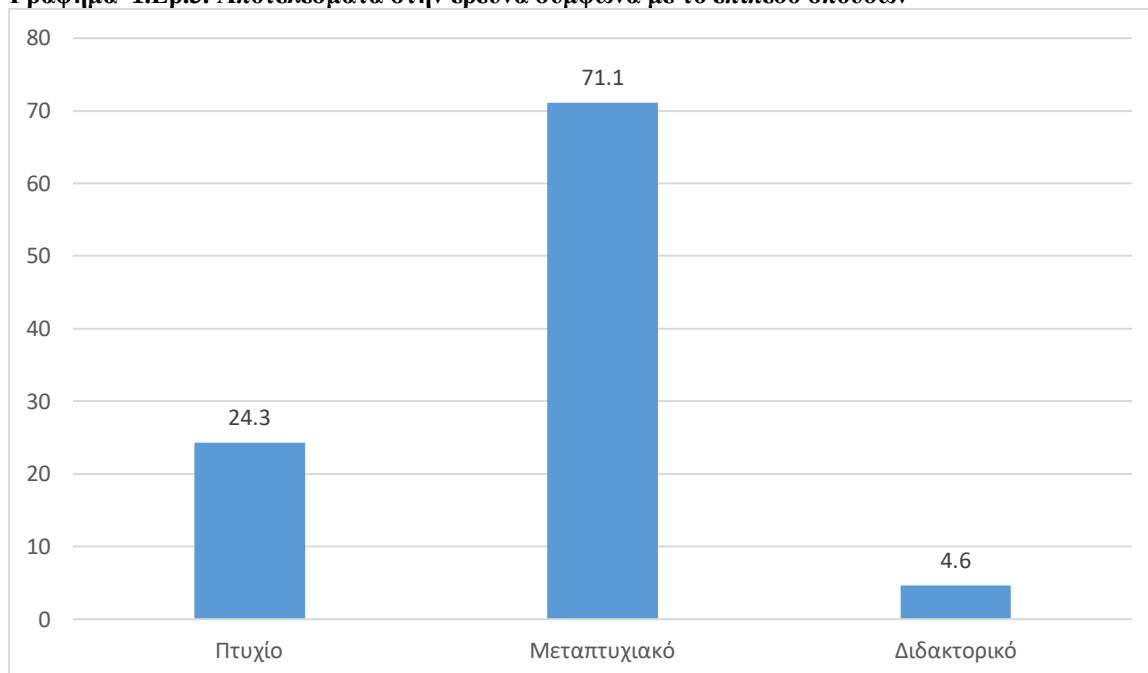
	Φύλο		Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Συχνότητα	Ποσοστό		
Άνδρας	36	20,8	20,8	20,8
Γυναίκα	137	79,2	79,2	100,0
Σύνολο	173	100,0	100,0	

Όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης, το 24,3% των συμμετεχόντων είναι κάτοχοι πτυχίου ενώ το 71,1% διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και το 4,6% διδακτορικό, όπως παρουσιάζεται και στον πίνακα 5. Το δείγμα εμφανίζει **υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης**, αφού πάνω από το 75% διαθέτει μεταπτυχιακές σπουδές.

Πίνακας 5. Κατανομή συμμετεχόντων βάσει εκπαιδευτικού επιπέδου
Επίπεδο σπουδών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πτυχίο	42	24,3	24,3	24,3
Μεταπτυχιακό	123	71,1	71,1	95,4
Διδακτορικό	8	4,6	4,6	100,0
Σύνολο	173	100,0	100,0	

Γράφημα 1.Ερ.3. Αποτελέσματα στην έρευνα σύμφωνα με το επίπεδο σπουδών

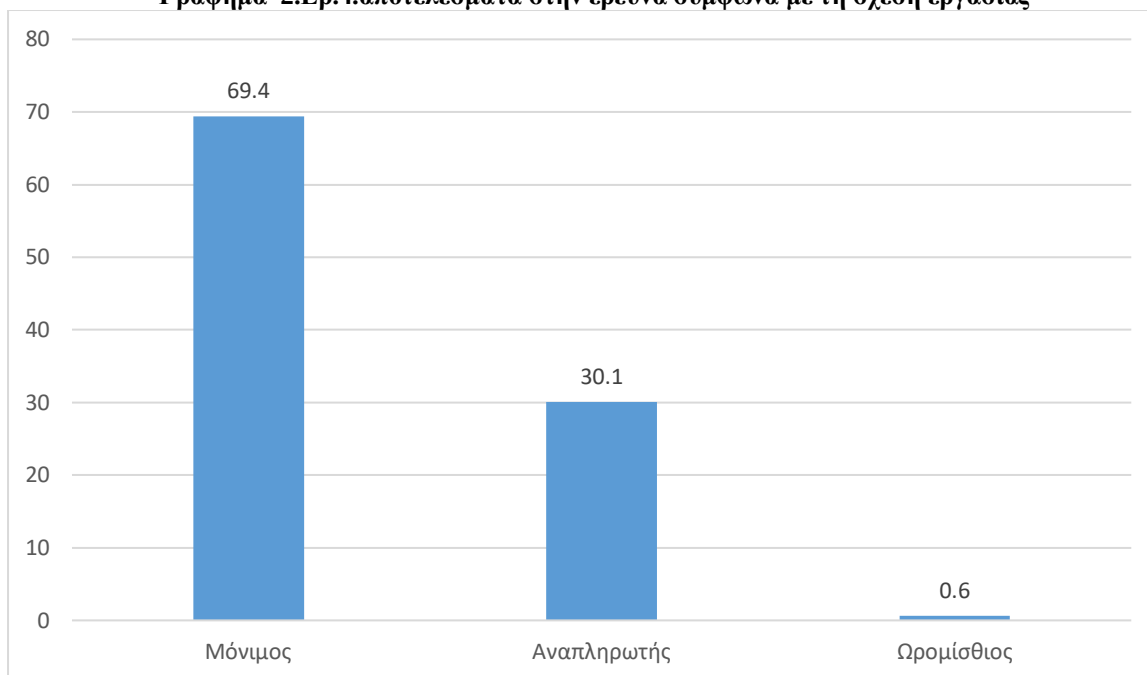


Στη συνέχεια παρουσιάζεται η σχέση εργασίας των συμμετεχόντων. Η πλειονότητα είναι μόνιμο προσωπικό με σημαντική αλλά μικρότερη συμμετοχή αναπληρωτών. Από το σύνολο των 173 ατόμων, η πλειονότητα είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αποτελούν το 69,4% του δείγματος (120 άτομα). Ακολουθούν οι αναπληρωτές με ποσοστό 30,1% (52 άτομα), ενώ οι ωρομίσθιοι εμφανίζονται σε πολύ μικρό ποσοστό, μόλις 0,6% (1 άτομο).

Πίνακας 6. Κατανομή συμμετεχόντων βάσει της σχέσης εργασίας

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Μόνιμος	120	69,4	69,4	69,4
Αναπληρωτής	52	30,1	30,1	99,4
Ωρομίσθιος	1	,6	,6	100,0
Σύνολο	173	100,0	100,0	

Γράφημα 2.Ερ.4.αποτελέσματα στην έρευνα σύμφωνα με τη σχέση εργασίας



Η ανάλυση του πίνακα που αφορά την επαγγελματική ιδιότητα των συμμετεχόντων δείχνει ότι η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος αποτελείται από εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, από το σύνολο των 173 συμμετεχόντων, οι 156 (90,2%) δήλωσαν ότι είναι εκπαιδευτικοί. Το ποσοστό αυτό υποδηλώνει ότι το δείγμα εκπροσωπεί κυρίως τον εκπαιδευτικό κλάδο, γεγονός που είναι αναμενόμενο σε έρευνες που πραγματοποιούνται στο σχολικό χώρο.

Παράλληλα, ένα μικρότερο ποσοστό των συμμετεχόντων κατέχει διοικητικές θέσεις. Συγκεκριμένα, 9 άτομα (5,2%) είναι διευθυντές/διευθύντριες, ενώ 4 άτομα (2,3%) είναι υποδιευθυντές/υποδιευθύντριες.

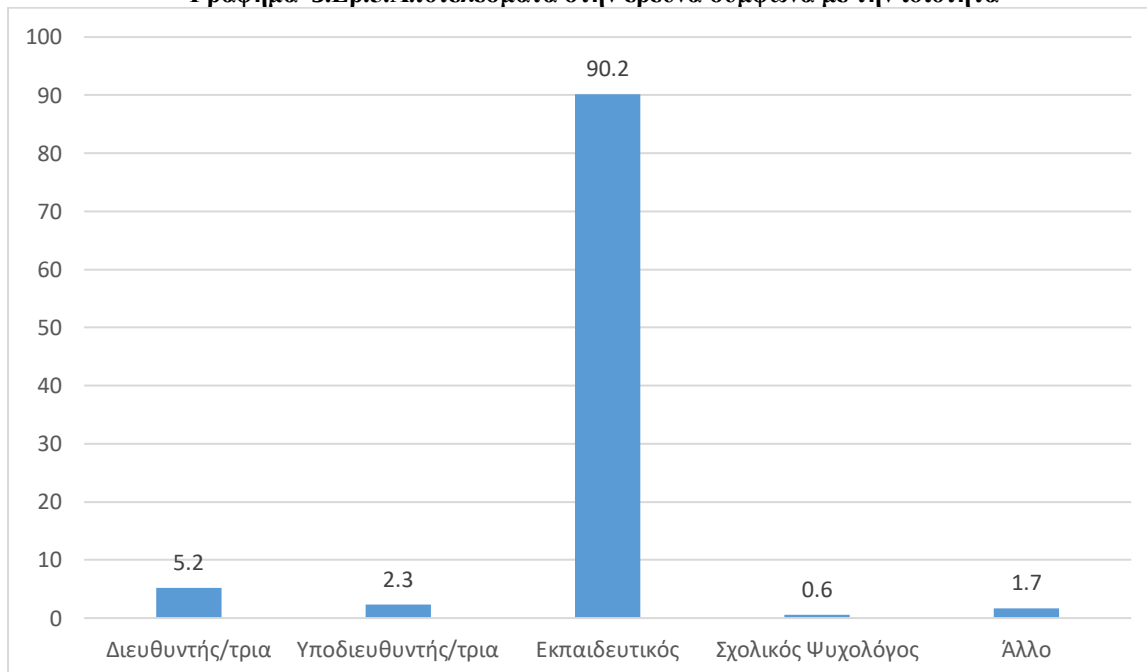
Επιπλέον, μόνο 1 συμμετέχων (0,6%) δήλωσε ότι εργάζεται ως σχολικός ψυχολόγος, γεγονός που δείχνει πολύ μικρή συμμετοχή αυτής της ειδικότητας στην έρευνα. Τέλος, 3 άτομα (1,7%) ανέφεραν κάποια άλλη επαγγελματική ιδιότητα.

- Εκπαιδευτικοί: **90,2%**
- Διευθυντές: **5,2%**
- Υποδιευθυντές: **2,3%**
- Σχολικοί ψυχολόγοι- Άλλες ειδικότητες: **0,6%**

Πίνακας 7. Κατανομή συμμετεχόντων βάσει ιδιότητας

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διευθυντής/τρια	9	5,2	5,2	5,2
Υποδιευθυντής/τρια	4	2,3	2,3	7,5
Εκπαιδευτικός	156	90,2	90,2	97,7
Σχολικός Ψυχολόγος	1	,6	,6	98,3
Άλλο	3	1,7	1,7	100,0
Σύνολο	173	100,0	100,0	

Γράφημα 3.Ερ.5.Αποτελέσματα στην έρευνα σύμφωνα με την ιδιότητα

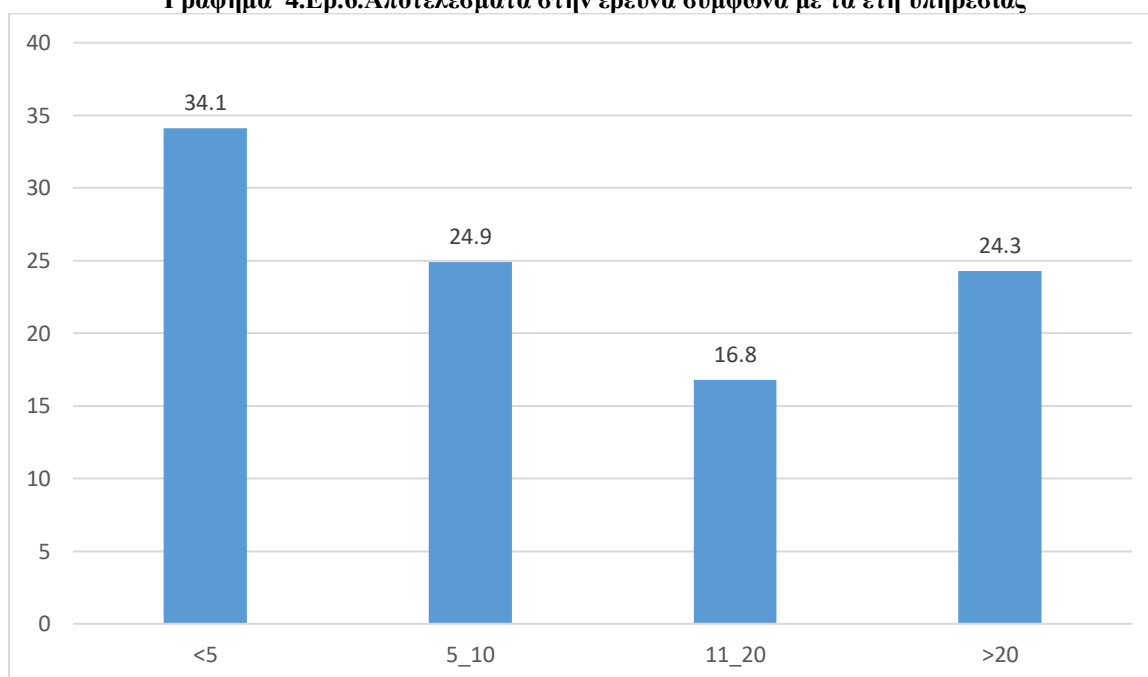


Το δείγμα παρουσιάζει σχετικά ισορροπημένη κατανομή εμπειρίας, με αρκετούς νέους αλλά και πολύ έμπειρους εκπαιδευτικούς. Παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (34,1%) διαθέτει λιγότερα από 5 έτη εμπειρίας. Ακολουθούν όσοι έχουν 5–10 έτη εμπειρίας με ποσοστό 24,9%, ενώ παρόμοιο ποσοστό (24,3%) καταγράφεται και για τους συμμετέχοντες με περισσότερα από 20 έτη υπηρεσίας. Τέλος, το μικρότερο ποσοστό (16,8%) αφορά όσους έχουν 11–20 έτη εμπειρίας. Συνολικά, τα δεδομένα δείχνουν μεγαλύτερη συγκέντρωση συμμετεχόντων στα πρώτα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας.

Πίνακας 8.Κατανομή συμμετεχόντων βάσει προϋπηρεσίας

	Έτη υπηρεσίας		Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Συχνότητα	Ποσοστό		
<5	59	34,1	34,1	34,1
5-10	43	24,9	24,9	59,0
11-20	29	16,8	16,8	75,7
>20	42	24,3	24,3	100,0
Σύνολο	173	100,0	100,0	

Γράφημα 4.Ερ.6.Αποτελέσματα στην έρευνα σύμφωνα με τα έτη υπηρεσίας

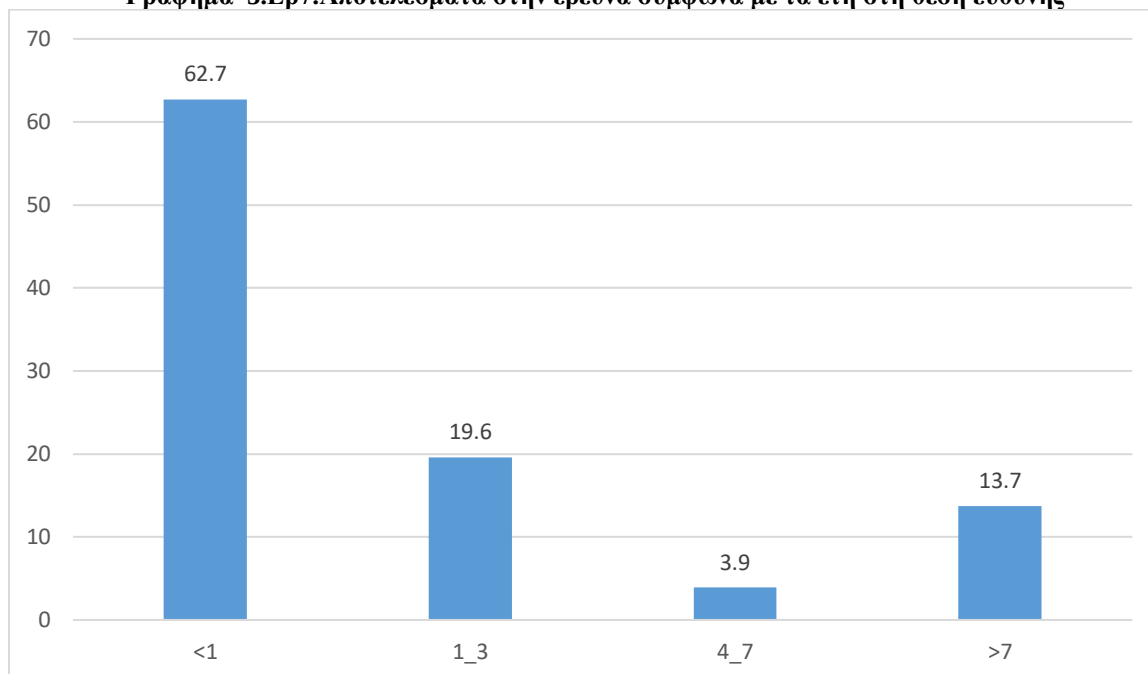


Ο πίνακας 9 παρουσιάζει τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων σε θέση ευθύνης. Από τα 173 άτομα του δείγματος, μόνο 51 (29,5%) δήλωσαν ότι κατέχουν ή κατείχαν θέση ευθύνης, ενώ οι 122 (70,5%) δεν απάντησαν αφού οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι μάχιμοι εκπαιδευτικοί. Μεταξύ όσων απάντησαν, η πλειονότητα έχει λιγότερο από ένα έτος στη θέση ευθύνης (62,7%), ακολουθούν όσοι έχουν 1–3 έτη (19,6%), πάνω από 7 έτη (13,7%) και τέλος 4–7 έτη (3,9%).

**Πίνακας 9.Κατανομή συμμετεχόντων βάσει ετών θέσης ευθύνης που κατέχουν
Έτη στη θέση ευθύνης**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
<1	32	18,5	62,7	62,7
1-3	10	5,8	19,6	82,4
4-7	2	1,2	3,9	86,3
>7	7	4,0	13,7	100,0
Σύνολο	51	29,5	100,0	
Δεν απάντησαν	122	70,5		
Σύνολο	173	100,0		

Γράφημα 5.Ερ7.Αποτελέσματα στην έρευνα σύμφωνα με τα έτη στη θέση ευθύνης

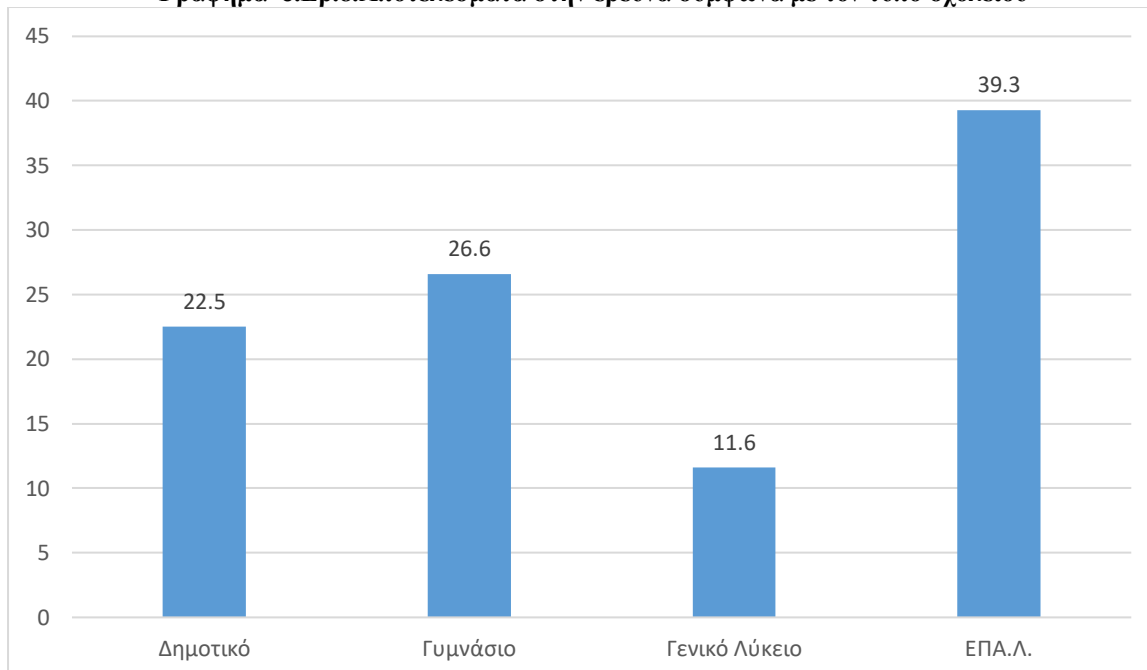


Τα περισσότερα δεδομένα προέρχονται από Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) με (39,3%). Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο Γυμνάσιο με ποσοστό 26,6% και στο Δημοτικό με 22,5%. Το μικρότερο ποσοστό καταγράφεται στο Γενικό Λύκειο (11,6%).

**Πίνακας 10.Κατανομή συμμετεχόντων βάσει τύπου σχολείου
Τύπος σχολείου**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Δημοτικό	39	22,5	22,5	22,5
Γυμνάσιο	46	26,6	26,6	49,1
Γενικό Λύκειο	20	11,6	11,6	60,7
ΕΠΑ.Λ.	68	39,3	39,3	100,0
Σύνολο	173	100,0	100,0	

Γράφημα 6.Ερ.8.Αποτελέσματα στην έρευνα σύμφωνα με τον τύπο σχολείου

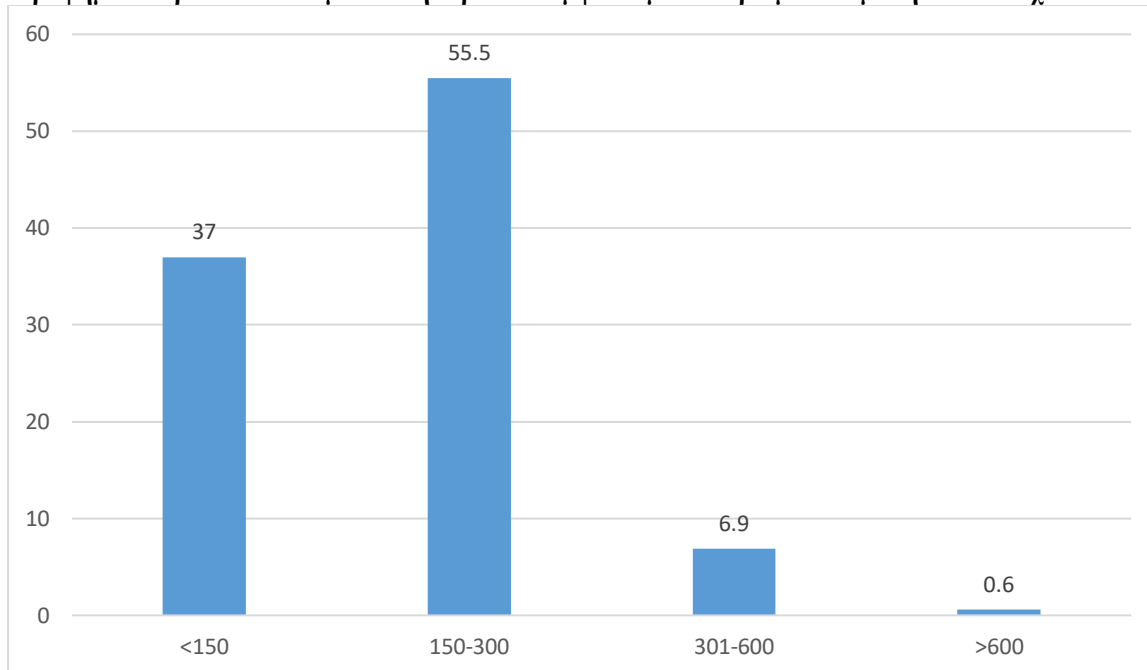


Τα περισσότερα σχολεία είναι μεσαίου μεγέθους. Η πλειονότητα εργάζεται σε σχολεία με 150–300 μαθητές (55,5%). Ακολουθούν τα σχολεία με λιγότερους από 150 μαθητές (37%). Πολύ μικρότερα ποσοστά εμφανίζονται στα μεγαλύτερα σχολεία, με 6,9% για σχολεία με 301–600 μαθητές και μόλις 0,6% για σχολεία με περισσότερους από 600 μαθητές.

Πίνακας 11.Κατανομή συμμετεχόντων βάσει αριθμού μαθητών του σχολείου τους

Αριθμός μαθητών				
	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
<150	64	37,0	37,0	37,0
150-300	96	55,5	55,5	92,5
301-600	12	6,9	6,9	99,4
>600	1	,6	,6	100,0
Σύνολο	173	100,0	100,0	

Γράφημα 7.Ερ.9.Αποτελέσματα στην έρευνα σύμφωνα με τον αριθμό των μαθητών του σχολείου τους

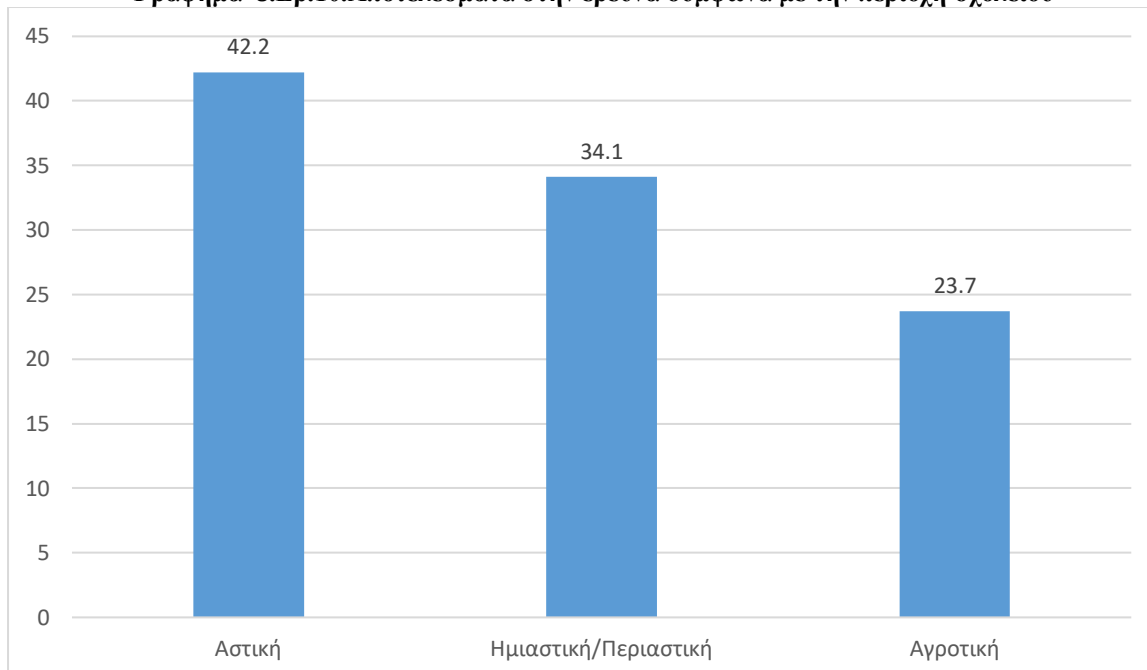


Το δείγμα καλύπτει όλους τους τύπους περιοχών, με μεγαλύτερη παρουσία αστικών σχολείων.

**Πίνακας 12.Κατανομή συμμετεχόντων βάσει περιοχής
Περιοχή σχολείου**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Αστική	73	42,2	42,2	42,2
Ημιαστική/Περιαστική	59	34,1	34,1	76,3
Αγροτική	41	23,7	23,7	100,0
Σύνολο	173	100,0	100,0	

Γράφημα 8.Ερ.10.Αποτελέσματα στην έρευνα σύμφωνα με την περιοχή σχολείου

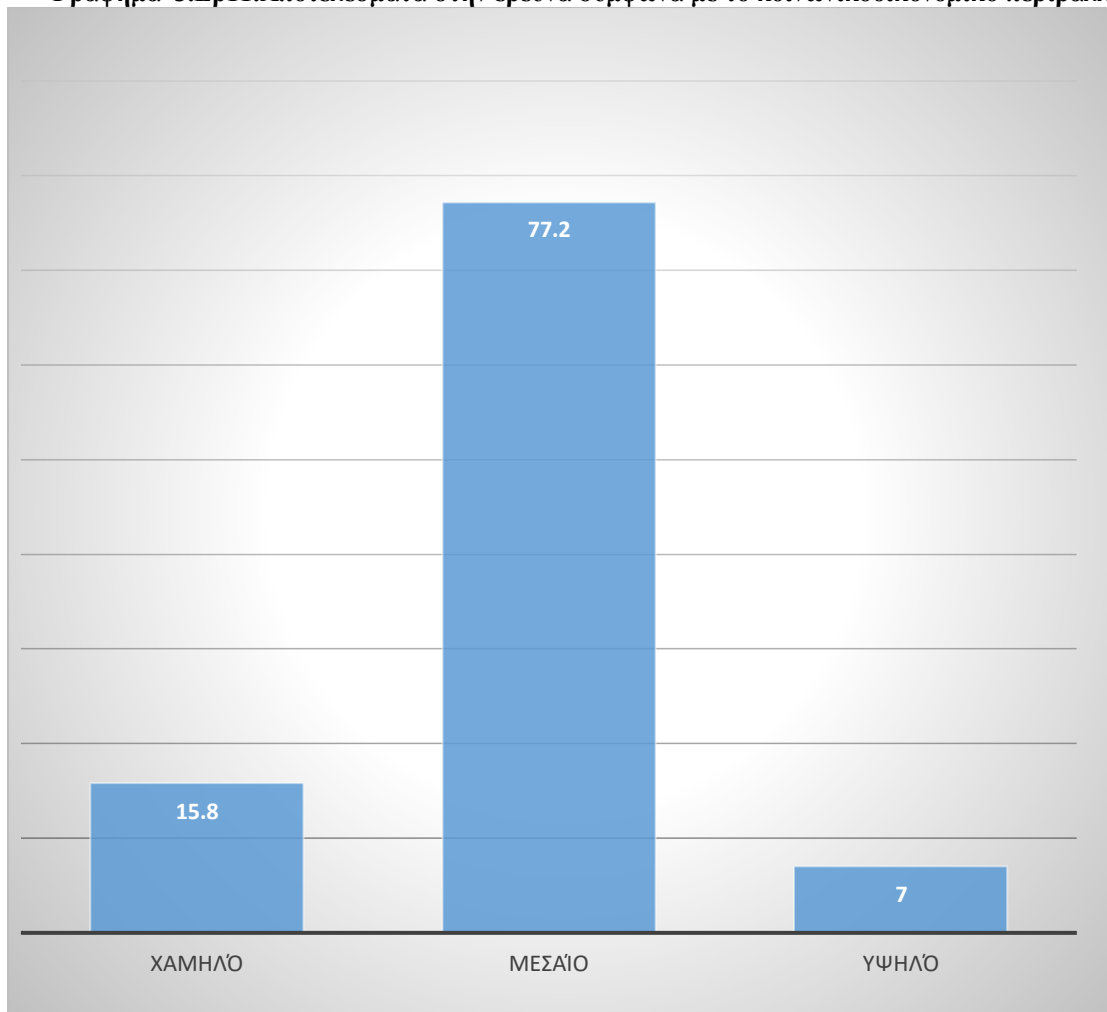


Τα περισσότερα σχολεία βρίσκονται σε μεσαίο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα της έρευνας αντανακλούν κυρίως την πραγματικότητα σχολικών μονάδων με μέσο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο μαθητών και οικογενειών. Παράλληλα, η μικρότερη εκπροσώπηση σχολείων από χαμηλό 15,6% και ιδιαίτερα λιγότερο από υψηλό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον μόλις 6,9%, το οποίο υποδηλώνει ότι οι εμπειρίες και οι απόψεις εκπαιδευτικών από αυτά τα πλαίσια αποτυπώνονται σε μικρότερο βαθμό στο δείγμα. Το ποσοστό των μη αποκρινόμενων στην ερώτηση για το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον ήταν εξαιρετικά χαμηλό (1,2%), αντιστοιχώντας σε μόλις δύο άτομα.

**Πίνακας 13.Κατανομή συμμετεχόντων βάσει κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος
Κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Χαμηλό	27	15,6	15,8	15,8
Μεσαίο	132	76,3	77,2	93,0
Υψηλό	12	6,9	7,0	100,0
Σύνολο	171	98,8	100,0	
Δεν απάντησαν	2	1,2		
Σύνολο	173	100,0		

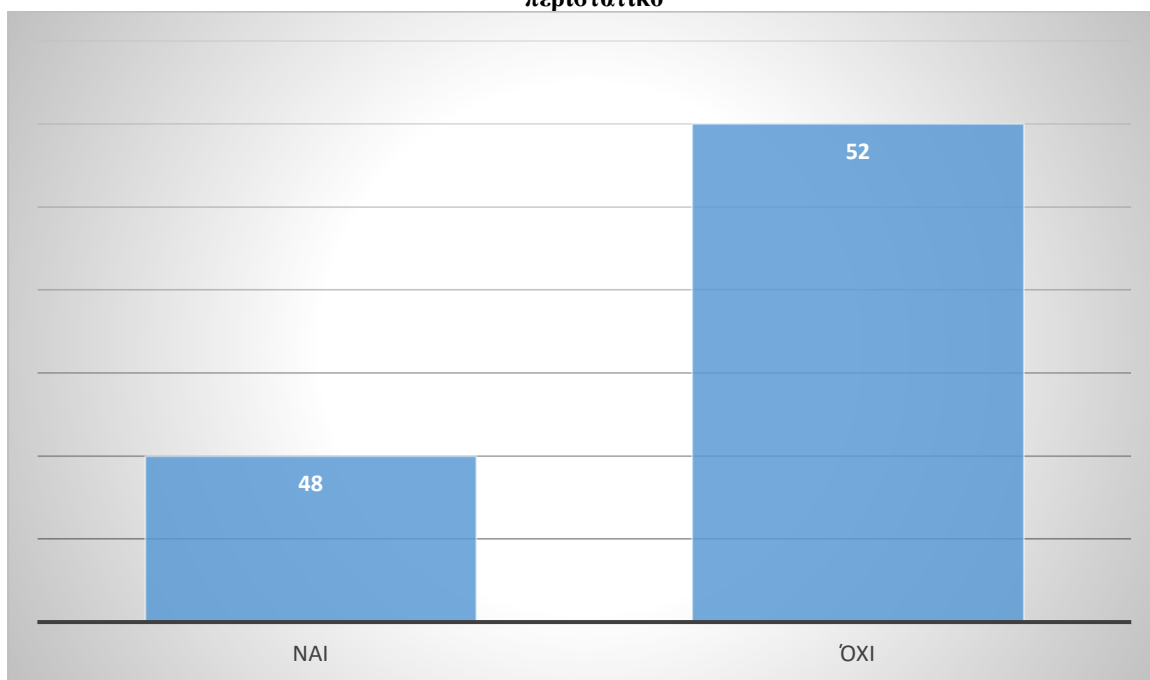
Γράφημα 9.Ερ11.Αποτελέσματα στην έρευνα σύμφωνα με το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον



Ερ. 12: Έχετε βρεθεί σε κάποιο κρίσιμο περιστατικό στο σχολείο στη διάρκεια των χρόνων υπηρεσίας σας; (σεισμός, πυρκαγιά, πλημμύρα, τραυματισμός, θάνατος, ξυλοδαρμός, πνιγμός κ.α.)

Πίνακας 14.Κατανομή συμμετεχόντων σχετικά με το αν έχουν βρεθεί σε κάποιο κρίσιμο περιστατικό

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	83	48,0	48,0	48,0
Όχι	90	52,0	52,0	100,0
	173	100,0	100,0	

Γράφημα 10.Ερ.12.Αποτελέσματα στην έρευνα σύμφωνα με το αν έχουν βρεθεί σε κρίσιμο περιστατικό

Πηγή: Ιδία επεξεργασία, 2026

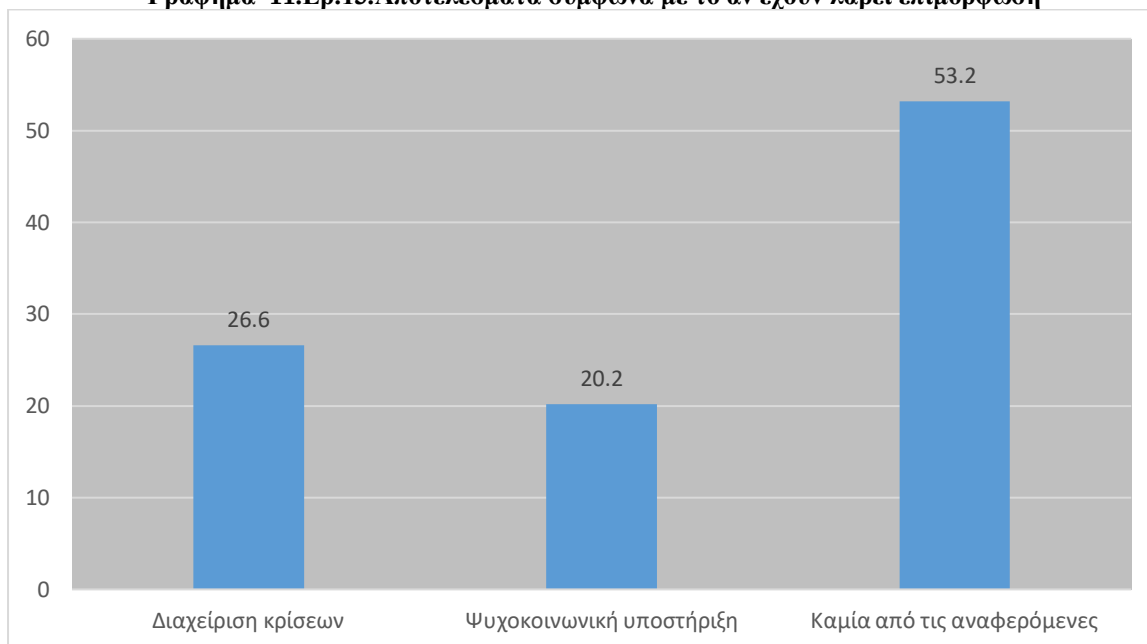
Από τα δεδομένα προκύπτει ότι οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με κρίσιμα περιστατικά στο σχολικό περιβάλλον είναι σχεδόν μοιρασμένες. Συγκεκριμένα, το 48% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι έχει βρεθεί σε κάποιο κρίσιμο περιστατικό κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας του, ενώ το 52% ανέφερε ότι δεν έχει αντιμετωπίσει αντίστοιχη εμπειρία.

Ερ. 13: Έχετε λάβει επιμόρφωση

Πίνακας 15.Κατανομή συμμετεχόντων σχετικά με το αν έχουν λάβει επιμόρφωση

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαχείριση κρίσεων	46	26,6	26,6	26,6
Ψυχοκοινωνική υποστήριξη	35	20,2	20,2	46,8
Καμία από τις αναφερόμενες	92	53,2	53,2	100,0
Σύνολο	173	100,0	100,0	

Γράφημα 11.Ερ.13.Αποτελέσματα σύμφωνα με το αν έχουν λάβει επιμόρφωση

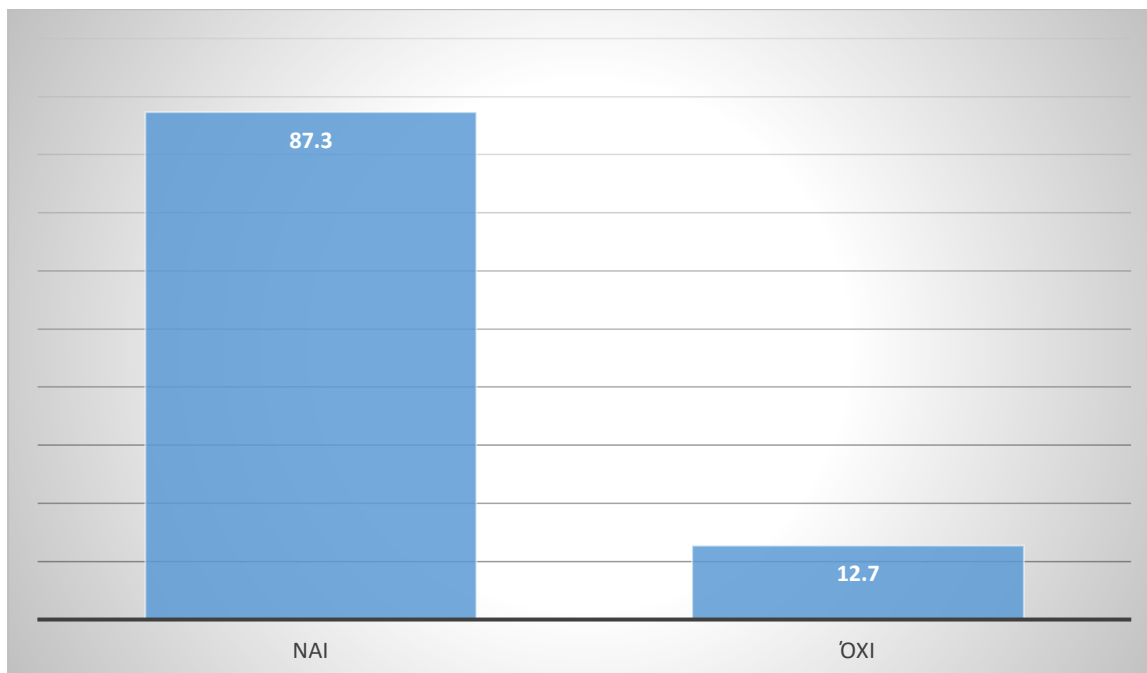


Ερ.14: Το σχολείο σας διαθέτει υπηρεσίες ψυχολογικής υποστήριξης:

Πίνακας 16.Κατανομή συμμετεχόντων σχετικά με το αν το σχολείο διαθέτει ψυχολογική υποστήριξη

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	151	87,3	87,3	87,3
Όχι	22	12,7	12,7	100,0
Σύνολο	173	100,0	100,0	

Γράφημα 12.Ερ14.Αποτελέσματα στην έρευνα σύμφωνα με το αν το σχολείο διαθέτει υπηρεσίες ψυχολογικής στήριξης



Το γράφημα 13 παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων σχετικά με το είδος υποστήριξης που φαίνεται να χρειάζονται οι συμμετέχοντες. Συγκεκριμένα, εξετάζονται τρεις κατηγορίες: διαχείριση κρίσεων, ψυχοκοινωνική υποστήριξη και καμία από τις αναφερόμενες. Από τα δεδομένα του γραφήματος προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων, 87,3 %, απάντησε θετικά («ΝΑΙ»), γεγονός που δείχνει ότι οι περισσότερες σχολικές μονάδες φαίνεται να παρέχουν υπηρεσίες ψυχολογικής υποστήριξης στους μαθητές. Αντίθετα, μόλις το 12,7% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι δεν υπάρχουν αντίστοιχες υπηρεσίες («ΟΧΙ»).

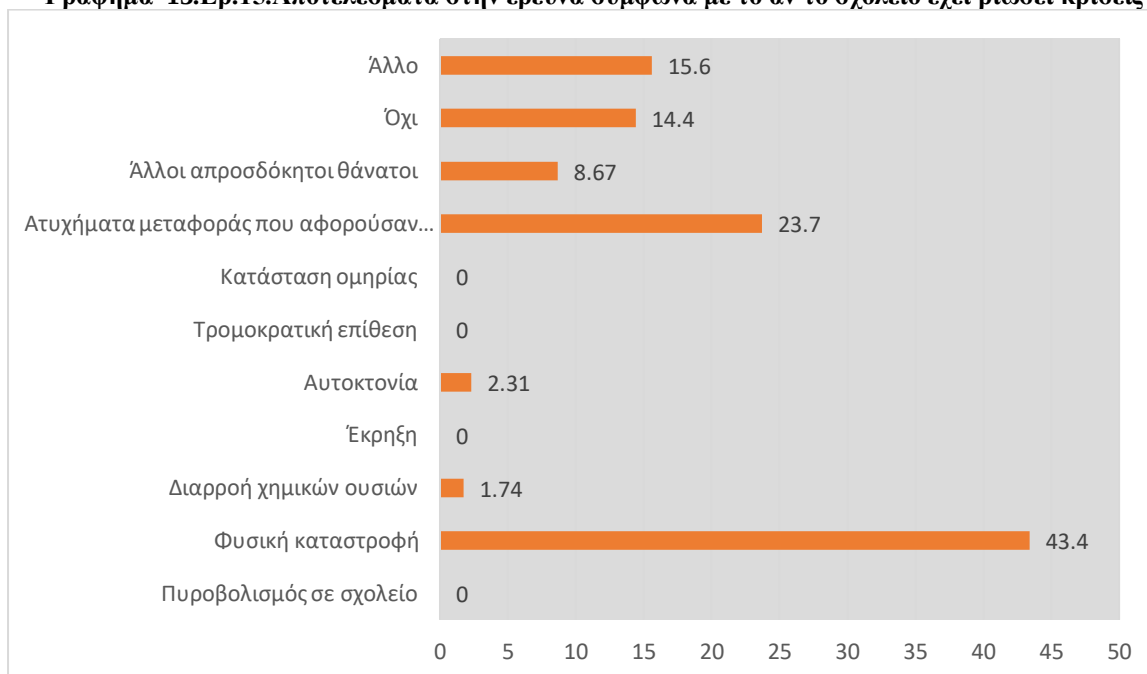
Ερ. 15: Έχει κάποιο από τα σχολεία ή τις σχολικές περιφέρειες που υπηρετείτε βιώσει κάποια από τις παρακάτω κρίσεις, οι οποίες επηρέασαν ευρέως το σχολικό περιβάλλον;

Πίνακας 17.Κατανομή συμμετεχόντων σχετικά με το αν το σχολείο έχει βιώσει κάποια από τις παρακάτω κρίσεις

	N	Ποσοστό
Πυροβολισμός σε σχολείο	0	0
Φυσική καταστροφή	75	43,4
Διαρροή χημικών ουσιών	3	1,74
Έκρηξη	0	0
Αυτοκτονία	4	2,31
Τρομοκρατική επίθεση	0	0
Κατάσταση ομηρίας	0	0

Ατυχήματα μεταφοράς που αφορούσαν μαθητές/προσωπικό σχολείου	41	23,7
Άλλοι απροσδόκητοι θάνατοι	15	8,67
Όχι	25	14,4
Άλλο	27	15,6

Γράφημα 13.Ερ.15.Αποτελέσματα στην έρευνα σύμφωνα με το αν το σχολείο έχει βιώσει κρίσεις



Η ανάλυση των απαντήσεων δείχνει ότι ένα σημαντικό ποσοστό των σχολείων ή των σχολικών περιφερειών έχει βιώσει κάποια μορφή κρίσης που επηρέασε το σχολικό περιβάλλον.

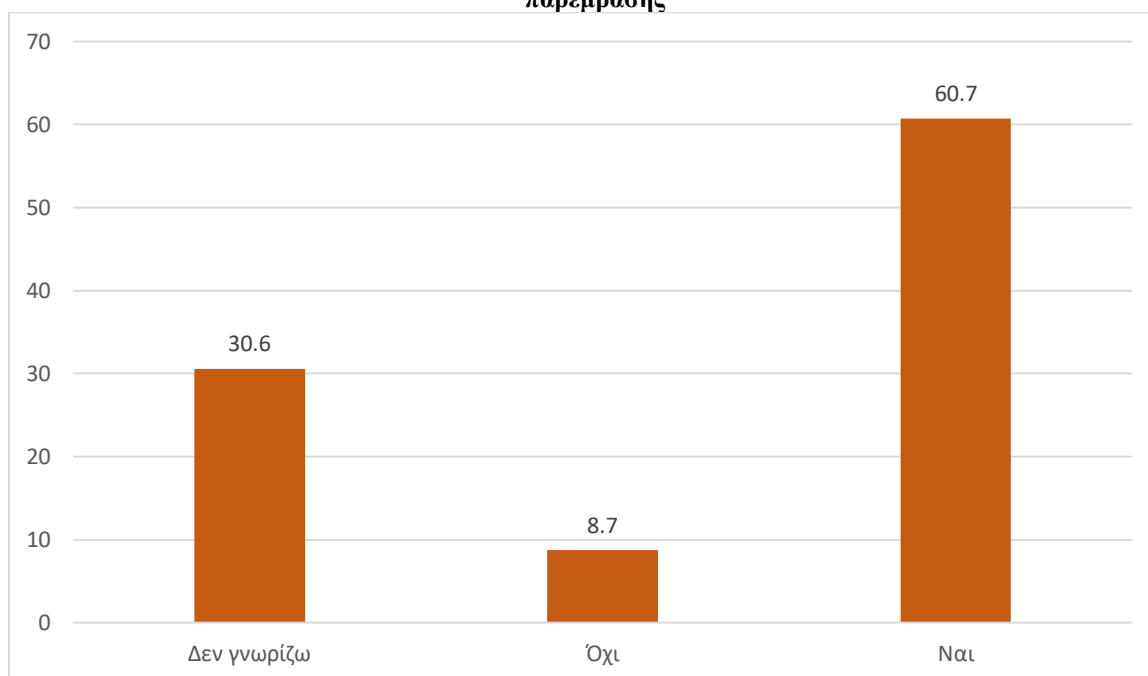
Συγκεκριμένα, η φυσική καταστροφή αποτελεί τη συχνότερη κρίση, με ποσοστό 43,4% (N=75), γεγονός που υποδηλώνει ότι σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες έχουν αντιμετωπίσει περιστατικά όπως σεισμούς, πυρκαγιές ή πλημμύρες. Ακολουθούν τα ατυχήματα μεταφοράς που αφορούσαν μαθητές ή προσωπικό του σχολείου, με ποσοστό 23,7% (N=41), τα οποία επίσης φαίνεται να αποτελούν σημαντική πηγή κρίσεων στο σχολικό πλαίσιο. Μικρότερα ποσοστά καταγράφονται για άλλους απροσδόκητους θανάτους (8,67%), καθώς και για περιστατικά αυτοκτονίας (2,31%) και διαρροής χημικών ουσιών (1,74%). Παράλληλα, το 14,4% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι δεν έχει βιώσει κάποια από τις αναφερόμενες κρίσεις, ενώ το 15,6% ανέφερε άλλου είδους περιστατικά που δεν περιλαμβάνονταν στις συγκεκριμένες κατηγορίες.

Ερ. 16: Διαθέτει κάποιο από τα σχολεία στα οποία προσφέρετε υπηρεσίες ένα ενεργό σχέδιο παρέμβασης σε κρίσεις;

Πίνακας 18. Κατανομή συμμετεχόντων σχετικά με το αν το σχολείο έχει ενεργά σχέδια παρέμβασης

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Δεν γνωρίζω	53	30,6	30,6	30,6
Όχι	15	8,7	8,7	39,3
Ναι	105	60,7	60,7	100,0
Σύνολο	173	100,0	100,0	

Γράφημα 14. Ερ.16. Αποτελέσματα στην έρευνα σχετικά με το αν το σχολείο έχει ενεργά σχέδια παρέμβασης



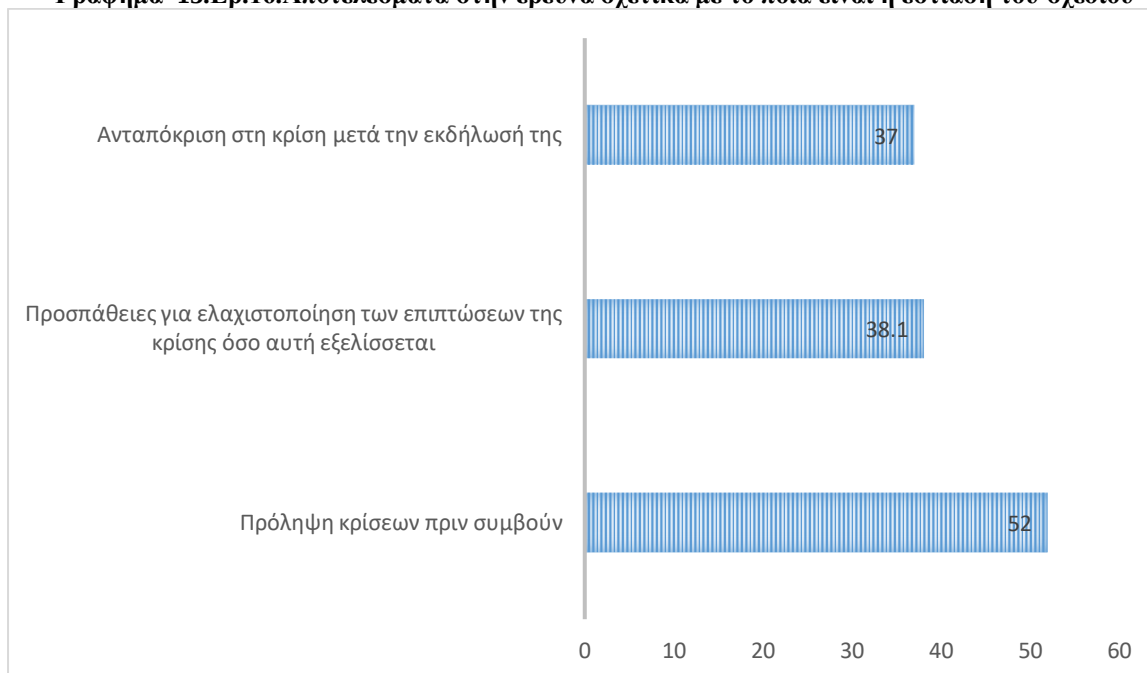
Ένα σημαντικό ποσοστό δεν γνωρίζει αν υπάρχει σχέδιο κρίσεων στο σχολείο.

Ποια είναι η εστίαση του σχεδίου;

Πίνακας 19. Κατανομή συμμετεχόντων σχετικά με την εστίαση του σχεδίου

	N	Ποσοστό
Πρόληψη κρίσεων πριν συμβούν	90	52
Προσπάθειες για ελαχιστοποίηση των επιπτώσεων της κρίσης όσο αυτή εξελίσσεται	66	38,1
Ανταπόκριση στη κρίση μετά την εκδήλωσή της	64	37

Γράφημα 15.Ερ.16.Αποτελέσματα στην έρευνα σχετικά με το ποια είναι η εστίαση του σχεδίου



Τα σχέδια δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην πρόληψη. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων δείχνει ότι η κύρια εστίαση των σχεδίων αφορά κυρίως την πρόληψη των κρίσεων πριν αυτές συμβούν. Συγκεκριμένα, το 52% (N=90) των συμμετεχόντων δήλωσε ότι τα σχέδια επικεντρώνονται σε προληπτικές δράσεις, γεγονός που υποδηλώνει τη σημασία που αποδίδεται στη μείωση της πιθανότητας εμφάνισης κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον. Ένα σημαντικό ποσοστό 38,1% (N=66) ανέφερε ότι τα σχέδια περιλαμβάνουν προσπάθειες ελαχιστοποίησης των επιπτώσεων κατά τη διάρκεια της κρίσης, δείχνοντας ότι δίνεται έμφαση και στη διαχείριση της κατάστασης όσο αυτή εξελίσσεται. Επιπλέον, το 37% (N=64) των απαντήσεων αφορά την ανταπόκριση μετά την εκδήλωση της κρίσης, δηλαδή τις ενέργειες αποκατάστασης και υποστήριξης μετά το συμβάν.

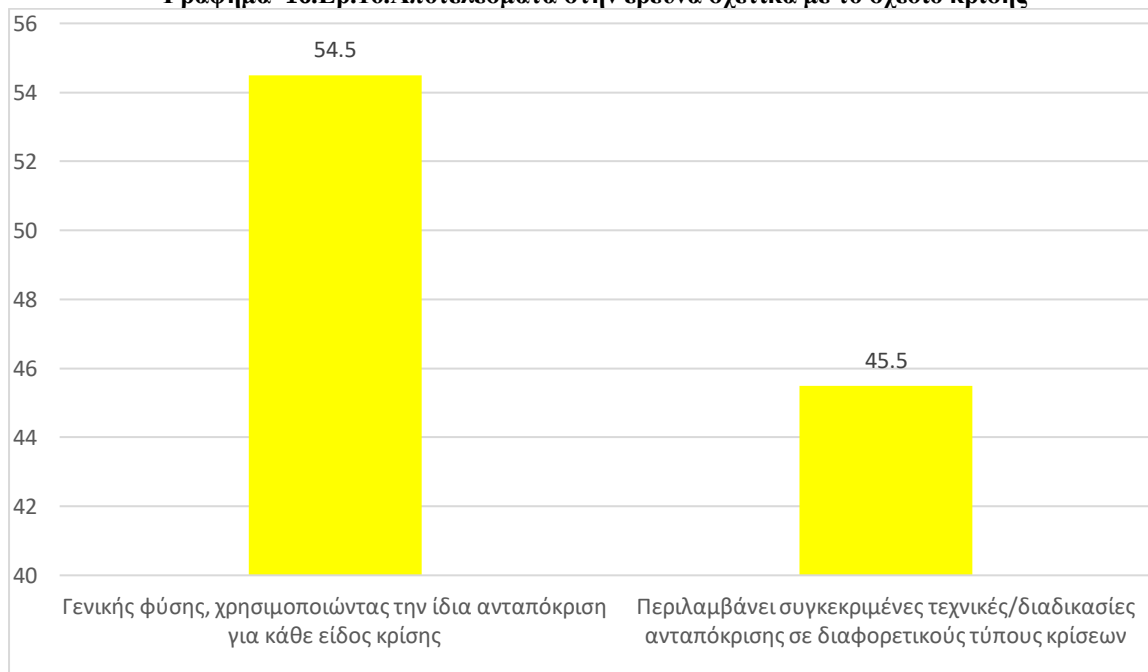
Το σχέδιο κρίσης του σχολείου είναι;

Πίνακας 20.Κατανομή συμμετεχόντων σχετικά με το σχέδιο κρίσης

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Γενικής φύσης, χρησιμοποιώντας την ίδια ανταπόκριση για κάθε είδος κρίσης	79	45,7	54,5	54,5
Περιλαμβάνει συγκεκριμένες τεχνικές/διαδικασίες ανταπόκρισης σε διαφορετικούς τύπους κρίσεων	66	38,2	45,5	100,0

Σύνολο	145	83,8	100,0	
Δεν απάντησαν	28	16,2		
Σύνολο	173	100,0		

Γράφημα 16.Ερ.16.Αποτελέσματα στην έρευνα σχετικά με το σχέδιο κρίσης



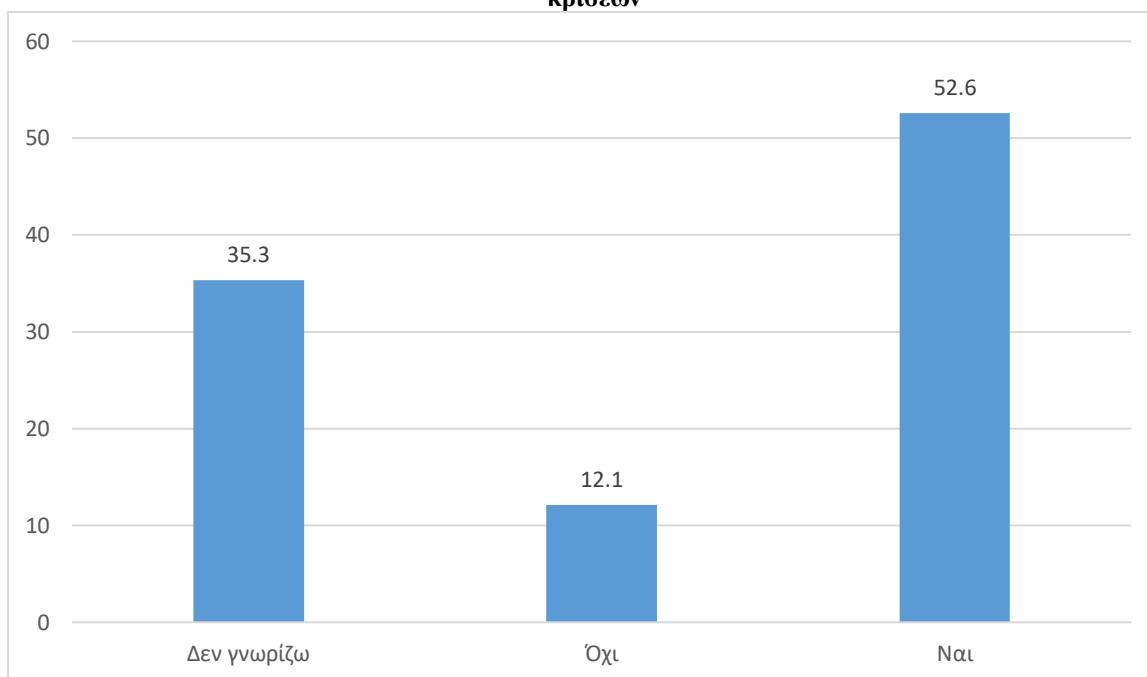
Η ανάλυση του πίνακα 20 δείχνει τον τρόπο με τον οποίο είναι διαμορφωμένο το σχέδιο διαχείρισης κρίσεων στα σχολεία των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, από τους 145 συμμετέχοντες που απάντησαν στην ερώτηση, οι 79 (54,5%) δήλωσαν ότι το σχέδιο κρίσης του σχολείου τους είναι γενικής φύσης, δηλαδή χρησιμοποιεί την ίδια μορφή ανταπόκρισης για κάθε είδος κρίσης. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι σε περισσότερα από τα μισά σχολεία τα σχέδια διαχείρισης κρίσεων δεν διαφοροποιούνται ανάλογα με το είδος του περιστατικού, αλλά βασίζονται σε μια πιο γενική προσέγγιση αντιμετώπισης. Αντίθετα, 66 συμμετέχοντες (45,5%) ανέφεραν ότι το σχέδιο κρίσης περιλαμβάνει συγκεκριμένες τεχνικές ή διαδικασίες ανταπόκρισης για διαφορετικούς τύπους κρίσεων. Αυτό δείχνει ότι σε ένα σημαντικό ποσοστό σχολείων εφαρμόζεται μια πιο εξειδικευμένη και στοχευμένη προσέγγιση, η οποία λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες κάθε πιθανού περιστατικού. Επιπλέον, παρατηρείται ότι 28 άτομα (16,2%) δεν απάντησαν στην ερώτηση, γεγονός που ενδέχεται να υποδηλώνει είτε έλλειψη γνώσης σχετικά με το περιεχόμενο του σχεδίου κρίσης του σχολείου τους είτε περιορισμένη εμπλοκή τους στη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του.

Ερ. 17:.Διαθέτει κάποιο από τα σχολεία στα οποία προσφέρετε υπηρεσίες μια ενεργή ομάδα διαχείρισης κρίσεων;

Πίνακας 21.Κατανομή συμμετεχόντων σχετικά με το αν υπάρχει στο σχολείο ενεργή ομάδα διαχείρισης κρίσεων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Δεν γνωρίζω	61	35,3	35,3	35,3
Όχι	21	12,1	12,1	47,4
Ναι	91	52,6	52,6	100,0
Σύνολο	173	100,0	100,0	

Γράφημα 17.Ερ.17.Αποτελέσματα στην έρευνα σχετικά με το αν υπάρχει ενεργή ομάδα διαχείρισης κρίσεων

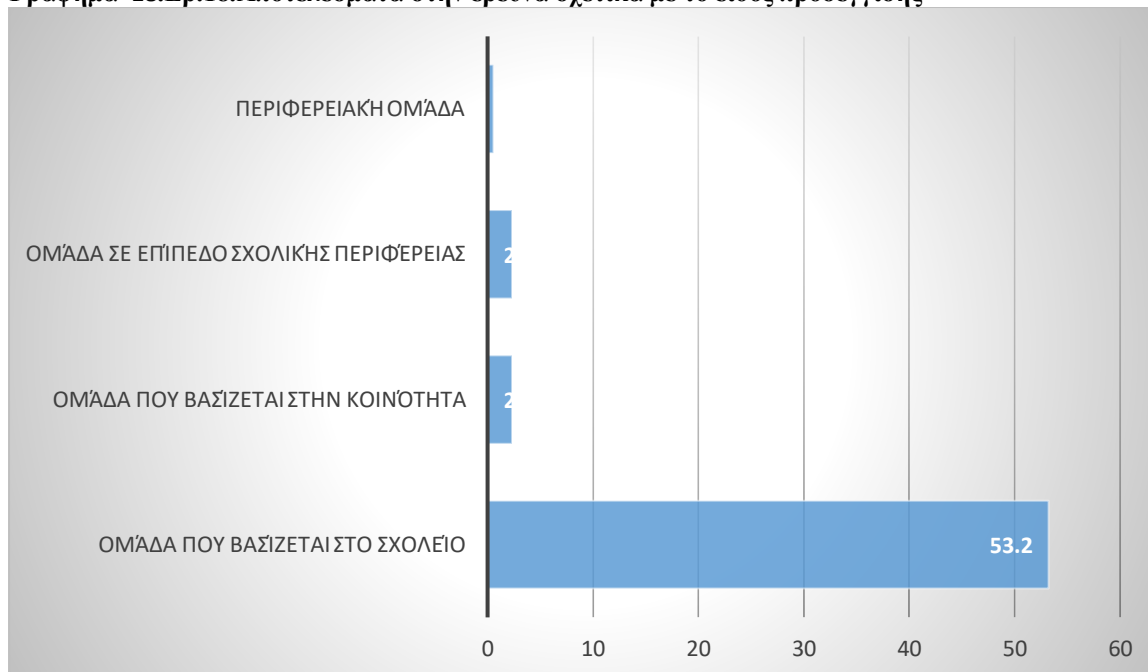


Ερ. 18: Τι είδους προσέγγιση ομάδας για την παρέμβαση σε κρίσεις χρησιμοποιούν τα σχολεία στα οποία προσφέρετε υπηρεσίες;

Πίνακας 22.Κατανομή συμμετεχόντων σχετικά με το είδος προσέγγισης

	N	Ποσοστό
Ομάδα που βασίζεται στο σχολείο	92	53,2
Ομάδα που βασίζεται στην κοινότητα	4	2,31
Ομάδα σε επίπεδο σχολικής περιφέρειας	4	2,31
Περιφερειακή ομάδα	1	0,57

Γράφημα 18.Ερ.18.Αποτελέσματα στην έρευνα σχετικά με το είδος προσέγγισης



Η ερώτηση 18 διερεύνησε το είδος της ομάδας που χρησιμοποιείται στα σχολεία για την παρέμβαση σε κρίσεις. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων ανέφερε ότι στα σχολεία όπου παρέχουν υπηρεσίες λειτουργεί ομάδα παρέμβασης βασισμένη στο σχολείο, με ποσοστό 53,2% (N=92). Αντίθετα, πολύ μικρότερα ποσοστά καταγράφηκαν για άλλες μορφές οργάνωσης ομάδων. Συγκεκριμένα, ομάδα που βασίζεται στην κοινότητα αναφέρθηκε από 2,31% (N=4) των συμμετεχόντων, ενώ το ίδιο ποσοστό (2,31%, N=4) καταγράφηκε και για ομάδα σε επίπεδο σχολικής περιφέρειας. Τέλος, η περιφερειακή ομάδα εμφανίστηκε ως η λιγότερο συχνή μορφή οργάνωσης, με ποσοστό 0,57% (N=1).

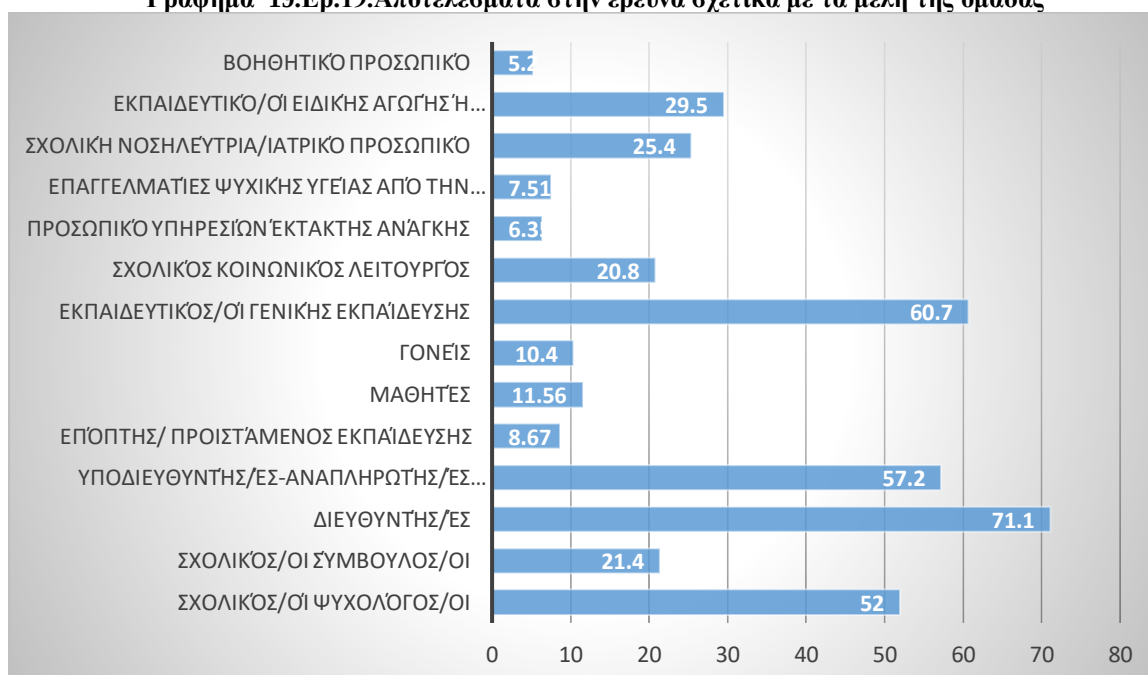
Ερ. 19: Ποιοι είναι μέλη της ομάδας παρέμβασης σε κρίσεις;

Πίνακας 23 Κατανομή συμμετεχόντων σχετικά με τα μέλη της ομάδας

	N	Ποσοστό
Σχολικός/οί Ψυχολόγος/οι	90	52
Σχολικός/οι Σύμβουλος/οι	37	21,4
Διευθυντής/ές	123	71,1
Υποδιευθυντής/ές-Αναπληρωτής/ές Διευθυντής/ές	99	57,2
Επόπτης/ Προϊστάμενος Εκπαίδευσης	15	8,67
Μαθητές	20	11,56
Γονείς	18	10,4
Εκπαιδευτικός/οί Γενικής Εκπαίδευσης	105	60,7
Σχολικός Κοινωνικός Λειτουργός	36	20,8
Προσωπικό Υπηρεσιών Έκτακτης Ανάγκης	11	6,35
Επαγγελματίες Ψυχικής Υγείας από την Κοινότητα	13	7,51

Σχολική Νοσηλεύτρια/Ιατρικό Προσωπικό	44	25,4
Εκπαιδευτικό/οί Ειδικής Αγωγής ή Υποστηρικτικών Πόρων	51	29,5
Βοηθητικό Προσωπικό	9	5,2

Γράφημα 19.Ερ.19.Αποτελέσματα στην έρευνα σχετικά με τα μέλη της ομάδας



Τα πιο συχνά μέλη είναι:

- Διευθυντές: **71,1%**
- Εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης: **60,7%**
- Υποδιευθυντές: **57,2%**
- Σχολικοί ψυχολόγοι: **52%**

Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής παρουσιάζουν οι διευθυντές (71,1%), οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης (60,7%) και οι υποδιευθυντές ή αναπληρωτές διευθυντές (57,2%), γεγονός που υποδηλώνει ότι η διαχείριση κρίσεων οργανώνεται κυρίως εντός της σχολικής διοικητικής και εκπαιδευτικής δομής. Σημαντική είναι και η παρουσία σχολικών ψυχολόγων (52%), στοιχείο που αναδεικνύει τον ρόλο των ειδικών ψυχικής υγείας στη διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον. Σε μικρότερα ποσοστά συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (29,5%), η σχολική νοσηλεύτρια ή ιατρικό προσωπικό (25,4%), καθώς και οι σχολικοί σύμβουλοι (21,4%) και οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί (20,8%), γεγονός που δείχνει μια περιορισμένη αλλά υπαρκτή διεπιστημονική συνεργασία. Αντίθετα, η συμμετοχή εξωτερικών φορέων και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας εμφανίζεται σχετικά χαμηλή. Οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας από την κοινότητα (7,51%), το προσωπικό υπηρεσιών έκτακτης ανάγκης (6,35%), καθώς και το βοηθητικό προσωπικό

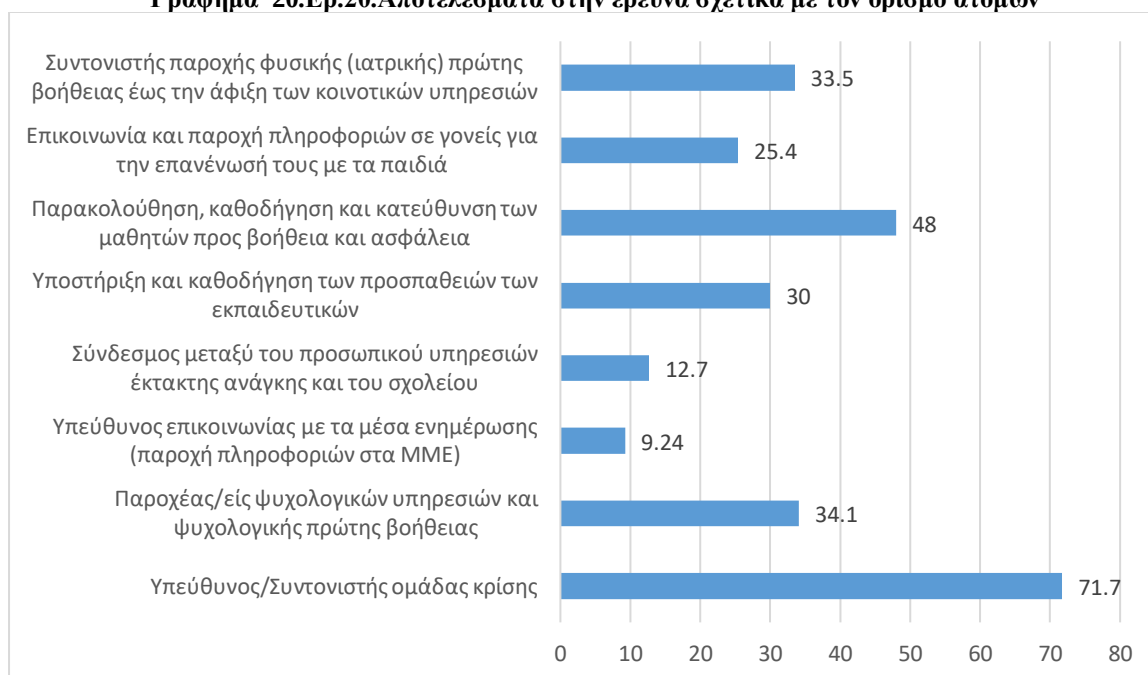
(5,2%) συμμετέχουν σε μικρό βαθμό. Επιπλέον, η συμμετοχή μαθητών (11,56%) και γονέων (10,4%) είναι περιορισμένη.

Ερ. 20: Έχουν οριστεί άτομα για την εκτέλεση των παρακάτω δραστηριοτήτων;

Πίνακας 24. Κατανομή συμμετεχόντων σχετικά με τον ορισμό ατόμων για συγκεκριμένες δραστηριότητες

	N	Ποσοστό
Υπεύθυνος/Συντονιστής ομάδας κρίσης	124	71,7
Παροχέας/είς ψυχολογικών υπηρεσιών και ψυχολογικής πρώτης βοήθειας	59	34,1
Υπεύθυνος επικοινωνίας με τα μέσα ενημέρωσης (παροχή πληροφοριών στα ΜΜΕ)	16	9,24
Σύνδεσμος μεταξύ του προσωπικού υπηρεσιών έκτακτης ανάγκης και του σχολείου	22	12,7
Υποστήριξη και καθοδήγηση των προσπαθειών των εκπαιδευτικών	52	30
Παρακολούθηση, καθοδήγηση και κατεύθυνση των μαθητών προς βοήθεια και ασφάλεια	83	48
Επικοινωνία και παροχή πληροφοριών σε γονείς για την επανένωσή τους με τα παιδιά	44	25,4
Συντονιστής παροχής φυσικής (ιατρικής) πρώτης βοήθειας έως την άφιξη των κοινοτικών υπηρεσιών	58	33,5

Γράφημα 20. Ερ.20. Αποτελέσματα στην έρευνα σχετικά με τον ορισμό ατόμων



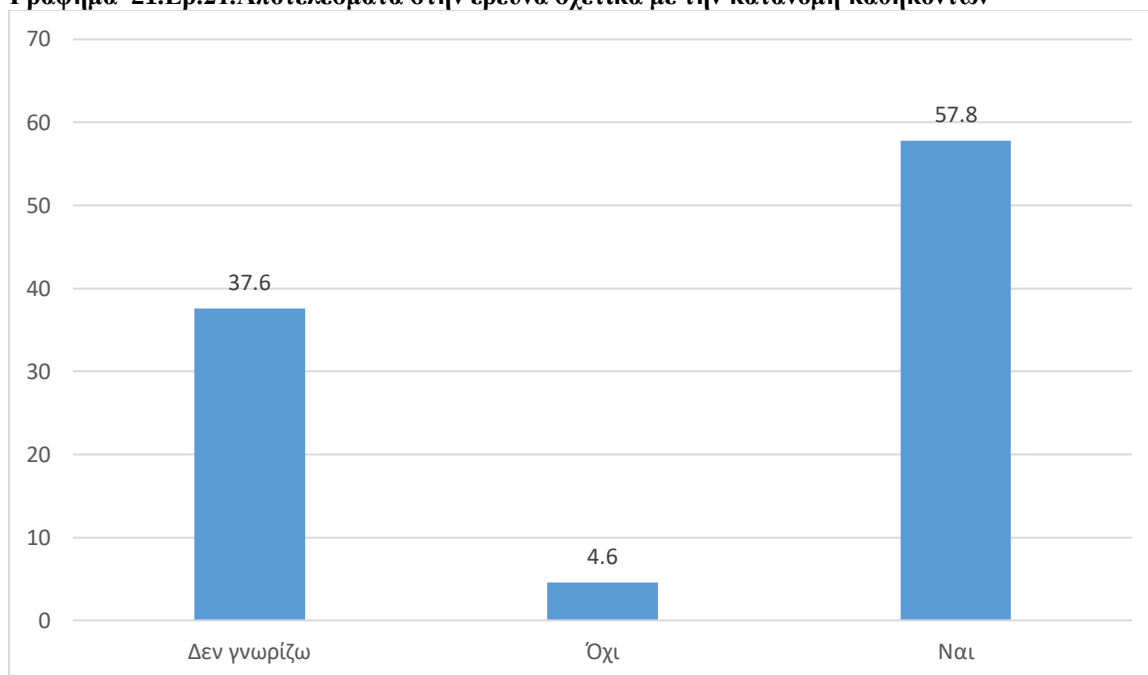
Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι στα σχολεία έχουν οριστεί κυρίως άτομα για κεντρικούς συντονιστικούς και υποστηρικτικούς ρόλους κατά τη διαχείριση κρίσεων. Η ύπαρξη σαφούς

ηγεσίας θεωρείται βασικός παράγοντας για την αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων, καθώς διευκολύνει τη λήψη αποφάσεων και τον συντονισμό των εμπλεκόμενων μελών. Συγκεκριμένα, το υψηλότερο ποσοστό καταγράφεται στο ρόλο του υπεύθυνου/συντονιστή ομάδας κρίσης (71,7%), γεγονός που υποδηλώνει ότι στις περισσότερες σχολικές μονάδες υπάρχει σαφής ηγεσία και κεντρικός συντονισμός στη διαχείριση κρίσιμων περιστατικών. Σε σχετικά υψηλά ποσοστά εμφανίζονται επίσης ρόλοι που σχετίζονται με την παρακολούθηση και καθοδήγηση των μαθητών προς βοήθεια και ασφάλεια (48%), καθώς και με την παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών ή ψυχολογικής πρώτης βοήθειας (34,1%). Επιπλέον, ένα σημαντικό ποσοστό αφορά τον συντονισμό παροχής πρώτων βοηθειών έως την άφιξη των κοινοτικών υπηρεσιών (33,5%) και την υποστήριξη των προσπαθειών των εκπαιδευτικών (30%), ενώ χαμηλότερα ποσοστά καταγράφονται σε ρόλους που σχετίζονται με την επικοινωνία και τη διασύνδεση με εξωτερικούς φορείς. Συγκεκριμένα, η επικοινωνία με γονείς για την επανένωση με τα παιδιά τους (25,4%), ο σύνδεσμος μεταξύ σχολείου και υπηρεσιών έκτακτης ανάγκης (12,7%) και ιδιαίτερα ο υπεύθυνος επικοινωνίας με τα μέσα ενημέρωσης (9,24%) εμφανίζονται λιγότερο συχνά.

Ερ. 21: Το σχέδιο καθορίζει τα καθήκοντα και τις ευθύνες κάθε μέλους της ομάδας κρίσης που περιλαμβάνεται σε αυτό;

Πίνακας 25. Κατανομή συμμετεχόντων σχετικά με την κατανομή καθηκόντων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Δεν γνωρίζω	65	37,6	37,6	37,6
Όχι	8	4,6	4,6	42,2
Ναι	100	57,8	57,8	100,0
Σύνολο	173	100,0	100,0	

Γράφημα 21.Ερ.21.Αποτελέσματα στην έρευνα σχετικά με την κατανομή καθηκόντων

Πηγή: Ιδία επεξεργασία, 2026

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων (57,8%, N=100) δήλωσε ότι το σχέδιο διαχείρισης κρίσεων καθορίζει τα καθήκοντα και τις ευθύνες κάθε μέλους της ομάδας κρίσης. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι σε αρκετές σχολικές μονάδες υπάρχει σαφής κατανομή ρόλων, στοιχείο που θεωρείται σημαντικό για την αποτελεσματική και συντονισμένη αντιμετώπιση κρίσιμων περιστατικών.

Ωστόσο, ένα αρκετά υψηλό ποσοστό των συμμετεχόντων (37,6%, N=65) δήλωσε ότι δεν γνωρίζει αν το σχέδιο προβλέπει συγκεκριμένα καθήκοντα και ευθύνες για τα μέλη της ομάδας κρίσης. Το αποτέλεσμα αυτό ενδέχεται να υποδηλώνει περιορισμένη ενημέρωση ή εξοικείωση του προσωπικού με το περιεχόμενο του σχεδίου διαχείρισης κρίσεων. Τέλος, ένα μικρό ποσοστό (4,6%, N=8) ανέφερε ότι το σχέδιο δεν καθορίζει τις αρμοδιότητες των μελών της ομάδας. Παρότι το ποσοστό αυτό είναι σχετικά χαμηλό, δείχνει ότι σε ορισμένες περιπτώσεις ενδέχεται να υπάρχει έλλειψη σαφούς καθορισμού ρόλων.

Οι ερωτήσεις 18,19 και 20 εάν συνδυαστούν δείχνουν ότι η διαχείριση κρίσεων στα σχολεία βασίζεται κυρίως σε ενδοσχολικές ομάδες, στις οποίες συμμετέχουν κυρίως μέλη της διοίκησης και εκπαιδευτικοί, με σημαντική παρουσία σχολικών ψυχολόγων. Οι ρόλοι που έχουν καθοριστεί αφορούν κυρίως τον συντονισμό της ομάδας κρίσης, την ασφάλεια των μαθητών και την παροχή ψυχολογικής υποστήριξης, ενώ μικρότερη έμφαση φαίνεται να δίνεται στη συνεργασία με εξωτερικούς φορείς και στη διαχείριση της επικοινωνίας. Παρόλο που το σχέδιο κρίσης καθορίζει τις αρμοδιότητες των μελών της ομάδας, ένα

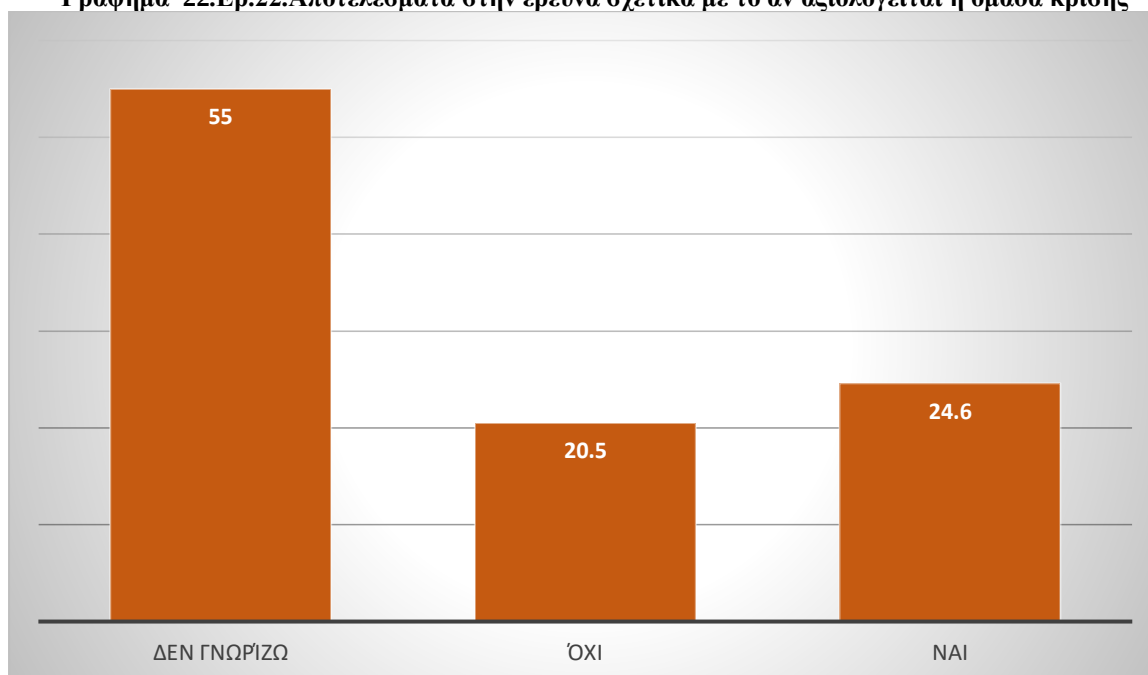
σημαντικό ποσοστό προσωπικού δηλώνει ότι δεν γνωρίζει το περιεχόμενό του, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη για καλύτερη ενημέρωση και διάχυση του σχεδίου στο σχολικό προσωπικό.

Ερ.22: Το σχολείο/τα σχολεία σας αξιολογούν την ανταπόκριση της ομάδας κρίσης;

Πίνακας 26. Κατανομή συμμετεχόντων σχετικά με το αν αξιολογείται η ομάδα κρίσης

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Δεν γνωρίζω	94	54,3	55,0	55,0
Όχι	35	20,2	20,5	75,4
Ναι	42	24,3	24,6	100,0
Σύνολο	171	98,8	100,0	
Δεν απάντησαν	2	1,2		
Σύνολο	173	100,0		

Γράφημα 22. Ερ.22. Αποτελέσματα στην έρευνα σχετικά με το αν αξιολογείται η ομάδα κρίσης



Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ένα σχετικά περιορισμένο ποσοστό των συμμετεχόντων (24,6%) δήλωσε ότι το σχολείο αξιολογεί την ανταπόκριση της ομάδας κρίσης. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι η συστηματική αξιολόγηση των ενεργειών που πραγματοποιούνται κατά τη διαχείριση κρίσεων δεν αποτελεί καθιερωμένη πρακτική σε όλα τα σχολεία.

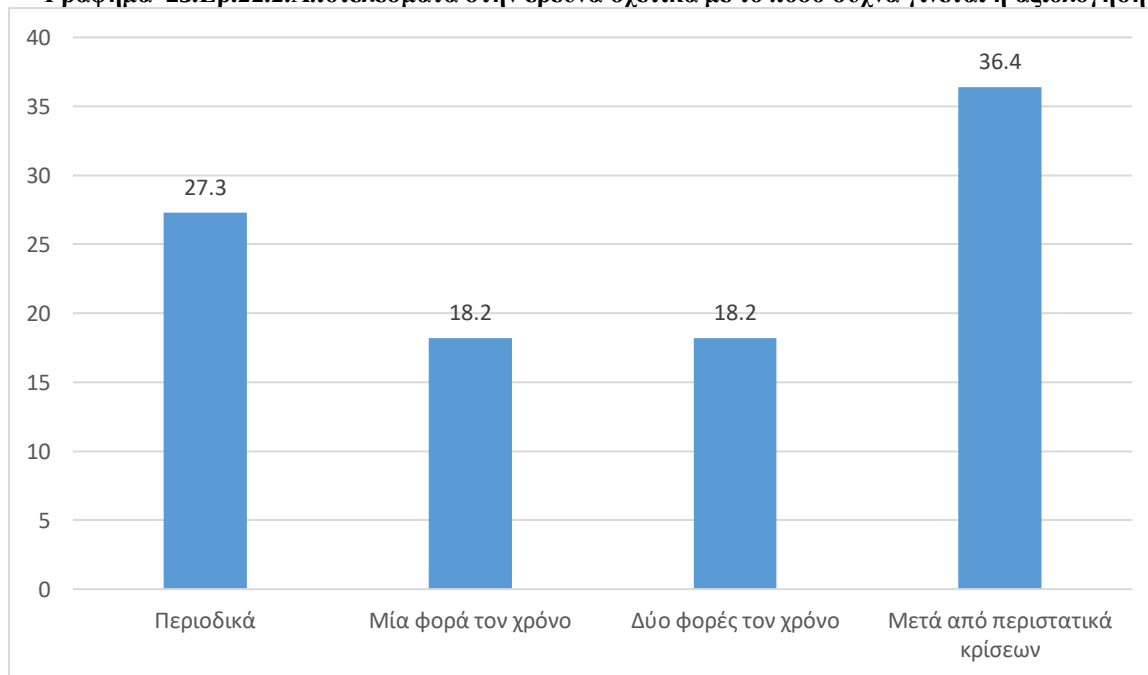
Παράλληλα, η ύπαρξη απαντήσεων «όχι» ή «δεν γνωρίζω» υποδηλώνει ότι είτε η διαδικασία αξιολόγησης δεν εφαρμόζεται συστηματικά είτε το προσωπικό δεν είναι επαρκώς ενημερωμένο σχετικά με την ύπαρξη τέτοιων διαδικασιών.

Ερ.22_1 Αν ναι, πόσο συχνά;

Πίνακας 27.Κατανομή συμμετεχόντων σχετικά με τη συχνότητα αξιολόγησης

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Περιοδικά	18	10,4	27,3	27,3
Μία φορά τον χρόνο	12	6,9	18,2	45,5
Δύο φορές τον χρόνο	12	6,9	18,2	63,6
Μετά από περιστατικά κρίσεων	24	13,9	36,4	100,0
Σύνολο	66	38,2	100,0	
Δεν απάντησαν	107	61,8		
Σύνολο	173	100,0		

Γράφημα 23.Ερ.22.2.Αποτελέσματα στην έρευνα σχετικά με το πόσο συχνά γίνεται η αξιολόγηση



Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η αξιολόγηση της ανταπόκρισης της ομάδας κρίσης πραγματοποιείται κυρίως μετά από περιστατικά κρίσεων (36,4%), γεγονός που υποδηλώνει ότι η διαδικασία αξιολόγησης ενεργοποιείται κυρίως όταν προκύπτει κάποιο πραγματικό συμβάν. Μικρότερα ποσοστά καταγράφονται για την περιοδική αξιολόγηση (27,3%), ενώ

ακόμη λιγότερο συχνή είναι η αξιολόγηση μία φορά (18,2%) ή δύο φορές τον χρόνο (18,2%).

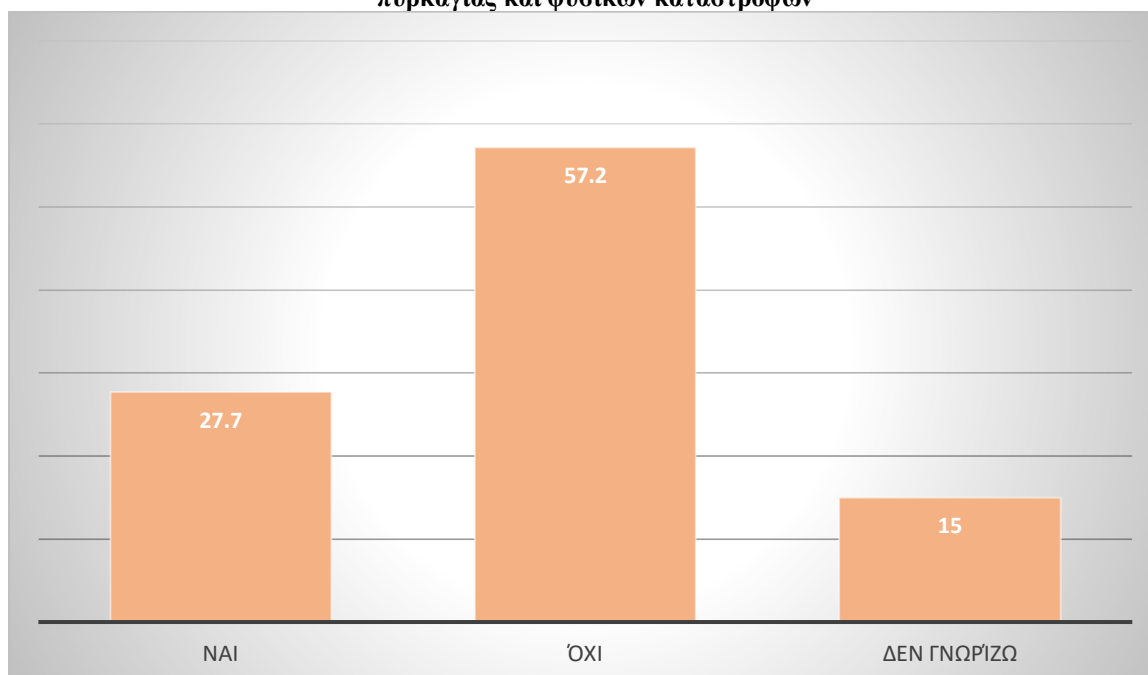
Παράλληλα, το γεγονός ότι σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων (61,8%) δεν απάντησε στη συγκεκριμένη ερώτηση πιθανόν συνδέεται με το ότι αρκετοί δήλωσαν στο προηγούμενο ερώτημα ότι δεν γνωρίζουν ή ότι το σχολείο τους δεν πραγματοποιεί αξιολόγηση της ομάδας κρίσης.

Ερ.23: Διεξάγει το/τα σχολείο(α) σας ασκήσεις για κρίσεις πέραν από πυρκαγιά και φυσικές καταστροφές;

Πίνακας 28. Κατανομή συμμετεχόντων σχετικά με το αν διεξάγονται ασκήσεις πλην πυρκαγιάς και φυσικών καταστροφών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	48	27,7	27,7	27,7
Όχι	99	57,2	57,2	85,0
Δεν γνωρίζω	26	15,0	15,0	100,0
Σύνολο	173	100,0	100,0	

Γράφημα 24. Ερ.23. Αποτελέσματα στην έρευνα σχετικά με το αν διεξάγονται ασκήσεις πλην πυρκαγιάς και φυσικών καταστροφών



Η ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων (57,2%) δηλώνει πως δεν πραγματοποιούνται ασκήσεις πλην πυρκαγιάς και φυσικών καταστροφών, γεγονός

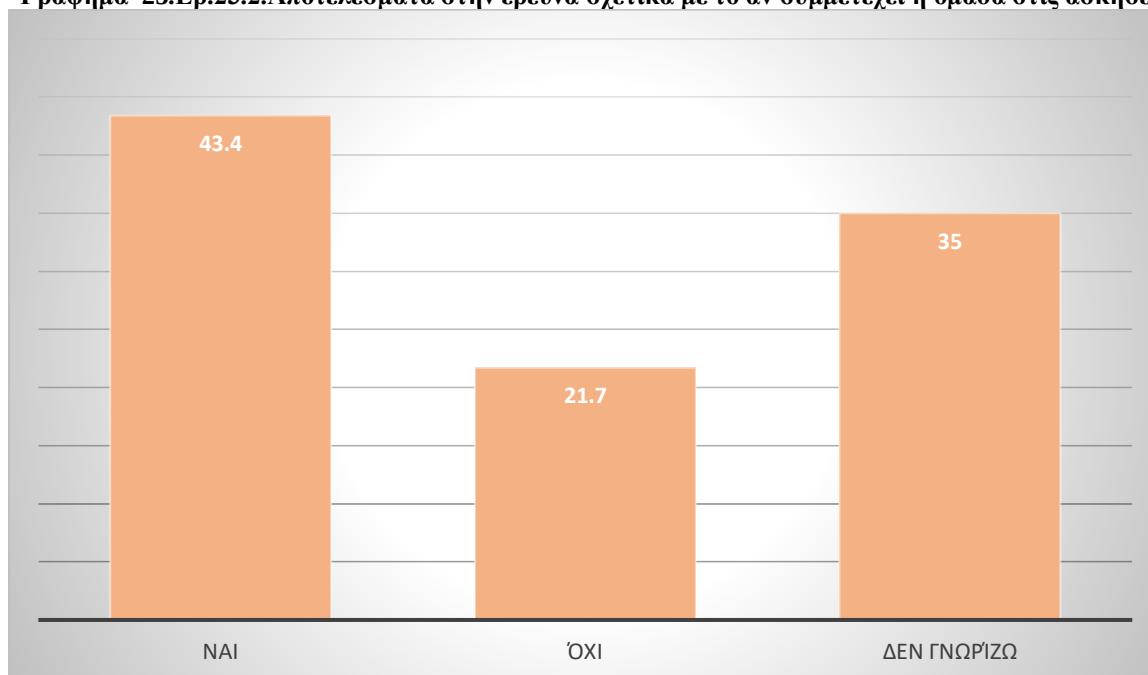
που υποδηλώνει έλλειψη προετοιμασίας σε σημαντικό βαθμό. Αντίθετα, ένα μικρότερο ποσοστό (27,7%) αναφέρει ότι οι ασκήσεις αυτές πραγματοποιούνται, ενώ ένα επιπλέον 15% δηλώνει άγνοια, κάτι που φανερώνει περιορισμένη ενημέρωση.

Ερ.23_1: Συμμετέχει η ομάδα κρίσης σε αυτές τις ασκήσεις;

Πίνακας 29.Κατανομή συμμετεχόντων για το αν συμμετέχει η ομάδα στις ασκήσεις

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	62	35,8	43,4	43,4
Όχι	31	17,9	21,7	65,0
Δεν γνωρίζω	50	28,9	35,0	100,0
Σύνολο	143	82,7	100,0	
Δεν απάντησαν	30	17,3		
Σύνολο	173	100,0		

Γράφημα 25.Ερ.23.2.Αποτελέσματα στην έρευνα σχετικά με το αν συμμετέχει η ομάδα στις ασκήσεις



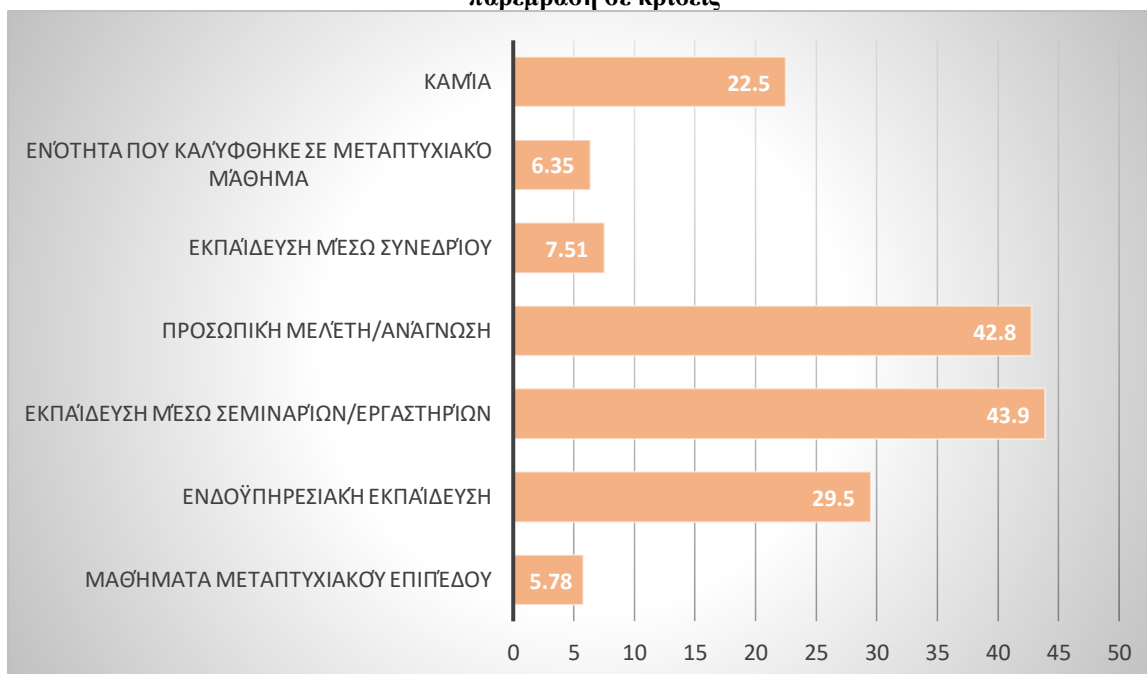
Από τα δεδομένα φαίνεται ότι η συμμετοχή της ομάδας κρίσης στις ασκήσεις δεν είναι καθολική. Το 35,8% των ερωτηθέντων αναφέρει ότι συμμετέχει, ενώ ένα 17,9 % δηλώνει ρητά ότι δεν συμμετέχει. Σημαντικό είναι ότι ένα μεγάλο ποσοστό, 28,9 %, δεν γνωρίζει αν η ομάδα κρίσης συμμετέχει, γεγονός που υποδηλώνει έλλειψη ενημέρωσης ή ασαφή επικοινωνία σχετικά με τον ρόλο της ομάδας στις ασκήσεις.

Ερ. 24.: Τι είδους εκπαίδευση έχετε λάβει για την παρέμβαση σε κρίσεις;

Πίνακας 30.Κατανομή συμμετεχόντων σχετικά με το αν έλαβαν εκπαίδευση για την παρέμβαση σε κρίσεις

	N	Ποσοστό
Μαθήματα μεταπτυχιακού επιπέδου	10	5,78
Ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση	51	29,5
Εκπαίδευση μέσω σεμιναρίων/εργαστηρίων	76	43,9
Προσωπική μελέτη/ανάγνωση	74	42,8
Εκπαίδευση μέσω συνεδρίου	13	7,51
Ενότητα που καλύφθηκε σε μεταπτυχιακό μάθημα	11	6,35
Καμία	39	22,5

Γράφημα 26.Ερ.24.Αποτελέσματα στην έρευνα σχετικά με το αν έλαβαν εκπαίδευση για την παρέμβαση σε κρίσεις



Τύποι εκπαίδευσης που έχουν λάβει:

- Σεμινάρια / εργαστήρια: 43,9%
- Προσωπική μελέτη: 42,8%
- Ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση: 29,5%
- Καμία εκπαίδευση: 22,5%

Παρατηρείται ότι σχεδόν 1 στους 4 δεν έχει λάβει καμία εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων έχει λάβει κάποια μορφή εκπαίδευσης, με τα σεμινάρια και τις προσωπικές μελέτες να είναι οι πιο δημοφιλείς επιλογές, ενώ η

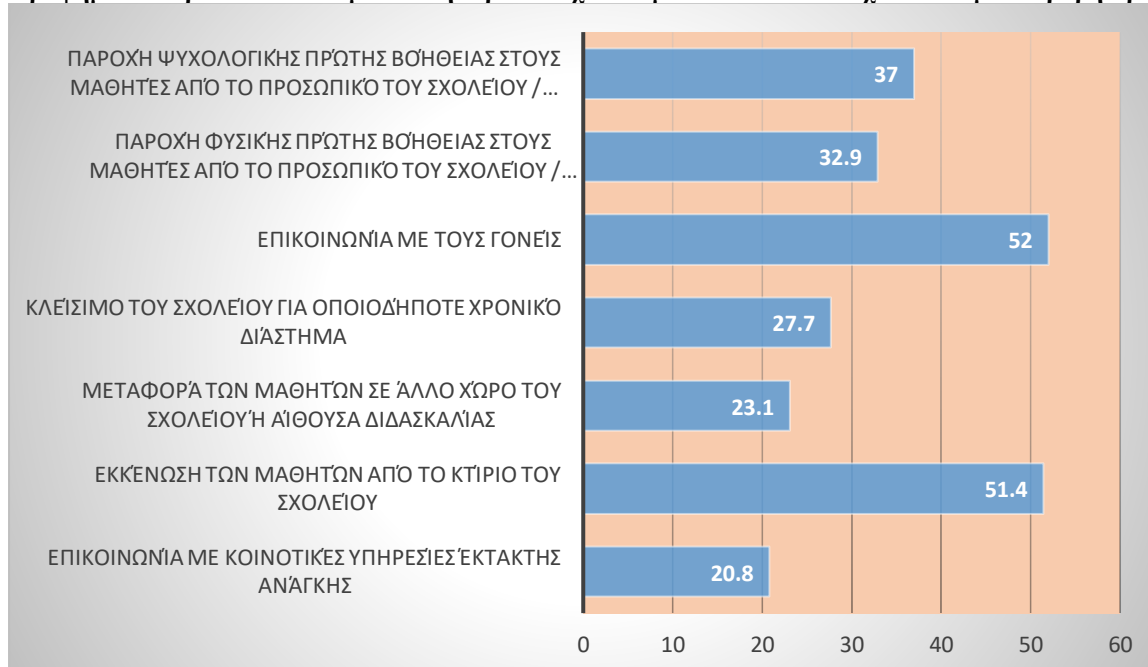
ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση εμφανίζεται σε χαμηλότερα ποσοστά. Παρά τη γενική συμμετοχή στην εκπαίδευση, παρατηρείται ότι σχεδόν ένας στους τέσσερις δεν έχει λάβει καμία εκπαίδευση, γεγονός που υποδηλώνει ένα σημαντικό κενό δεξιοτήτων ή ευκαιριών μάθησης που θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί μέσω στοχευμένων προγραμμάτων και πολιτικών υποστήριξης.

Ερ. 25: Στην πιο σοβαρή κρίση που έχει συμβεί, τι έχει κάνει το σχολείο σας;

Πίνακας 31. Κατανομή συμμετεχόντων σχετικά με το τι έκανε το σχολείο σε μια σοβαρή κρίση

Κατά τη διάρκεια/αμέσως μετά:	N	Ποσοστό
Επικοινωνία με κοινοτικές υπηρεσίες έκτακτης ανάγκης	36	20,8
Εκκένωση των μαθητών από το κτίριο του σχολείου	89	51,4
Μεταφορά των μαθητών σε άλλο χώρο του σχολείου ή αίθουσα διδασκαλίας	40	23,1
Κλείσιμο του σχολείου για οποιοδήποτε χρονικό διάστημα	48	27,7
Επικοινωνία με τους γονείς	90	52
Παροχή φυσικής πρώτης βοήθειας στους μαθητές από το προσωπικό του σχολείου / ομάδα κρίσης	57	32,9
Παροχή ψυχολογικής πρώτης βοήθειας στους μαθητές από το προσωπικό του σχολείου / ομάδα κρίσης	64	37

Γράφημα 27. Ερ.25. Αποτελέσματα στην έρευνα σχετικά με το τι έκανε το σχολείο σε μια σοβαρή κρίση



Από τα δεδομένα προκύπτει ότι κατά τη διάρκεια μιας σοβαρής κρίσης, τα σχολεία δίνουν έμφαση τόσο στην άμεση ασφάλεια όσο και στην επικοινωνία με τους γονείς. Συγκεκριμένα, περίπου οι μισοί σχολικοί φορείς επικοινωνούν με τους γονείς (52%) και εκκενώνουν το

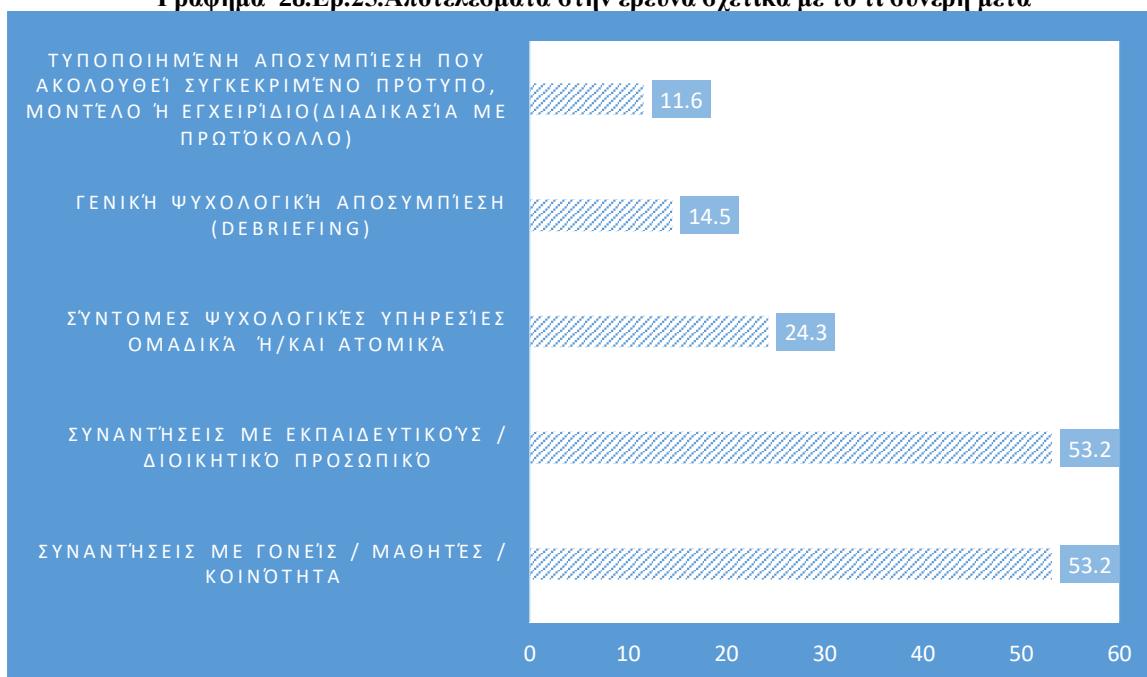
κτίριο (51,4%), ενώ ένα σημαντικό ποσοστό παρέχει και ψυχολογική υποστήριξη (37%), δείχνοντας ευαισθησία στις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών. Μετά την κρίση, η προσέγγιση εστιάζει στην ανάκαμψη και την ενημέρωση όλων των εμπλεκομένων, καθώς περισσότερα από τα μισά σχολεία οργανώνουν συναντήσεις με γονείς και μαθητές (53,2%) αλλά και με εκπαιδευτικούς (53,2%).

Τι συνέβη τις επόμενες μέρες / εβδομάδες μετά την κρίση:

Πίνακας 32.Κατανομή συμμετεχόντων σχετικά με το τι συνέβη μετά

	N	Ποσοστό
Συναντήσεις με γονείς / μαθητές / κοινότητα	92	53,2
Συναντήσεις με εκπαιδευτικούς / διοικητικό προσωπικό	92	53,2
Σύντομες ψυχολογικές υπηρεσίες Ομαδικά ή/και Ατομικά	42	24,3
Γενική ψυχολογική αποσυμπίεση (debriefing)	25	14,5
Τυποποιημένη αποσυμπίεση που ακολουθεί συγκεκριμένο πρότυπο, μοντέλο ή εγχειρίδιο(διαδικασία με πρωτόκολλο)	20	11,6

Γράφημα 28.Ερ.25.Αποτελέσματα στην έρευνα σχετικά με το τι συνέβη μετά



Από το Γράφημα 29 φαίνεται ότι μετά τις κρίσεις η πιο συνηθισμένη πρακτική είναι η διοργάνωση συναντήσεων, τόσο με το εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό όσο και με τους γονείς, μαθητές και την ευρύτερη κοινότητα, με ποσοστό 53,2% για κάθε κατηγορία. Αυτό υποδηλώνει ότι η επικοινωνία και η συλλογική επεξεργασία της κρίσης αποτελούν βασικά βήματα στη διαδικασία αποκατάστασης και υποστήριξης. Σε μικρότερα ποσοστά εμφανίζονται πιο εξειδικευμένες μορφές ψυχολογικής υποστήριξης: σύντομες ψυχολογικές

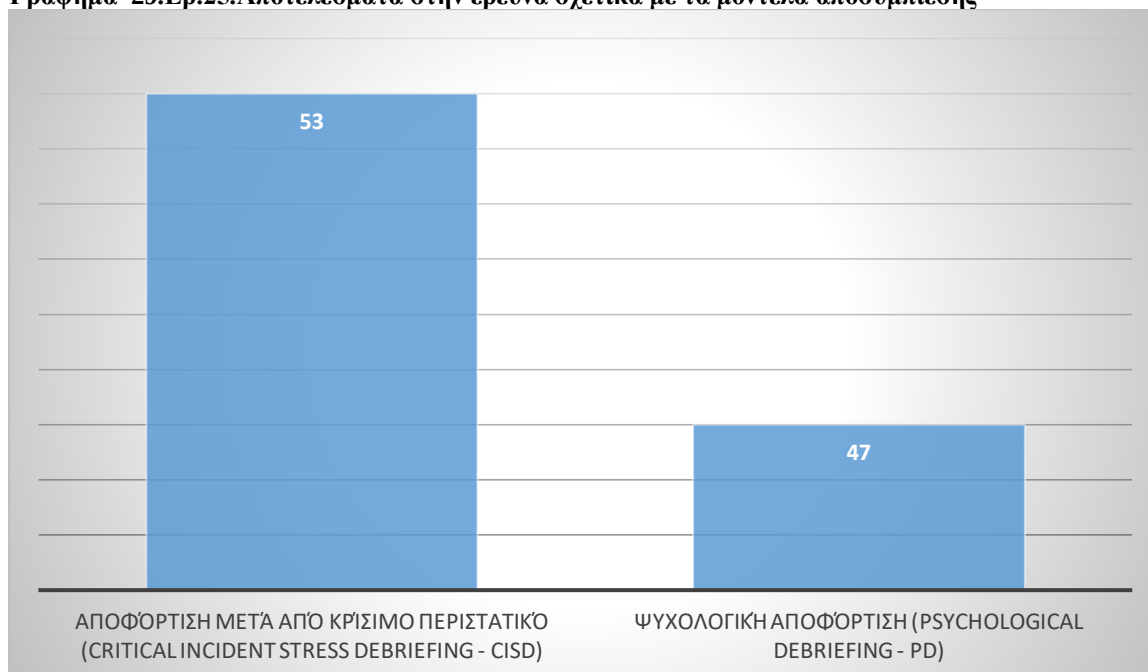
υπηρεσίες είτε ομαδικές είτε ατομικές (24,3%), γενική ψυχολογική αποσυμπίεση (debriefing) (14,5%) και η τυποποιημένη αποσυμπίεση με συγκεκριμένο πρωτόκολλο ή εγχειρίδιο (11,6%). Αυτό δείχνει πως ενώ η ψυχολογική φροντίδα παρέχεται, δεν είναι τόσο διαδεδομένη ή συστηματική όσο η οργάνωση των συναντήσεων.

Κατανομή των συμμετεχόντων βάσει του τυποποιημένου μοντέλου αποσυμπίεσης που ακολουθήθηκε

Πίνακας 33. Κατανομή συμμετεχόντων σχετικά με τα τυποποιημένα μοντέλα αποσυμπίεσης

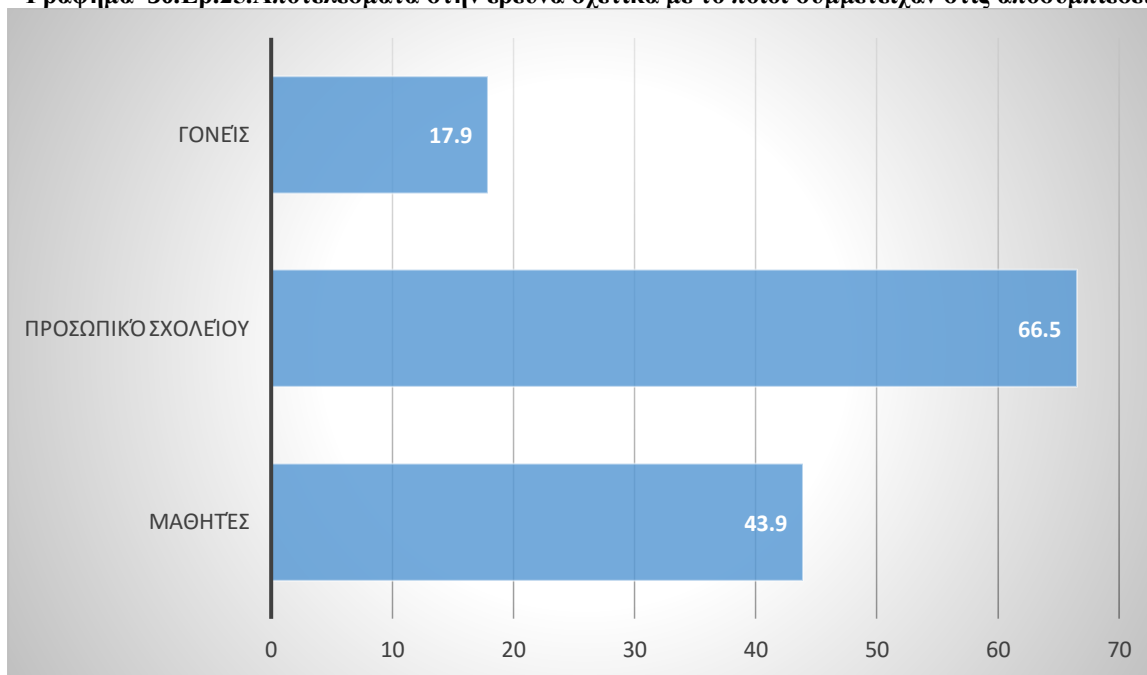
	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Αποφόρτιση μετά από Κρίσιμο Περιστατικό (Critical Incident Stress Debriefing - CISD)	62	35,8	53,0	53,0
Ψυχολογική Αποφόρτιση (Psychological Debriefing - PD)	55	31,8	47,0	100,0
Σύνολο	117	67,6	100,0	
Δεν απάντησαν	56	32,4		
Σύνολο	173	100,0		

Γράφημα 29.Ερ.25.Αποτελέσματα στην έρευνα σχετικά με τα μοντέλα αποσυμπίεσης



Ποιοι συμμετείχαν στις αποσυμπίσεις (συζητήσεις);**Πίνακας 34. Κατανομή συμμετεχόντων σχετικά με το ποιοι συμμετείχαν στις αποσυμπίσεις**

	N	Ποσοστό
Μαθητές	76	43,9
Προσωπικό σχολείου	115	66,5
Γονείς	31	17,9

Γράφημα 30. Ερ.25. Αποτελέσματα στην έρευνα σχετικά με το ποιοι συμμετείχαν στις αποσυμπίσεις

Από το Γράφημα 31 και τα στοιχεία προκύπτει ότι, στις διαδικασίες αποσυμπίσης μετά από κρίσιμα περιστατικά, το πιο διαδεδομένο μοντέλο είναι η «Αποφόρτιση μετά από Κρίσιμο Περιστατικό» (CISD) με 53%, ενώ η «Ψυχολογική Αποφόρτιση» (PD) ακολουθεί με 47%. Αυτό δείχνει ότι τα σχολεία υιοθετούν κυρίως συγκεκριμένα πρωτόκολλα αποσυμπίσης που έχουν σχεδιαστεί για την αντιμετώπιση κρίσεων.

Σε ό,τι αφορά τους συμμετέχοντες στις αποσυμπίσεις, η πλειονότητα αποτελείται από το προσωπικό του σχολείου (66,5%), ακολουθούν οι μαθητές (43,9%) και σε μικρότερο ποσοστό οι γονείς (17,9%). Αυτό υποδηλώνει ότι η διαδικασία επικεντρώνεται κυρίως στους εκπαιδευτικούς και στο προσωπικό, με σημαντική, αλλά λιγότερο ενεργή συμμετοχή των μαθητών και πολύ περιορισμένη εμπλοκή των γονέων.

Ερ. 26: Σε κλίμακα από 1 έως 7, πόσο καλά πιστεύετε ότι το σχολείο σας διαχειρίζεται τις κρίσεις;

Πίνακας 35. Κατανομή συμμετεχόντων σχετικά με το πόσο καλά διαχειρίζεται το σχολείο τις κρίσεις

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Πόσο καλά πιστεύετε ότι το σχολείο σας διαχειρίζεται τις κρίσεις	173	1,00	7,00	4,67	1,430

Οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν τη διαχείριση κρίσεων του σχολείου τους σε κλίμακα 1–7.

- Μέσος όρος: 4,67
- Τυπική απόκλιση: 1,43

Αυτό δείχνει **μέτρια προς καλή αξιολόγηση**.

9.2 Αποτελέσματα Διμεταβλητών αναλύσεων

Για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των ποιοτικών μεταβλητών της έρευνας επιλέχθηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 (Chi-square test). Πρόκειται για έναν μη παραμετρικό στατιστικό έλεγχο, ο οποίος είναι ο πλέον κατάλληλος για τη μελέτη της συνάφειας μεταξύ κατηγορικών δεδομένων.

Στον έλεγχο χ^2 η μηδενική υπόθεση (H_0) διατυπώνει ότι οι δύο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους. Στην περίπτωση που η μηδενική υπόθεση απορριφθεί, βάσει της τιμής της στατιστικής σημαντικότητας ($p < ,05$), συμπεραίνεται ότι οι εξεταζόμενες μεταβλητές παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική σχέση ή εξάρτηση.

Πίνακας 36. Συσχέτιση περιοχής σχολείου με μοντέλα αποσυμπίεσης (έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2)

			Αστική	Ημιαστική	Αγροτική
Μοντέλα αποσυμπίεσης	Αποφόρτιση	συχνότητα	24	16	22
	μετά από	Αναμ. συχνότητα	26,5	20,7	14,7
	Κρίσιμο	ποσοστό εντός	48	41	78
	Περιστατικό	«περιοχής»			
	Ψυχολογική	συχνότητα	26	23	6
	Αποφόρτιση	Αναμ. συχνότητα	23,5	18,3	13,2
		ποσοστό εντός	52	59	21
		«περιοχής»			

Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της περιοχής του σχολείου και των μοντέλων αποσυμπίεσης που επιλέγονται, $\chi^2 = 10,097$, p

= ,006, με το μέγεθος του αποτελέσματος να δείχνει μια μέτριας έντασης συνάφεια ($\Phi=,30$).

Πιο συγκεκριμένα, στις αγροτικές περιοχές επικρατεί με μεγάλη διαφορά το μοντέλο “Αποφόρτιση μετά από Κρίσιμο Περιστατικό” (78%), σε αντίθεση με τις αστικές και ημιαστικές περιοχές όπου οι συμμετέχοντες επιλέγουν συχνότερα το μοντέλο της “Ψυχολογικής Αποφόρτισης” (52% και 59% αντίστοιχα).

Πίνακας 37.Συσχέτιση ετοιμότητας διαχείρισης κρίσεων με κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον(έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2)

Ετοιμότητα διαχείρισης κρίσεων	Χαμηλή ετοιμότητα	συχνότητα	Χαμηλό	Μεσαίο	Υψηλό
		Αναμ. συχνότητα	15	48	2
		ποσοστό εντός «περιβάλλον»	10,3	50,2	4,6
	Υψηλή ετοιμότητα	συχνότητα	55,6	36,4	16,7
		Αναμ. συχνότητα	12	84	10
		ποσοστό εντός «περιβάλλον»	16,7	81,8	7,4
			44,4	63,6	83,3

Στατιστικά σημαντική σχέση ($\chi^2=6$, $p=,04<,05$, $\Phi=,20$) μεταξύ ετοιμότητας διαχείρισης κρίσεων με κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον καθώς φαίνεται ότι όσο πιο χαμηλό το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, τόσο πιο χαμηλή και η ετοιμότητα ενώ όσο πιο υψηλό το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο τόσο αυξάνεται και η ετοιμότητα. Από τον δείκτη Φ φαίνεται ότι πρόκειται για μια αδύναμης έντασης συσχέτιση.

Πίνακας 38.Συσχέτιση ερώτησης περί συμμετοχής ομάδας κρίσης σε ασκήσεις για κρίσεις με κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον(έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2)

συμμετοχή ομάδας κρίσης σε ασκήσεις για κρίσεις	Ναι	συχνότητα	Χαμηλό	Μεσαίο	Υψηλό
		Αναμ. συχνότητα	6	48	6
		ποσοστό εντός «περιβάλλον»	10,2	46,8	2
	Όχι	συχνότητα	25	43,5	85,6
		Αναμ. συχνότητα	9	22	0
		ποσοστό εντός «περιβάλλον»	5,3	24,2	1,5
	Δεν γνωρίζω	συχνότητα	37,5	20	0
		Αναμ. συχνότητα	9	40	1
		ποσοστό εντός «περιβάλλον»	8,5	39	2,5
			37,5	36,4	14,3

Στατιστικά σημαντική σχέση ($\chi^2=10,135$, $p=,03<,05$, $\Phi=,30$) μεταξύ συμμετοχής ομάδας κρίσης σε ασκήσεις για κρίσεις με κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον καθώς φαίνεται ότι όσο πιο χαμηλό το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, τόσο πιο χαμηλή και η συμμετοχή σε

ασκήσεις ενώ όσο πιο υψηλό το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο τόσο αυξάνεται και η συμμετοχή. Από τον δείκτη Phi φαίνεται ότι πρόκειται για μια μέτριας έντασης συσχέτιση.

Πίνακας 39.Συσχέτιση ετών προϋπηρεσίας με μοντέλα αποσυμπίεσης (έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2)

			Μέχρι 10	10 και άνω
Μοντέλα αποσυμπίεσης	Αποφόρτιση μετά από	συχνότητα	32	30
		Αναμ. συχνότητα	38,7	23,3
	Κρίσιμο Περιστατικό	ποσοστό εντός «προϋπηρεσίας»	44	68,2
		συχνότητα	41	14
	Ψυχολογική Αποφόρτιση	Αναμ. συχνότητα	34,3	20,7
		ποσοστό εντός «προϋπηρεσίας»	56,2	31,8

Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών και των μοντέλων αποσυμπίεσης που επιλέγουν, $\chi^2 = 6,50$, $p = ,01$, $Phi = ,25$.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με άνω των 10 ετών προϋπηρεσία επιλέγουν σε σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό το μοντέλο “Αποφόρτιση μετά από Κρίσιμο Περιστατικό” (68,2% έναντι 31,8% της Ψυχολογικής Αποφόρτισης). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με έως 10 έτη προϋπηρεσία στρέφονται κυρίως προς την “Ψυχολογική Αποφόρτιση” σε ποσοστό 56,2% (έναντι 44% της Αποφόρτισης μετά από Κρίσιμο Περιστατικό).

Πίνακας 40.Συσχέτιση ερώτησης περί συμμετοχής ομάδας κρίσης σε ασκήσεις με κρίσεις με σπουδές(έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2)

			Πτυχίο	Μεταπτυχιακό/διδασκατορικό
συμμετοχή ομάδας κρίσης σε ασκήσεις για κρίσεις	Ναι	συχνότητα	20	42
		Αναμ. συχνότητα	15,2	46,8
		ποσοστό εντός «σπουδές»	57	39
	Όχι	συχνότητα	9	22
		Αναμ. συχνότητα	7,6	23,4
		ποσοστό εντός «σπουδές»	26	20
	Δεν γνωρίζω	συχνότητα	6	44
		Αναμ. συχνότητα	12,2	37,8
		ποσοστό εντός «σπουδές»	17	40,7

Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του επιπέδου σπουδών και της συμμετοχής της ομάδας κρίσης σε ασκήσεις, $\chi^2 = 6,59$, $p = ,03$, $\Phi = ,21$. Ο δείκτης Φ υποδεικνύει μια ασθενή προς μέτρια ένταση συνάφειας.

Πιο συγκεκριμένα, οι κάτοχοι πτυχίου δηλώνουν σε σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό ότι η ομάδα κρίσης συμμετέχει σε ασκήσεις (“Ναι”: 57%), σε σύγκριση με τους κατόχους Μεταπτυχιακού/Διδακτορικού (39%). Αντίθετα, οι κάτοχοι ανώτερων τίτλων σπουδών εμφανίζουν διπλάσιο ποσοστό άγνοιας, καθώς το 40,7% αυτών απάντησε “Δεν γνωρίζω”, έναντι μόλις 17% των αποφοίτων πτυχίου.

Πίνακας 41.Συσχέτιση ερώτησης περί συμμετοχής ομάδας κρίσης σε ασκήσεις για κρίσεις με ετοιμότητα διαχείρισης κρίσεων(έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2)

			Χαμηλή ετοιμότητα	Υψηλή ετοιμότητα
συμμετοχή ομάδας κρίσης σε ασκήσεις για κρίσεις	Ναι	συχνότητα	14	48
		Αναμ. συχνότητα	23	39
		ποσοστό εντός «ετοιμότητα»	26,4	53,3
	Όχι	συχνότητα	20	11
		Αναμ. συχνότητα	11,5	19,5
		ποσοστό εντός «ετοιμότητα»	38	12,2
	Δεν γνωρίζω	συχνότητα	19	31
		Αναμ. συχνότητα	18,5	31,5
		ποσοστό εντός «ετοιμότητα»	35,8	34,4

Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 προέκυψε ότι η διεξαγωγή ασκήσεων συνδέεται άμεσα και καθοριστικά με το επίπεδο ετοιμότητας για τη διαχείριση κρίσεων, $\chi^2 = 15,61$, $p = ,001$, $\Phi = ,35$. Ο δείκτης Φ υποδηλώνει μια μέτρια προς ισχυρή συνάφεια μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες που δηλώνουν ότι πραγματοποιούνται ασκήσεις στο σχολείο τους (“Ναι”) εμφανίζουν διπλάσιο ποσοστό υψηλής ετοιμότητας (53,3%) σε σύγκριση με εκείνους που έχουν χαμηλή ετοιμότητα (26,4%). Αντίθετα, όσοι εμφανίζουν χαμηλή ετοιμότητα συγκεντρώνουν σημαντικά ποσοστά στις αρνητικές απαντήσεις (“Όχι”: 38%) ή δηλώνουν άγνοια για την ύπαρξη ασκήσεων (“Δεν γνωρίζω”: 35,8%).

Πίνακας 42.Συσχέτιση περί του εάν διαθέτει κάποιο από τα σχολεία στα οποία προσφέρονται υπηρεσίες , μια ενεργή ομάδα διαχείρισης κρίσεων, με την ετοιμότητα διαχείρισης κρίσεων(έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2)

			Δεν γνωρίζω	Όχι	ναι
Ετοιμότητα διαχείρισης κρίσεων	Χαμηλή ετοιμότητα	συχνότητα	25	13	28
		Αναμ. συχνότητα	23,3	8	34,7
		ποσοστό εντός «εάν...»	41	62	30,8
	Υψηλή ετοιμότητα	συχνότητα	36	8	63
		Αναμ. συχνότητα	37,7	13	56,3
		ποσοστό εντός «εάν...»	59	38	69,2

Προκειμένου να εξεταστεί η σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών, εφαρμόστηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 από τον οποίο προέκυψε ότι η ύπαρξη ενεργής ομάδας διαχείρισης κρίσεων διαφοροποιεί σημαντικά το επίπεδο ετοιμότητας του σχολείου, $\chi^2 = 7,33$, $p = ,02$, $\Phi = ,20$. Ο δείκτης Φ υποδηλώνει μια ασθενή προς μέτρια ένταση συνάφειας.

Πιο συγκεκριμένα, τα σχολεία που διαθέτουν ενεργή ομάδα διαχείρισης κρίσεων (“Ναι”) συγκεντρώνουν σημαντικά υψηλότερο ποσοστό υψηλής ετοιμότητας (69,2% έναντι 30,8% χαμηλής ετοιμότητας). Αντίθετα, στα σχολεία που δεν διαθέτουν τέτοια ομάδα (“Όχι”), η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (62%) αναφέρει χαμηλή ετοιμότητα για τη διαχείριση κρίσεων.

10 Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες 173 εκπαιδευτικών και σχολικών ψυχολόγων στον νομό Λέσβου σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων. Πριν την ανάλυση των ευρημάτων, κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι τα αποτελέσματα **αντανακλούν κυρίως τις απόψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού**, καθώς η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος (90,2%) ήταν εκπαιδευτικοί. Λόγω της πολύ μικρής συμμετοχής των σχολικών ψυχολόγων (0,6%), οι εμπειρίες της συγκεκριμένης ειδικότητας δεν κατέστη δυνατόν να αποτυπωθούν αυτόνομα ή συγκριτικά, γεγονός που αποτελεί βασικό περιορισμό και άξονα ερμηνείας της παρούσας μελέτης. Τα ευρήματα αναδεικνύουν μια σύνθετη εικόνα που, ενώ σε ορισμένα σημεία ταυτίζεται με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, σε άλλα διαφοροποιείται λόγω των τοπικών ιδιαιτεροτήτων.

1. Φύση και Συχνότητα των Κρίσεων

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι **φυσικές καταστροφές (43,4%)** και τα **ατυχήματα μεταφοράς (23,7%)** είναι οι συχνότερες κρίσεις που αντιμετωπίζουν τα σχολεία της

Λέσβου. Η υψηλή συχνότητα των φυσικών καταστροφών συμφωνεί με τα ευρήματα του **McBrayer (2020)**, όπου οι καταστροφές αυτές αναφέρθηκαν ως η συχνότερη κατηγορία (76,2%), καθώς και με την έρευνα των **Papavasileiou et al. (2022)** στην Αττική, όπου οι σεισμοί αποτέλεσαν κεντρική ανησυχία.

Ωστόσο, παρατηρείται μια σημαντική απόκλιση από την έρευνα του **Μακάριου (2020)** στην Αιτωλοακαρνανία, όπου ως συχνότερες κρίσεις αναφέρθηκαν η **επιθετικότητα και η ενδοσχολική βία** ($M=4,00$), ενώ οι φυσικές καταστροφές είχαν χαμηλότερη συχνότητα ($M=2,34$). Αυτή η διαφορά μπορεί να ερμηνευθεί από τη **γεωγραφική θέση της Λέσβου**, η οποία είναι μια σεισμογενής περιοχή, καθιστώντας τους εκπαιδευτικούς πιο ευαίσθητους σε θέματα πολιτικής προστασίας. Επιπλέον, η απουσία περιστατικών ένοπλης βίας ή τρομοκρατίας στην έρευνά μας έρχεται σε αντίθεση με διεθνείς μελέτες όπως των **Fallon et al. (2024)**, όπου τέτοιοι κίνδυνοι αποτελούν σταθερό μέρος του σχεδιασμού.

2. Επαγγελματική Ετοιμότητα και Επιμόρφωση

Η ετοιμότητα των συμμετεχόντων αξιολογήθηκε με μέσο όρο **4,67 στα 7**, υποδηλώνοντας μια μέτρια προς καλή αυτοπεποίθηση. Το αποτέλεσμα αυτό είναι ελαφρώς πιο ενθαρρυντικό σε σχέση με την έρευνα της **Παπαδοπούλου (2019)**, όπου μόνο το 8,9% των εκπαιδευτικών δήλωσε πολύ έτοιμο ($M.T.=2,52/5$), και του **McBrayer (2020)**, όπου τα επίπεδα ετοιμότητας ήταν ιδιαίτερα χαμηλά.

Παρά τη σχετική αυτοπεποίθηση, το **έλλειμμα επιμόρφωσης** παραμένει κοινός τόπος σε όλες τις έρευνες. Στη δική μας μελέτη, το **22,5%** των συμμετεχόντων δεν έχει λάβει καμία απολύτως εκπαίδευση. Αν και το ποσοστό αυτό είναι βελτιωμένο σε σύγκριση με το **68,5%** της **Παπαδοπούλου (2019)** και το **46,9%** του **Μακάριου (2020)**, εξακολουθεί να αναδεικνύει την απουσία μιας συστηματικής κρατικής στρατηγικής. Η ερμηνεία της στροφής προς την **προσωπική μελέτη (42,8%)** στην έρευνά μας δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αναζητούν μόνοι τους τη γνώση λόγω της ανεπάρκειας των επίσημων φορέων.

3. Σχέδια Δράσης και Ομάδες Διαχείρισης

Το **60,7%** των σχολείων διαθέτει ενεργό σχέδιο παρέμβασης, εύρημα που συνάδει με την έρευνα των **Kyrou et al. (2025)**, οι οποίοι επισημαίνουν ότι η ύπαρξη σχεδίου ενισχύει σημαντικά την ικανότητα διαχείρισης. Εντούτοις, το γεγονός ότι το **30,6%** των εκπαιδευτικών μας **δηλώνει άγνοια** για την ύπαρξη του σχεδίου, αναδεικνύει προβλήματα εσωτερικής επικοινωνίας, παρόμοια με αυτά που κατέγραψαν οι **Fallon et al. (2024)**, όπου μόνο το 15,1% θεωρούσε τα σχέδια προσβάσιμα.

Η κυριαρχία του **διευθυντή (71,1%)** στη σύνθεση της ομάδας κρίσης, επιβεβαιώνει τον καθοριστικό ρόλο της ηγεσίας που τονίζεται από την **Παπαδοπούλου (2019)** (88,2% αποδοχή του ρόλου του διευθυντή). Η συμμετοχή των **σχολικών ψυχολόγων (52%)** στην έρευνά μας είναι σημαντική, ωστόσο η περιορισμένη χρήση εξειδικευμένων ψυχολογικών υπηρεσιών μετά την κρίση (24,3%) δείχνει ότι η διεπιστημονικότητα παραμένει συχνά σε θεωρητικό επίπεδο, όπως υποστηρίζει και ο **Belisario (2022)**.

4. Δημογραφικές Συσχετίσεις

Στην έρευνά μας, η **προϋπηρεσία άνω των 10 ετών** συνδέθηκε με την επιλογή του μοντέλου CISD (68,2%), ενώ η **Παπαδοπούλου (2019)** βρήκε ότι η προϋπηρεσία συνδέεται θετικά με τη γενική ετοιμότητα. Επιπλέον, η στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ **κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος και ετοιμότητας** που βρέθηκε στη Λέσβο συμφωνεί με τις παρατηρήσεις των **Papavasileiou et al. (2022)**, ότι η τρωτότητα της περιοχής επηρεάζει άμεσα την αντίληψη του κινδύνου και την προετοιμασία.

11 Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα της έρευνας, όπως προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων στον νομό Λέσβου, αναδεικνύουν μια σύνθετη πραγματικότητα όπου η διαχείριση κρίσεων παραμένει σε μεγάλο βαθμό αποσπασματική και επικεντρωμένη στην άμεση αντίδραση. Η σχολική μονάδα δεν επιτελεί πλέον μόνο εκπαιδευτικό έργο, αλλά προσεγγίζεται ως ένας δυναμικός οργανισμός που λειτουργεί ως **φορέας διασφάλισης της δημόσιας υγείας**. Υπό αυτό το πρίσμα, η προστασία της σωματικής ακεραιότητας και η προαγωγή της ψυχοκοινωνικής ευημερίας μαθητών και εκπαιδευτικών αποτελούν θεμελιώδεις υποχρεώσεις που απαιτούν διοικητικές πολιτικές ανάλογες με εκείνες των υγειονομικών μονάδων.

Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι κρίσεις αποτελούν συχνό φαινόμενο, καθώς το 48% των συμμετεχόντων έχει αντιμετωπίσει τουλάχιστον ένα κρίσιμο περιστατικό, με κυρίαρχες τις φυσικές καταστροφές (43,4%) και τα ατυχήματα μεταφοράς (23,7%). Παρά τη συχνότητα αυτή, παρατηρείται ένα **σημαντικό έλλειμμα οργανωτικής ετοιμότητας**. Ενώ το 60,7% των σχολείων διαθέτει ενεργό σχέδιο παρέμβασης, το 30,6% του προσωπικού δηλώνει **άγνοια** για την ύπαρξή του, γεγονός που υποδηλώνει προβλήματα στην εσωτερική επικοινωνία και τη διάχυση της πληροφορίας. Επιπλέον, τα περισσότερα σχέδια είναι γενικής φύσης (54,5%), στερούμενα εξειδικευμένων πρωτοκόλλων για διαφορετικούς τύπους απειλών.

Η έρευνα αναδεικνύει επίσης ένα κρίσιμο **κενό στη θεσμοθετημένη επιμόρφωση**, καθώς το 22,5% των συμμετεχόντων δεν έχει λάβει καμία απολύτως εκπαίδευση. Η προσωπική μελέτη και τα σεμινάρια αποτελούν τις κύριες πηγές γνώσης, αναδεικνύοντας την απουσία μιας ενιαίας κρατικής στρατηγικής κατάρτισης. Αυτή η έλλειψη ετοιμότητας μπορεί να μετατρέψει ένα συμβάν σε σοβαρή κρίση για τη **δημόσια υγεία**, προκαλώντας αυξημένο στρες και συναισθηματική εξάντληση στην κοινότητα.

Όσον αφορά το στάδιο της αποκατάστασης, ενώ η **διεπιστημονική σύνθεση των ομάδων διαχείρισης** (με τη συμμετοχή υποστηρικτικών ειδικοτήτων) καταγράφεται σε ποσοστό 52%, η ουσιαστική εφαρμογή εξειδικευμένων υπηρεσιών ψυχοκοινωνικής υποστήριξης μετά την κρίση περιορίζεται στο 24,3% των μονάδων. Η συνολική αξιολόγηση της ετοιμότητας με 4,67 στα 7 αναδεικνύει ότι η εμπειρία του εκπαιδευτικού προσωπικού πρέπει να πλαισιωθεί από μια συστηματική κουλτούρα αξιολόγησης και αναστοχασμού. Συμπερασματικά, η ενδυνάμωση του σχολείου ως οργανισμού ικανού να διαχειρίζεται το τραύμα με επιστημονική μεθοδολογία κρίνεται απαραίτητη για τη διασφάλιση της ανθεκτικότητας ολόκληρης της σχολικής κοινότητας.

Βάσει των αποτελεσμάτων της στατιστικής ανάλυσης (χ^2 έλεγχος ανεξαρτησίας), ώστε να διαπιστωθεί αν επιβεβαιώνονται ή αν απορρίπτονται. Για κάθε υπόθεση διατυπώνεται η αντίστοιχη μηδενική υπόθεση (H_0), ενώ το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίζεται στο **0,05**.

Η πρώτη ερευνητική υπόθεση (Υπ. 1) διατυπώνεται ως εξής: «Η γεωγραφική περιοχή του σχολείου επηρεάζει την επιλογή του μοντέλου αποσυμπίεσης (debriefing) που χρησιμοποιείται». Για την παραπάνω υπόθεση ορίζεται η μηδενική υπόθεση ως εξής: «Η γεωγραφική περιοχή του σχολείου δεν σχετίζεται με το χρησιμοποιούμενο μοντέλο αποσυμπίεσης». Σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση, βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=10,097, p=0,006<0,05$), με το μοντέλο CISD να επικρατεί στις αγροτικές περιοχές (78%) και την Ψυχολογική Αποφόρτιση (PD) στις αστικές (52%). Επομένως, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και **η Υπ. 1 επιβεβαιώνεται**.

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση (Υπ. 2) αναφέρει ότι: «Το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον της σχολικής κοινότητας επηρεάζει την αντίληψη της ετοιμότητας για τη διαχείριση κρίσεων». Η αντίστοιχη μηδενική υπόθεση είναι: «Το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον δεν έχει καμία επίδραση στο επίπεδο ετοιμότητας». Τα ευρήματα έδειξαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2=6, p=0,04<0,05$), καθώς όσο υψηλότερο είναι το

κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, τόσο αυξάνεται και η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και **η Υπ. 2 επιβεβαιώνεται.**

Η τρίτη ερευνητική υπόθεση (Υπ. 3) διατυπώνεται ως εξής: «Τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την προτίμηση προς συγκεκριμένα μοντέλα αποσυμπίεσης». Η μηδενική υπόθεση ορίζεται ως: «Δεν υπάρχει σχέση μεταξύ ετών προϋπηρεσίας και επιλογής μοντέλου αποσυμπίεσης». Η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντική σχέση ($\chi^2=6,5, p=0,01<0,05$), με τους εκπαιδευτικούς άνω των 10 ετών να επιλέγουν το μοντέλο CISD (68,2%) και τους νεότερους την Ψυχολογική Αποφόρτιση (56,2%). Ως εκ τούτου, **η Υπ. 3 επιβεβαιώνεται.**

Η τέταρτη ερευνητική υπόθεση (Υπ. 4) αναφέρει: «Η συμμετοχή σε ασκήσεις ετοιμότητας συνδέεται θετικά με την αντίληψη της επαγγελματικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών». Η μηδενική υπόθεση είναι: «Η συμμετοχή σε ασκήσεις δεν σχετίζεται με το επίπεδο ετοιμότητας». Η στατιστική ανάλυση ανέδειξε μια υψηλής έντασης συσχέτιση ($\chi^2=15,610, p=0,001<0,05$), όπου το 53,3% όσων νιώθουν υψηλή ετοιμότητα συμμετέχουν ενεργά σε ασκήσεις. Επομένως, η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και **η Υπ. 4 επιβεβαιώνεται.**

Η πέμπτη ερευνητική υπόθεση (Υπ. 5) διατυπώνεται ως εξής: «Η ύπαρξη ενεργής ομάδας διαχείρισης κρίσεων στη σχολική μονάδα ενισχύει την ετοιμότητα του προσωπικού». Η μηδενική υπόθεση ορίζεται ως: «Η ύπαρξη ενεργής ομάδας δεν επηρεάζει το επίπεδο ετοιμότητας». Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική σχέση ($\chi^2=7,331, p=0,02<0,05$), με τα σχολεία που διαθέτουν ενεργή ομάδα να παρουσιάζουν υψηλή ετοιμότητα σε ποσοστό 69,2%. Συνεπώς, **η Υπ. 5 επιβεβαιώνεται.**

Η έκτη ερευνητική υπόθεση (Υπ. 6) διατυπώνεται ως εξής: «Το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων επηρεάζει τη συμμετοχή της ομάδας κρίσης σε ασκήσεις ετοιμότητας». Για την παραπάνω υπόθεση ορίζεται η μηδενική υπόθεση ως εξής: «Το επίπεδο σπουδών δεν σχετίζεται με τη συμμετοχή της ομάδας κρίσης σε ασκήσεις για κρίσεις». Σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση που διενεργήθηκε, βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=6,590, p=0,03<0,05$). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακών ή διδακτορικών τίτλων συμμετέχουν σε μικρότερο ποσοστό (**39%**) σε ασκήσεις σε σύγκριση με όσους διαθέτουν μόνο πτυχίο (**57%**). Από τον δείκτη **Phi (0,21)** προκύπτει ότι πρόκειται για μια αδύναμης έντασης συσχέτιση. Επειδή το p-value είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, **απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και η Υπ. 6 επιβεβαιώνεται.**

Προτάσεις

1. **Θεσμική και Συστηματική Επιμόρφωση:** Λαμβάνοντας υπόψη ότι το 22,5% των συμμετεχόντων δεν έχει καμία εκπαίδευση και η πλειονότητα βασίζεται στην προσωπική μελέτη (42,8%), προτείνεται:
 - ✓ Η καθιέρωση υποχρεωτικών και περιοδικών βιωματικών εργαστηρίων από κρατικούς φορείς (π.χ. ΙΕΠ, Υπουργείο Υγείας), ώστε η γνώση να μην επαφίεται στην ατομική πρωτοβουλία.
 - ✓ Η εκπαίδευση του προσωπικού σε πρωτόκολλα Ψυχολογικών Πρώτων Βοηθειών και μοντέλα αποσυμπίεσης (όπως το CISD), καθώς η έρευνα έδειξε ότι η ετοιμότητα συνδέεται άμεσα με την εκπαίδευση.
2. **Εξειδίκευση των Σχεδίων Δράσης:** Επειδή το 54,5% των υπαρχόντων σχεδίων είναι γενικής φύσης, κρίνεται απαραίτητη η δημιουργία εξειδικευμένων πρωτοκόλλων για διαφορετικούς τύπους κρίσεων (π.χ. διαχείριση πένθους, ενδοσχολική βία, υγειονομικές απειλές), πέρα από τα τυπικά σχέδια για σεισμούς και πυρκαγιές.
3. **Βελτίωση της Εσωτερικής Επικοινωνίας:** Για να αντιμετωπιστεί το εύρημα ότι το 30,6% του προσωπικού αγνοεί την ύπαρξη του σχεδίου, προτείνεται:
 - ✓ Η διοργάνωση ενημερωτικών συναντήσεων στην αρχή κάθε σχολικού έτους για την παρουσίαση του σχεδίου και της Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων σε όλο το προσωπικό.
 - ✓ Η δημιουργία ψηφιακού φακέλου κρίσεων προσβάσιμου σε όλους τους εκπαιδευτικούς, που θα περιλαμβάνει τις αρμόδιες επαφές και τα βήματα παρέμβασης.
4. **Ενίσχυση της Διεπιστημονικότητας και της Δημόσιας Υγείας:** Στο πλαίσιο της Διοίκησης Μονάδων Υγείας, η σχολική μονάδα πρέπει να θεωρακιστεί ως μονάδα πρωτοβάθμιας φροντίδας ψυχοκοινωνικής υγείας με:

- ✓ **Μόνιμη στελέχωση:** Προτείνεται η παρουσία σχολικού ψυχολόγου και κοινωνικού λειτουργού σε καθημερινή βάση σε κάθε σχολείο, καθώς η έρευνα έδειξε ότι οι εξειδικευμένες ψυχολογικές υπηρεσίες χρησιμοποιούνται μόνο στο 24,3% των περιπτώσεων μετά την κρίση.
 - ✓ **Δικτύωση:** Δημιουργία μόνιμων διαύλων επικοινωνίας με τις τοπικές δομές Δημόσιας Υγείας και τις υπηρεσίες έκτακτης ανάγκης (π.χ. ΕΚΑΒ, Κέντρα Υγείας).
5. **Καθιέρωση Κουλτούρας Αξιολόγησης:** Δεδομένου ότι το 54,3% δεν γνωρίζει αν γίνεται αξιολόγηση μετά την κρίση, προτείνεται η θεσμοθέτηση **διαδικασιών αναστοχασμού και αποτίμησης (debriefing)** μετά από κάθε συμβάν. Η αξιολόγηση αυτή θα πρέπει να οδηγεί σε επικαιροποίηση των σχεδίων δράσης, ενισχύοντας την οργανωσιακή μάθηση.
6. **Διεύρυνση των Ασκήσεων Ετοιμότητας:** Προτείνεται η διεξαγωγή **ασκήσεων προσομοίωσης** για περιστατικά πέραν των φυσικών καταστροφών (π.χ. διαχείριση ενός σοβαρού τραυματισμού ή μιας κρίσης βίας), καθώς το 57,2% των σχολείων δεν πραγματοποιεί τέτοιες ασκήσεις.
7. **Διεύρυνση της Έρευνας στον Κλάδο των Σχολικών Ψυχολόγων:** Δεδομένου ότι η παρούσα μελέτη ανέδειξε μια σημαντική αριθμητική ανισορροπία στο δείγμα, με τους σχολικούς ψυχολόγους να αντιπροσωπεύουν μόλις το **0,6%** των συμμετεχόντων, κρίνεται απαραίτητη η διεξαγωγή μιας μελλοντικής έρευνας (ποσοτικής ή ποιοτικής) που θα εστιάζει αποκλειστικά στον κλάδο των ψυχολόγων. Μια τέτοια μελέτη θα επέτρεπε τη βαθύτερη κατανόηση των εξειδικευμένων προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας στις σχολικές μονάδες της Λέσβου, καθώς και την ανάδειξη των δικών τους διακριτών αναγκών επιμόρφωσης στη διαχείριση τραύματος και κρίσεων.

Περιορισμοί

Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων:

1. **Δειγματοληψία:** Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της δειγματοληψίας ευκολίας, η οποία περιορίζει τη γενίκευση των συμπερασμάτων.

2. **Γεωγραφικός Περιορισμός:** Η έρευνα διεξήχθη αποκλειστικά σε δημόσια σχολεία του νομού Λέσβου, αντανakλώντας τις ιδιαιτερότητες μιας συγκεκριμένης περιοχής.
3. **Σύνθεση Δείγματος:** Η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων (90,2%) ήταν εκπαιδευτικοί, με πολύ μικρή εκπροσώπηση σχολικών ψυχολόγων (0,6%) και στελεχών διοίκησης. Αυτό το γεγονός περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων για το σύνολο των σχολικών ψυχολόγων και καθιστά την έρευνα αντιπροσωπευτική κυρίως των απόψεων των εκπαιδευτικών.
4. **Κοινωνικοοικονομικό Πλαίσιο:** Το δείγμα προέρχεται κυρίως από σχολεία μεσαίου επιπέδου, με αποτέλεσμα οι εμπειρίες από περιβάλλοντα με πολύ χαμηλό ή πολύ υψηλό κοινωνικοοικονομικό προφίλ να αποτυπώνονται λιγότερο.

Πολιτικές υγείας

Οι πολιτικές υγείας και ασφάλειας στο ελληνικό σχολείο καθορίζονται από έναν έντονο κεντρικό έλεγχο, ο οποίος περιορίζει την αυτονομία των μονάδων. Βασικά εργαλεία αποτελούν:

- **Σχέδια Πολιτικής Προστασίας:** Το σχέδιο «Ξενοκράτης» για σεισμούς και το Μνημόνιο Ενεργειών για πυρκαγιές και ακραία φαινόμενα.
- **ΕΣΚΥΠ (Ενοποιημένο Σχέδιο Κυβερνητικής Πολιτικής):** Λειτουργεί ως στρατηγικός «οδικός χάρτης» για τον συντονισμό των υπουργείων σε θέματα πρόληψης και αντιμετώπισης κινδύνων.
- **Υποστηρικτικές Δομές:** Επισημαίνεται η έλλειψη μόνιμων δομών (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί) σε όλα τα σχολεία, γεγονός που αναγκάζει τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν ρόλους για τους οποίους δεν είναι πάντα προετοιμασμένοι.
- **Πρωτόκολλα Υγείας:** Η εμπειρία της πανδημίας COVID-19 οδήγησε στην υιοθέτηση πρακτικών ψυχοκοινωνικής υποστήριξης και ψηφιακών εργαλείων, αναδεικνύοντας την ανάγκη για ευέλικτες και προσαρμοστικές πολιτικές.

Βιβλιογραφία

Ελληνική Βιβλιογραφία

Γαλάνης, Π. (2012). Χρησιμοποιώντας το κατάλληλο ερωτηματολόγιο στις επιδημιολογικές μελέτες. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 29(6), 744–755

Μακάριος, Λ. (2020). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία του νομού Αιτωλοακαρνανίας* [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. Αποθετήριο ΕΑΠ. apothesis.eap.gr

Παπαδοπούλου, Μ. (2019). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον: Μελέτη περίπτωσης του νομού Δράμας* [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. Αποθετήριο ΕΑΠ. apothesis.eap.gr

Τουλούπης, Θ., & Αθανασιάδης, Χ. (2024). Διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον. Στο Θ. Τουλούπης & Χ. Αθανασιάδης (Επιμ.), *Ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα στο σχολικό πλαίσιο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού* (σσ. 215–241). Κάλλιπος – Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. DOI: 10.57713/kallipos-535

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων [ΥΠΠΕΘ]. (2018, 31 Μαΐου). *Σχέδιο δράσεων Πολιτικής Προστασίας για την αντιμετώπιση κινδύνων από την εκδήλωση σεισμών – Μνημόνιο Ενεργειών για τη διαχείριση του σεισμικού κινδύνου σε σχολική μονάδα* (Αρ. Πρωτ. Φ.201.011.292.Α1).

Υπουργείο Κλιματικής Κρίσης και Πολιτικής Προστασίας. (2025). *Ενοποιημένο Σχέδιο Κυβερνητικής Πολιτικής* (ΕΣΚΥΠ 2025). Ανακτήθηκε από: <https://gsco.gov.gr/eskyp/>

Υπουργείο Κλιματικής Κρίσης και Πολιτικής Προστασίας. (2025). Σχέδια πολιτικής προστασίας. Ανακτήθηκε από: <https://civilprotection.gov.gr/sxedia-politikis-prostasias>

Υπουργείο Κλιματικής Κρίσης και Πολιτικής Προστασίας. (2025). *Ετήσιο σχέδιο δράσης 2025*. Ανακτήθηκε από: <https://civilprotection.gov.gr/ethsio-sxedio-drasis>

Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 1299/2003. (2003). Έγκριση του από 7.4.2003 Γενικού Σχεδίου Πολιτικής Προστασίας με τη συνθηματική λέξη «ΞΕΝΟΚΡΑΤΗΣ» (ΦΕΚ 423/Β/10-4-2003). Available at: <https://www.elinyae.gr/ethniki-nomothesia/ya-12992003-fek-423b-1042003>

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Belisario, D. E. M. (2022). Strategic crisis management in education: Insights from the COVID-19 pandemic. *Smartify: Journal of Smart Education and Pedagogy*, 1(1), 39–48. . Available at: <https://researchvision.us/index.php/smartify/article/view/39>

Çağlıyan, H., & Taş, S. (2024). A case study on approaching crisis management in schools from a social emotional perspective. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(3), 1490–1508. Available at: <https://doi.org/10.17679/inuefd.1500235>

Chatzipanagiotou, P., & Katsarou, E. (2023). Crisis management, school leadership in disruptive times and the recovery of schools in the post COVID-19 era: A systematic literature review. *Education Sciences*, 13(2), Article 118. Available at: <https://doi.org/10.3390/educsci13020118>

Debeş, G. (2021). Teachers' perception of crisis management in schools. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(2), 638-652. Available at: <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/1231>

Elbedour, S., Alsubie, F., Al'Uqdah, S. N., & Bawalsah, J. A. (2020). School crisis management planning. *Children & Schools*, 42(4), 208–215. Available at: <https://doi.org/10.1093/cs/cdaa021>

Fallon, K., McBrayer, J. S., Pannell, S., Posick, C., Landers, E., Gutierrez de Blume, A., Wells, P., & Carney, M. J. (2024). Sustainable, accessible, feasible, effective (SAFE) school safety planning: Educators' perceptions of crisis frequency and preparedness. *Journal of Online Learning Research*, 10(3), 379–400. Available at: www.learntechlib.org

Freepik. (χ.χ.). *Isometric world financial crisis infographics with editable text silhouettes graphs unhappy business people characters illustration* [Εικόνα]. freepik.com. Available at: https://www.freepik.com/premium-vector/isometric-world-financial-crisis-infographics-with-editable-text-silhouettes-graphs-unhappy-business-people-characters-illustration_13916993.htm

Graf, R., & Jarausch, K. H. (2017). “Crisis” in *Contemporary History and Historiography* (Version 1.0). Docupedia-Zeitgeschichte. Available at: https://docupedia.de/zg/graf_jarausch_crisis_en_2017

International SOS. (2024, Μάρτιος 18). *What are the three stages of crisis management?* Available at: <https://www.internationalsos.com/magazine/what-are-the-three-stages-of-crisis-management>

James, R. K., & Gilliland, B. E. (2020). *Crisis intervention strategies* (9th ed.). Cengage Learning.

Kyrou, F., Saiti, A., Arar, K., & Anyiadou, M. (2025). Investigating the value of crisis management in a Greek school environment using experimental and econometrical analysis. *Power and Education*, 0(0), 1–23. Available at: <https://doi.org/10.1177/17577438251380656>

Manso, J. A., Delos Santos, R. A. A., & Gonzales, M. G. P. B. (2023). Reconfiguring crisis management skills of teachers in the new normal. *IOER International Multidisciplinary Research Journal*, 5(2), 138–148. Available at: <https://www.ioer-imrj.com/reconfiguring-crisis-management-skills-of-teachers-in-the-new-normal/>

McBrayer, J. S., Tysinger, D., Tysinger, J., Diamanduros, T., & Fallon, K. (2020). Keeping our students safe: Examining perceptions of crisis frequency and preparedness of educators in a statewide online charter school. *Journal of Online Learning Research*, 6(2), 107–127. Available at: www.learntechlib.org

Ozkayran, S. E., Abali, A. Y., & Abali, A. (2020). The opinions of teachers on crisis management in guidance services. *EduPIJ – Educational Process: International Journal*, 9(4), 205–220. DOI: 10.22521/edupij.2020.94.1

Pau, K., Ahmad, A., & Tang, H. Y. (2020). Crisis, disaster, and trauma counseling: Implications for the counseling profession. *Journal of Critical Reviews*, 7(8), 736–739. Available at: <https://doi.org/10.31838/jcr.07.08.160>

Quote of the Week. (2017, Ιανουάριος 2). *Hannah Arendt on education*. Medium. Available at: <https://medium.com/quote-of-the-week/hannah-arendt-on-education-29efe797fd0d>

Salvati, L., Papavasileiou, C., Kourou, A., & Mavrakis, A. (2022). Assessing school teachers' perception of disasters: Insights from a socio-environmentally stressed mediterranean area (Attica, Greece). *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 79, 103134. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2022.103134>

Savelides, S., Mihiotis, A., & Koutsoukis, N. S. (2015). Crisis management for secondary education: A survey of secondary education directors in Greece. *International Journal of Educational Management*, 29(1), 18–43. Available at: <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2013-0168>

Scott, B. A., Gaswirth, M., & Zimmerman, M. (2021). Crisis interventions in schools: A systematic review. *Journal of School Violence*, 20(2), 241–260. Available at: <https://doi.org/10.1080/15388220.2021.1879098>

Sokol, N., Kozakevich Arbel, R., & Adir-Pavlotsky, S. (2021). "The school has not yet returned to its routine": Crisis management in schools during the COVID-19 pandemic. *School Psychology International*, 42(6), 573–594. DOI: 10.1177/01430343211042007

Tsagdi, S., Tsipopoulou, V., Balatsou, M., & Theologou, K. (2022). Crisis management in education: A comparative case study of a special school and a standardized school in Greece. *International Journal of Technology and Inclusive Education*, 11(1), 1732–1736. Available at: <https://infonomics-society.org/wp-content/uploads/Crisis-Management-in-Education>

Παράρτημα Α: Έγκριση χρήσης ερωτηματολογίου από Prof. Mrs. Gretchen Peacock

mailto:gympeac@cc.usu.edu

Dear Mr. Adamson,

My name is Theodora Ponirou (email: doraponirou@yahoo.gr) and I am a postgraduate student in the Master's Program "Health Care Management" at the Hellenic Open University. For more information about the Master's Program, please follow the link below : <https://www.eap.gr/education/postgraduate/biannual/administrative-unit-for-health/>

I am preparing to start my master's dissertation, initially titled "Leadership and Crisis Management in Schools."

During my review of the literature, I came across your publication on: « CRISIS RESPONSE IN THE PUBLIC SCHOOLS: A SURVEY OF SCHOOL PSYCHOLOGISTS' EXPERIENCES AND PERCEPTIONS».

In my view, the questionnaire you designed from the standpoint of school psychologists , provides a comprehensive examination of most issues related to crisis management and could be a useful instrument for my research.

In particular, my aim is to invite teachers to complete the questionnaire for use in my research.

I am writing to kindly request your written permission to use the questionnaire from your study. The questionnaire will be employed exclusively for non-commercial purposes and within the scope of my research.

My thesis supervisor is Dr. Ioannis Apostolakis, Professor and Advisor of the Master's Program in Health Care Management at the Hellenic Open University (email: apostolakis.ioannis@ac.eap.gr).

I am at your disposal for any further information.

I look forward to your response given the very tight deadlines.

Thank you very much in advance.

Theodora Ponirou



● Gretchen Peacock

Από: gretchen.peacock@usu.edu

Προς: ΘΕΟΔΩΡΑ ΠΟΝΗΡΟΥ



Σάβ 11 Οκτ 2025 στις 12:29 π.μ. ☆

That's fine for you to use the survey. It was created many years ago so it may need some updating. Feel free to adapt as needed.

Παράρτημα Β: Έγκριση διεξαγωγής έρευνας από τον Περιφερειακό Επόπτη Ποιότητας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Βορείου Αιγαίου.



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ Δ/ΝΣΗ Π. & Δ. ΕΚΠ/ΣΗΣ
ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟΣ ΕΠΟΠΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ταχ. Δ/ση : Ελ. Βενιζέλου 26
Τ.Κ. – Πόλη : 81132, Μυτιλήνη
Email : peptevoraig@valgaiau.pde.sch.gr
Ιστοσελίδα : <http://valgaiau.pde.sch.gr/newsch>
Πληροφορίες : Ευαγγελία Φραγκογιάννη
Τηλέφωνο : 22510-48156

Μυτιλήνη, 19 Δεκεμβρίου 2025
Αριθμ. Πρωτ.: 7042

Προς:

1. Δι.Δ.Ε Λέσβου
2. Δι.Π.Ε Λέσβου
3. Σχολικές Μονάδες (δια των Δ/νσεων Εκπαίδευσης)

Κοιν.:

1. Επόπτες Ποιότητας Α/θμιας & Β/θμιας Νομού Λέσβου
2. κα. Θεοδώρα Πονηρού εκπαιδευτικό της Δι.Δ.Ε Λέσβου

ΘΕΜΑ: «Έγκριση διεξαγωγής ερευνητικού ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς και Σχολικούς Ψυχολόγους»

ΣΧΕΤ.: 1) Τη με αριθμ. Φ.351.1/76/87317/Ε3/29-07-2024 Υ.Α. (ΑΔΑ:6ΓΜΖ46ΝΚΠΔ-409), με θέμα: «Απόφαση ορισμού και τοποθέτησης Περιφερειακού Επόπτη Ποιότητας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Βορείου Αιγαίου». 2) Το με αριθμ. πρωτ. 7042/17-12-2025 ενημερωτικό σημείωμα με θέμα: «Γνωστοποίηση διεξαγωγής ερευνητικού ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς και Σχολικούς Ψυχολόγους».

Απαντώντας στο με αριθμ. πρωτ. 7042/17-12-2025 ενημερωτικό σημείωμα της εκπαιδευτικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λέσβου κα. Θεοδώρας Πονηρού, με θέμα: «Γνωστοποίηση διεξαγωγής ερευνητικού ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς και Σχολικούς Ψυχολόγους», γνωστοποιούμε ότι

εγκρίνεται

η υλοποίηση έρευνας μέσω ανώνυμου ερωτηματολογίου στο πλαίσιο διεξαγωγής μεταπτυχιακής εργασίας με θέμα: «Αντιλήψεις και Εμπειρίες σχολικών ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες». Η μελέτη αφορά σε διευθυντές, υποδιευθυντές, σχολικούς ψυχολόγους και εκπαιδευτικούς δημόσιων σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νήσου Λέσβου.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών είναι απολύτως εθελοντική και δεν παρεμβαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Το ερωτηματολόγιο θα διανεμηθεί ηλεκτρονικά μέσω συνδέσμου που θα κοινοποιηθεί στους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς και σχολικούς ψυχολόγους. Επισημαίνεται ότι το ερωτηματολόγιο είναι πλήρως ανώνυμο, δεν συλλέγει προσωπικά δεδομένα, δεν περιλαμβάνει ευαίσθητες πληροφορίες, και έχει σχεδιαστεί με βάση τις αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας και της προστασίας δεδομένων (GDPR).

Ο Περιφερειακός Επόπτης Ποιότητας Εκπαίδευσης της
Περιφερειακής Διεύθυνσης Α/θμιας & Β/θμιας
Εκπαίδευσης Βορείου Αιγαίου


Αιμιλιανός Ευαγγελινός

Παράρτημα Γ: Ερωτηματολόγιο έρευνας

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Για τις αντιλήψεις και εμπειρίες σχολικών ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Ονομάζομαι Πονηρού Θεοδώρα και είμαι φοιτήτρια στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Διοίκηση Μονάδων Υγείας» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο: «Αντιλήψεις και Εμπειρίες σχολικών ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες» έχει συνταχθεί το παρακάτω ερωτηματολόγιο. Η μελέτη αυτή αφορά σε διευθυντές, υποδιευθυντές, σχολικούς ψυχολόγους και εκπαιδευτικούς δημόσιων σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λέσβου και συγκεκριμένα ο Περιφερειακός Επόπτης Ποιότητας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Βορείου Αιγαίου έχει χορηγήσει την απαιτούμενη άδεια για την συλλογή δεδομένων της παρούσας μελέτης. Η συμμετοχή σας είναι ανώνυμη και προαιρετική. Δεν θα αναφέρετε προσωπικά στοιχεία στο ερωτηματολόγιο και οι απαντήσεις σας είναι εμπιστευτικές δεν θα δημοσιοποιηθούν, αλλά θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τη στατιστική τους επεξεργασία και ανάλυση, εξυπηρετώντας τη συγκεκριμένη έρευνα. Η συμμετοχή σας είναι σημαντική για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης μελέτης. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι περίπου 10λεπτά. Σημειώστε με X για να δηλώσετε την απάντησή σας σε κάθε ερώτηση.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας και το χρόνο σας.

Με εκτίμηση,

Πονηρού Θεοδώρα

Τηλέφωνο: 6977036567

Email: doraponirou@yahoo.gr

ΔΗΛΩΣΗ ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Η υπογράφουσα Πονηρού Θεοδώρα δεσμεύομαι για την αποκλειστική χρήση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου προκειμένου να διεξαχθεί επιστημονική έρευνα με θέμα:

«Αντιλήψεις και Εμπειρίες σχολικών ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες»

Επίσης δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα
- Αναλαμβάνω να τηρώ απόλυτη εχεμύθεια σχετικά με όποια ευαίσθητα στοιχεία ή πληροφορίες ή υλικό που θα περιέλθει σε γνώση μου στο πλαίσιο της συμμετοχής μου στη παραπάνω διαδικασία. Για τη δήλωση αυτή, ως εμπιστευτικό και απόρρητο θεωρείται κάθε στοιχείο, τεχνική / εμπορική πληροφορία, σχέδια, μελέτες, δεδομένα, θέματα πνευματικών δικαιωμάτων, ευρεσιτεχνιών, τεχνογνωσίας και γενικά όλες οι πληροφορίες που παρέχονται. Σε περίπτωση αμφιβολίας, όλες οι πληροφορίες που περιέχονται σε γνώση μου θεωρούνται άκρως εμπιστευτικές. Η εμπιστευτικότητα της κάθε πληροφορίας δεν επηρεάζεται από το εάν αυτή περιήλθε σε γνώση μου προφορικά, εγγράφως, ηλεκτρονικά ή με οποιονδήποτε άλλο τρόπο.
- Δεσμεύομαι, επίσης, να μην αποκαλύψω σε τρίτους, εμπιστευτικές πληροφορίες που μου δόθηκαν ή να χρησιμοποιήσω ο ίδιος, στοιχεία που θα περιέλθουν σε γνώση μου κατά την επεξεργασία των ερωτηματολογίων και να απέχω γενικά από κάθε ενέργεια που μπορεί να θίξει κεκτημένα δικαιώματα των εμπλεκομένων, ούτε να κοινοποιώ στοιχεία και πληροφορίες των οποίων λαμβάνω γνώση σε σχέση με την έρευνα.
- Η υποχρέωση εμπιστευτικότητας ιδίως περιλαμβάνει :
 - Τη μη περαιτέρω και με οποιονδήποτε τρόπο μεταβίβαση - διάθεση – δημοσιοποίηση – αποκάλυψη των πληροφοριών σε οποιονδήποτε τρίτο χωρίς την αντίστοιχη συγκατάθεση,
 - Την απαγόρευση εκμετάλλευσης των πληροφοριών και αποτελεσμάτων για οποιονδήποτε άλλο σκοπό,
 - Την απαγόρευση της με οποιονδήποτε τρόπο και μέσο αντιγραφής και αναπαραγωγής των εμπιστευτικών πληροφοριών και αποτελεσμάτων για άλλο σκοπό.

Μυτιλήνη, 15 Οκτ

2025

Η Δηλών

Πονηρού Θεοδώρα

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ

Αφού διάβασα τους όρους της παραπάνω Δήλωση Εμπιστευτικότητας, δηλώνω υπεύθυνα ότι :

Επιθυμώ να λάβω μέρος στην έρευνα. Δεν επιθυμώ να λάβω μέρος στην έρευνα



ΜΕΡΟΣ Α: Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο: ☐ Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐ Άλλο

2. Ηλικία (σε έτη): _____

3.Υψηλότερο επίπεδο σπουδών: ☐ Πτυχίο ☐ Μεταπτυχιακό ☐ Διδακτορικό

4. Σχέση εργασίας ☐ Μόνιμος ☐ Αναπληρωτής ☐ Ωρομίσθιος

5.Ιδιότητα:

☐ Διευθυντής/τρια ☐ Υποδιευθυντής/τρια ☐ Εκπαιδευτικός ☐ Σχολ. Ψυχολόγος ☐ Άλλο:

6. Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση: ☐ <5 ☐ 5–10 ☐ 11–20 ☐ >20

7. Έτη στη θέση ευθύνης (για διευθυντές/υποδιευθυντές): ☐ <1 ☐ 1–3 ☐ 4–7 ☐ >7

8.Τύπος σχολείου: ☐ Δημοτικό ☐ Γυμνάσιο ☐ Γενικό Λύκειο ☐ ΕΠΑ.Λ. ☐ Άλλο:

9.Αριθμός Μαθητών σχολείου (αριθμός μαθητών): ☐ <150 ☐ 150–300 ☐ 301–600 ☐ >600

10. Περιοχή σχολείου: ☐ Αστική ☐ Ημιαστική/Περιαστική ☐ Αγροτική

11.Κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον της σχολικής κοινότητας:

☐ Χαμηλό ☐ Μεσαίο ☐ Υψηλό

12.Έχετε βρεθεί σε κάποιο κρίσιμο περιστατικό στο σχολείο στη διάρκεια των χρόνων υπηρεσίας σας; (σεισμός, πυρκαγιά, πλημμύρα, τραυματισμός, θάνατος, ξυλοδαρμός, πνιγμός κ.α.) ☐ Ναι ☐ Όχι

13. Έχετε λάβει επιμόρφωση σε: ☐ Διαχείριση κρίσεων ☐ Ψυχοκοινωνική υποστήριξη ☐ Καμία από τις αναφερόμενες

14. Το σχολείο σας διαθέτει υπηρεσίες ψυχολογικής υποστήριξης: ☐ Ναι ☐ Όχι

ΜΕΡΟΣ Β: Διαχείριση Κρίσεων στη Σχολική Μονάδα

15. Έχει κάποιο από τα σχολεία ή τις σχολικές περιφέρειες που υπηρετείτε βιώσει κάποια από τις παρακάτω κρίσεις, οι οποίες επηρέασαν ευρέως το σχολικό περιβάλλον; (σημειώστε όλα όσα ισχύουν)

☐ Πυροβολισμός σε σχολείο

☐ Φυσική καταστροφή(ές)

- ☐ Διαρροή χημικών ουσιών
- ☐ Έκρηξη
- ☐ Αυτοκτονία
- ☐ Τρομοκρατική επίθεση
- ☐ Κατάσταση ομηρίας
- ☐ Ατυχήματα μεταφοράς που αφορούσαν μαθητές/προσωπικό σχολείου
- ☐ Άλλοι απροσδόκητοι θάνατοι
- ☐ Άλλο _____

16. Διαθέτει κάποιο από τα σχολεία στα οποία προσφέρετε υπηρεσίες ένα ενεργό σχέδιο παρέμβασης σε κρίσεις;

- ☐ Δεν γνωρίζω ☐ Όχι ☐ Ναι

Ποια είναι η εστίαση του σχεδίου; (σημειώστε όλα όσα ισχύουν)

- ☐ Πρόληψη κρίσεων πριν συμβούν
- ☐ Προσπάθειες για ελαχιστοποίηση των επιπτώσεων της κρίσης όσο αυτή εξελίσσεται
- ☐ Ανταπόκριση στη κρίση μετά την εκδήλωσή της

Το σχέδιο κρίσης του σχολείου είναι: (επιλέξτε ένα)

- ☐ Γενικής φύσης, χρησιμοποιώντας την ίδια ανταπόκριση για κάθε είδος κρίσης, Ή
 - ☐ Περιλαμβάνει συγκεκριμένες τεχνικές/διαδικασίες ανταπόκρισης σε διαφορετικούς τύπους κρίσεων

17. Διαθέτει κάποιο από τα σχολεία στα οποία προσφέρετε υπηρεσίες μια ενεργή ομάδα διαχείρισης κρίσεων;

- ☐ Δεν γνωρίζω ☐ Όχι ☐ Ναι

Αν ναι, προχωρήστε στην ερώτηση #18.

Αν όχι ή δεν γνωρίζετε, παραλείψτε και προχωρήστε στην ερώτηση 19 #

18. Τι είδους προσέγγιση ομάδας για την παρέμβαση σε κρίσεις χρησιμοποιούν τα σχολεία στα οποία προσφέρετε υπηρεσίες;

(σημειώστε όλα όσα ισχύουν)

- ☐ Ομάδα που βασίζεται στο σχολείο (μέλη από το προσωπικό του σχολείου)
- ☐ Ομάδα που βασίζεται στην κοινότητα (επαγγελματίες από την τοπική κοινότητα)
- ☐ Ομάδα σε επίπεδο σχολικής περιφέρειας (μέλη από τη διοίκηση της περιφέρειας και τα σχολεία)
- ☐ Περιφερειακή ομάδα (μέλη από τον νομό, την περιφέρεια ή το κρατικό επίπεδο)

19. Ποιοι είναι μέλη της ομάδας παρέμβασης σε κρίσεις;

(σημειώστε όλα όσα ισχύουν)

- ☐ Σχολικός/οί Ψυχολόγος/οι
- ☐ Σχολικός/οί Σύμβουλος/οι
- ☐ Διευθυντής/ές
- ☐ Υποδιευθυντής/ές-Αναπληρωτής/ές Διευθυντής/ές
- ☐ Επόπτης/Προϊστάμενος Εκπαίδευσης
- ☐ Μαθητές
- ☐ Γονείς
- ☐ Εκπαιδευτικός/οί Γενικής Εκπαίδευσης
- ☐ Σχολικός Κοινωνικός Λειτουργός
- ☐ Προσωπικό Υπηρεσιών Έκτακτης Ανάγκης
- ☐ Επαγγελματίες Ψυχικής Υγείας από την Κοινότητα
- ☐ Σχολική Νοσηλεύτρια / Ιατρικό Προσωπικό
- ☐ Εκπαιδευτικός/οί Ειδικής Αγωγής ή Υποστηρικτικών Πόρων
- ☐ Βοηθητικό Προσωπικό (οδηγοί λεωφορείων, επιστάτες, επιτηρητές διαδρόμων κ.λπ.)
- ☐ Άλλο _____

20. Έχουν οριστεί άτομα για την εκτέλεση των παρακάτω δραστηριοτήτων;

(σημειώστε όλα όσα ισχύουν)

- ☐ Υπεύθυνος/Συντονιστής ομάδας κρίσης
- ☐ Παροχέας/είς ψυχολογικών υπηρεσιών και ψυχολογικής πρώτης βοήθειας
- ☐ Υπεύθυνος επικοινωνίας με τα μέσα ενημέρωσης (παροχή πληροφοριών στα ΜΜΕ)
- ☐ Σύνδεσμος μεταξύ του προσωπικού υπηρεσιών έκτακτης ανάγκης και του σχολείου
- ☐ Υποστήριξη και καθοδήγηση των προσπαθειών των εκπαιδευτικών
- ☐ Παρακολούθηση, καθοδήγηση και κατεύθυνση των μαθητών προς βοήθεια και ασφάλεια
- ☐ Επικοινωνία και παροχή πληροφοριών σε γονείς για την επανένωσή τους με τα παιδιά
- ☐ Συντονιστής παροχής φυσικής (ιατρικής) πρώτης βοήθειας έως την άφιξη των κοινοτικών υπηρεσιών
- ☐ Άλλο _____

21. Το σχέδιο καθορίζει τα καθήκοντα και τις ευθύνες κάθε μέλους της ομάδας κρίσης που περιλαμβάνεται σε αυτό;

- ☐ Δεν γνωρίζω ☐ Όχι ☐ Ναι

22. Το σχολείο/τα σχολεία σας αξιολογούν την ανταπόκριση της ομάδας κρίσης;

- ☐ Δεν γνωρίζω ☐ Όχι ☐ Ναι

Αν ναι, πόσο συχνά; (επιλέξτε ένα)

- ☐ Περιοδικά
- ☐ Μία φορά τον χρόνο
- ☐ Δύο φορές τον χρόνο
- ☐ Μετά από περιστατικά κρίσεων
- ☐ Άλλο _____

23. Διεξάγει το/τα σχολείο(α) σας ασκήσεις για κρίσεις πέραν από πυρκαγιά και φυσικές καταστροφές;

- ☐ Ναι ☐ Όχι ☐ Δεν γνωρίζω
- Συμμετέχει η ομάδα κρίσης σε αυτές τις ασκήσεις;
- ☐ Ναι ☐ Όχι ☐ Δεν γνωρίζω

24. Τι είδους εκπαίδευση έχετε λάβει για την παρέμβαση σε κρίσεις; (σημειώστε όλα όσα ισχύουν)

- ☐ Μαθήματα μεταπτυχιακού επιπέδου
- ☐ Ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση
- ☐ Εκπαίδευση μέσω σεμιναρίων/εργαστηρίων
- ☐ Προσωπική μελέτη/ανάγνωση
- ☐ Εκπαίδευση μέσω συνεδρίου
- ☐ Ενότητα που καλύφθηκε σε μεταπτυχιακό μάθημα
- ☐ Καμία
- ☐ Άλλο _____

25. Στην πιο σοβαρή κρίση που έχει συμβεί, τι έχει κάνει το σχολείο σας; (σημειώστε όλα όσα ισχύουν)

Κατά τη διάρκεια/αμέσως μετά:

- ☐ Επικοινωνία με κοινοτικές υπηρεσίες έκτακτης ανάγκης
- ☐ Εκκένωση των μαθητών από το κτίριο του σχολείου
- ☐ Μεταφορά των μαθητών σε άλλο χώρο του σχολείου ή αίθουσα διδασκαλίας
- ☐ Κλείσιμο του σχολείου για οποιοδήποτε χρονικό διάστημα
- ☐ Επικοινωνία με τους γονείς
- ☐ Παροχή φυσικής πρώτης βοήθειας στους μαθητές από το προσωπικό του σχολείου / ομάδα κρίσης
- ☐ Παροχή ψυχολογικής πρώτης βοήθειας στους μαθητές από το προσωπικό του σχολείου /

ομάδα κρίσης

☐ Άλλο _____

Τι συνέβη τις επόμενες μέρες / εβδομάδες μετά την κρίση:

- ☐ Συναντήσεις με γονείς / μαθητές / κοινότητα
- ☐ Συναντήσεις με εκπαιδευτικούς / διοικητικό προσωπικό
- ☐ Σύντομες ψυχολογικές υπηρεσίες ☒ Ομαδικά ή/και ☒ Ατομικά
- ☐ Γενική ψυχολογική αποσυμπίεση (debriefing)
- ☐ Τυποποιημένη αποσυμπίεση που ακολουθεί συγκεκριμένο πρότυπο, μοντέλο ή εγχειρίδιο(διαδικασία με πρωτόκολλο)

Σημειώστε ένα από τα παρακάτω συγκεκριμένα τυποποιημένα μοντέλα αποσυμπίεσης:

- ☐ Αποφόρτιση μετά από Κρίσιμο Περιστατικό (Critical Incident Stress Debriefing - CISD)
- ☐ Ψυχολογική Αποφόρτιση (Psychological Debriefing - PD)

Ποιοι συμμετείχαν στις αποσυμπίεσεις (συζητήσεις);

- ☐ Μαθητές
- ☐ Προσωπικό σχολείου
- ☐ Γονείς

☐ Άλλο _____

26.Σε κλίμακα από 1 έως 7, πόσο καλά πιστεύετε ότι το σχολείο σας διαχειρίζεται τις κρίσεις;

(Κύκλωσε έναν αριθμό)

R_____r

1 2 3 4 5 6 7

Καθόλου καλά Άριστα

27.Τι άλλο θα έπρεπε να κάνει το σχολείο σας σε καταστάσεις κρίσεων;

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.