

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Σχολεία σε περιόδους κρίσεων: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των διευθυντών
στην πρόληψη και την αντιμετώπισή τους.**

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΧΡΙΣΤΟΦΟΡΟΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΛΑΖΑΡΙΔΟΥ

ΒΟΛΟΣ, 2024

Ο/Η Γεώργιος Χριστόφορος, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Σχολεία σε περιόδους κρίσεων: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των διευθυντών στην πρόληψη και την αντιμετώπισή τους.» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο/Η

~~ΔΗΛΩΝ/ΟΥΣΑ~~

Γεώργιος Χριστόφορος

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματεύεται τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολικών μονάδων αναφορικά με την πρόληψη και την αντιμετώπιση των σχολικών κρίσεων. Για την καλύτερη κατανόηση των ευρημάτων, αποσαφηνίστηκε θεωρητικά η έννοια της κρίσης και η ανάγκη της ψυχικής ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού δυναμικού, ενώ προτάθηκαν και ηγετικά μοντέλα αποτελεσματικά σε κρίσιμες περιόδους και μοντέλα διαχείρισης κρίσεων. Το θεωρητικό μέρος πλαισιώνεται από την διεξαγωγή ένα προς ένα συνεντεύξεων σε επτά διευθυντές/-ριες σχολείων και την συγκρότηση μίας ομάδας εστίασης αποτελούμενη από επτά εκπαιδευτικούς. Από τα σχόλια των συνεντευξιζόμενων προέκυψε ότι οι ελληνικοί εκπαιδευτικοί οργανισμοί είναι απροετοίμαστοι απέναντι σε σχολικές κρίσεις, όμως μετά την αντιμετώπισή τους γίνονται σοφότεροι και εμπειρότεροι, ώστε να δράσουν γρηγορότερα σε μελλοντικά προβλήματα. Παρατηρήθηκε ότι, κατά τη διάρκεια μιας κρίσης, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν πιο παθητικό ρόλο, καθώς περιμένουν εντολές και καθοδήγηση από τους προϊσταμένους τους, ενώ παράλληλα οι διευθυντές δηλώνουν πρόθυμοι να συζητήσουν δημοκρατικά με τον σύλλογο διδασκόντων για να συναποφασίσουν ένα κοινό σχέδιο δράσης. Σημαντικό κρίθηκε το γεγονός ότι οι διευθυντές δεν διστάζουν να αναλάβουν έναν πιο συγκεντρωτικό χαρακτήρα σε περίπτωση που χρειαστεί να δράσουν άμεσα. Τέλος, ας μην παραλειφθεί ότι η ευελιξία, η οικοδόμηση καλής επικοινωνίας και η άμεση αντίδραση αποτελούν βασικά γνωρίσματα ενός ηγέτη έτοιμου να διαχειριστεί ένα κρίσιμο γεγονός.

Λέξεις κλειδιά: κρίση, ετοιμότητα, ηγέτης, ψυχική ανθεκτικότητα, διαχείριση κρίσεων

Abstract

This thesis deals with the investigation of the opinions of teachers and school principals regarding the prevention and management of school crises. For a better understanding of the findings, the concept of crisis and the need for the mental resilience of educational staff were theoretically clarified, while leadership models effective in critical periods and crisis management models were also proposed. The theoretical part is framed by conducting one-on-one interviews with seven school principals and setting up a focus group consisting of seven teachers. From the comments of the interviewees, it emerged that Greek educational organizations are unprepared for school crises, but after dealing with them, they become wiser and more experienced, so that they can act faster in future problems. It was observed that, during a crisis, teachers take a more passive role, waiting for orders and guidance from their superiors, while principals are willing to democratically discuss with the teachers' union to jointly decide on a common plan of action. It was considered important that managers do not hesitate to assume a more centralized character in case they need to act immediately. Finally, let it not be omitted that flexibility, building good communication and prompt reaction are key traits of a leader ready to manage a critical event.

Keywords: crisis, preparedness, leader, resilience, crisis management

Ευχαριστίες

Σε αυτό το σημείο, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» που με εφοδίασαν με γνώσεις και εμπειρίες. Ακόμη περισσότερο θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, η οποία δήλωσε πρόθυμη να με καθοδηγήσει με υπομονή στην εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Δεν θα μπορούσα να παραλείψω να ευχαριστήσω τον Λοχαγό μου και τον Διοικητή μου στην στρατιωτική μονάδα που υπηρετώ, καθώς μου έδωσαν την ευκαιρία ενασχόλησης με την ερευνά μου καθ' όλη τη διάρκεια της στρατιωτικής μου θητείας.

Επιπλέον, ευχαριστώ όλους τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές που με προθυμία και καλή διάθεση έλαβαν μέρος στην έρευνα. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου, οι οποίοι στάθηκαν για άλλη μία φορά στο πλευρό μου υπομονετικά, καθώς στήριζαν και πίστεψαν σε κάθε μου βήμα.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	i
Abstract	ii
Ευχαριστίες.....	iii
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
1.1 Σημασία της ετοιμότητας και αντιμετώπισης κρίσεων στα σχολεία	1
1.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.....	2
1.3 Δομή εργασίας	2
2. Θεωρητικό πλαίσιο	4
Κεφάλαιο 1: Κρίσεις και ο αντίκτυπός τους στο Σχολικό Περιβάλλον	4
1.1 Ορισμός και Είδη κρίσεων.....	4
1.2 Επιπτώσεις των Κρίσεων στους Μαθητές και την Εκπαιδευτική Διαδικασία	6
1.3 Σημασία της Πρόληψης και της Έγκαιρης Παρέμβασης.....	7
Κεφάλαιο 2: Ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών στην Πρόληψη και Αντιμετώπιση Κρίσεων	9
2.1 Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Διαχείρισης Κρίσεων	9
2.2 Συνεργασία με Γονείς και Κοινότητα	10
2.3 Παροχή Ψυχολογικής Υποστήριξης και Συμβουλευτικής.....	10
Κεφάλαιο 3: Ο Ρόλος των Διευθυντών Σχολείων στην Πρόληψη και Αντιμετώπιση Κρίσεων.....	13
3.1 Ανάπτυξη και Εφαρμογή Σχεδίων Διαχείρισης Κρίσεων	13
3.2 Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού και Πόρων	14
3.3 Συνεργασία με Εξωτερικούς Φορείς και Αρχές	16
3.4 Επικοινωνία και Ενημέρωση της Σχολικής Κοινότητας.....	17
Κεφάλαιο 4: Βέλτιστες Πρακτικές και Στρατηγικές για την Αντιμετώπιση Κρίσεων.....	19
4.1 Εκπαίδευση και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών και Διευθυντών	19
4.2 Δημιουργία Υποστηρικτικών Δικτύων και Συνεργασιών	20
4.3 Παραδείγματα Επιτυχημένων Προγραμμάτων και Πρωτοβουλιών	21
3. Μέθοδος έρευνας	26
3.1 Σχεδιασμός της έρευνας	26
3.2 Συλλογή δεδομένων	27
3.3 Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων	28
4. Αποτελέσματα	30
4.1 Αναγνώριση παραγόντων που επηρεάζουν την ετοιμότητα και διαχείριση κρίσεων ..	32
4.1.1 Ετοιμότητα και αποτελεσματική αντιμετώπιση απέναντι στις σχολικές κρίσεις ..	32

4.2 Περιγραφή των ρόλων των εκπαιδευτικών και διευθυντών	34
4.2.1 Ρόλος και ικανότητες εκπαιδευτικού προσωπικού κατά τη διάρκεια της σχολικής κρίσης	34
4.2.2 Ηγέτες σε περιόδους σχολικής κρίσης	37
5. Συζήτηση	39
5.1 Ερμηνεία και κριτική των ευρημάτων	39
5.2 Σύνδεση με το θεωρητικό πλαίσιο	42
5.3 Περιορισμοί έρευνας	45
6. Συμπεράσματα και προτάσεις	46
6.1 Συνολική αξιολόγηση του ρόλου των εκπαιδευτικών και διευθυντών	46
6.2 Συστάσεις για ενίσχυση της ετοιμότητας και διαχείρισης κρίσεων στην εκπαίδευση ..	47
7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	49
7.1. Ελληνική βιβλιογραφία	49
7.2. Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	51
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	63
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β	65
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ	68
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ	105

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Σημασία της ετοιμότητας και αντιμετώπισης κρίσεων στα σχολεία

Ο τομέας της ελληνικής έρευνας φαίνεται ότι έχει διερευνήσει επιπτώσεις συγκεκριμένων ειδών κρίσεων, όπως οικονομικών ή υγειονομικών (Αθανασίου, 2017; Μαζούρης, 2021; Μαμουνή, 2022), και έχει επικεντρώσει το ενδιαφέρον του στον ρόλο και τη δράση των διευθυντών εκείνη την περίοδο (Καραδήμα, 2023; Δούρβας, 2021; Παπαευαγγέλου, 2022; Χωματάς, 2022), ενώ ελάχιστες είναι οι μελέτες που κάνουν λόγο και για τον ρόλο των εκπαιδευτικών κατά την κρίση (Φώτου, 2017) και την μέριμνα για την ψυχική τους ανθεκτικότητα (Striepe & Cunningham, 2021; Brunetti, 2006). Επιπλέον, μελέτες παγκόσμιου επιπέδου προτείνουν πρακτικές διαχείρισης κρίσεων αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς ηγέτες (Pashardis & Brauckmann-Sajkiewicz, 2022; Striepe & Cunningham, 2021; Calogero & Yasin 2011), εντοπίζουν τις ικανότητες που χρειάζονται οι διευθυντές σε κρίσιμες περιόδους (Ira & Yalcin, 2022; Schechter, Da'as & Qadach, 2022) και αναλύουν την ετοιμότητα των σχολείων απέναντι στις κρίσεις (Hill, 2015; Liou, 2015; Hatzichristiou, Issari, Lykitsakou, Lampropoulou & Dimitropoulou, 2011) και τις γνώσεις που απέκτησαν μετά από αυτές (Goswick, Macgregor, Hurst, Wall & White, 2018).

Έτσι, η χρησιμότητα της παρούσας εργασίας έγκειται στο γεγονός ότι εντοπίζει την ελλιπή ετοιμότητα των ελληνικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων απέναντι στις κρίσεις, προτάσσει λύσεις για την καλλιέργειά της, ξεχωρίζει τους ρόλους των εκπαιδευτικών και του διευθυντή την στιγμή του κρίσιμου γεγονότος, υπογραμμίζει την αναγκαιότητα ενός ηγέτη εκείνη την περίοδο και απαριθμίζει τα αποτελέσματα που επιφέρει η αντιμετώπιση της κρίσης σε ατομικό και οργανικό επίπεδο.

1.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Η παγκόσμια υγειονομική κρίση του ιού COVID-19 ανέδειξε την έλλειψη ετοιμότητας και προετοιμασίας του ελληνικού κράτους, γενικότερα, και των ελληνικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ειδικότερα, απέναντι σε γεγονότα που παρεμποδίζουν και αναδιαμορφώνουν την σχολική κανονικότητα. Αυτό το γεγονός αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για την συγκεκριμένη μελέτη που σκοπός της είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολικών μονάδων αναφορικά με την πρόληψη και την αντιμετώπιση των σχολικών κρίσεων. Στόχος της είναι να αφυπνίσει το ελληνικό εκπαιδευτικό δυναμικό μέσω του αναστοχασμού του ρόλου και της δράσης του απέναντι σε μία κρίση. Παράλληλα, τα ερευνητικά ερωτήματα που πλαισιώνουν τον παραπάνω σκοπό, εξειδικεύουν και περιγράφουν το γενικότερο θέμα και βοηθούν στην ανακάλυψη επιμέρους μη αναμενόμενων πυλώνων του υπό διερεύνηση θέματος (Ισαρη & Πουρκός, 2015; Bryman, 2017) είναι τα εξής:

- Είναι οι σχολικοί οργανισμοί της Ελλάδας έτοιμοι να διαχειριστούν κρίσεις;
- Χρειάζεται το σχολείο ηγέτες, για να αντιμετωπίσει κρίσεις;
- Πώς μπορούμε να βελτιώσουμε την ετοιμότητα των σχολείων ως προς την πρόληψη πιθανών κρίσεων;
- Πώς διαχειρίζονται τις κρίσεις οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές;
- Ποια είναι τα αποτελέσματα σε επίπεδο σχολικής μονάδας ύστερα από την αντιμετώπιση μιας κρίσης;

1.3 Δομή εργασίας

Λαμβάνοντας κατά νου όλα τα παραπάνω στοιχεία εκπονήθηκε η παρακάτω διπλωματική εργασία, η οποία στο θεωρητικό της μέρος αποσαφηνίζει την έννοια της σχολικής κρίσης και υπογραμμίζει τη σημαντικότητα της ψυχικής ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού δυναμικού. Ειδικότερα, ο απρόσμενος

χαρακτήρας των κρίσεων υπεισέρχεται και αποδιοργανώνει την κανονικότητα των οργανισμών (Pashiardis & Brauckman-Sajkiewicz, 2022; Kamei, 2019; Patrona, 2018), με αποτέλεσμα την ψυχολογική διατάραξη της σχολικής κοινότητας. Η τελευταία χρειάζεται να είναι καλλιεργημένη και θωρακισμένη συναισθηματικά, ώστε να μην επηρεαστεί και επιβαρυνθεί ψυχολογικά το εκπαιδευτικό δυναμικό από το κρίσιμο γεγονός (Χατζηχρήστου, 2012). Παράλληλα, στην μελέτη προτείνονται σχέδια ετοιμότητας και διαχείρισης κρίσεων και νέες μέθοδοι ηγεσίας που ευδοκιμούν σε κρίσιμες περιόδους. Ο διαμοιρασμός ηγετικών ρόλων (Gronn, 2002; Harris, 2007, 2008a), η συγκρότηση μιας ομάδας διαχείρισης κρίσεων (Χατζηχρήστου, 2012; Cornell & Sheras, 1998; Klingman, 1989) και η ευελιξία των ηγετών (Nissim & Simon, 2021) αποτελούν τα κυριότερα χαρακτηριστικά των παραπάνω μεθόδων.

Ακόμα, ας μην παραλειφθεί το γεγονός ότι άλλες έρευνες ακολούθησαν τις μεθόδους συλλογής δεδομένων βιβλιογραφικών μελετών (Grissom & Condon 2021; Olinger Steeves, Metallo, Byrd, Erickson & Gresham 2017), ποιοτικών ερευνών -έχοντας ως εργαλείο απρόσωπα ερωτηματολόγια- (Καραδήμα, 2023) ή μελετών περίπτωσης (Δούρβας, 2021), ενώ η συγκεκριμένη έρευνα είναι ποιοτική και υποστηρίζεται από συνεντεύξεις, καθώς στοχεύει στην περεταίρω εμβάθυνση στο υπό μελέτη θέμα και στην εξαγωγή ανθρώπινων εμπειριών, σκέψεων και πλούσιων δεδομένων (Γαλάνης, 2017; Mack, Woodson, MacQueen, Guest & Namey, 2011). Έτσι, με την μέθοδο της θεματικής ανάλυσης παραθέτονται και κατανοούνται ευκολότερα τα ερευνητικά δεδομένα (Ισαρη & Πουρκός, 2015) και, στη συνέχεια, παραθέτονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα αποτελέσματα της έρευνας σε συνδυασμό με την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Κεφάλαιο 1: Κρίσεις και ο αντίκτυπός τους στο Σχολικό Περιβάλλον

1.1 Ορισμός και Είδη κρίσεων

Ο όρος «κρίση» αποτελεί μία έννοια ελληνικής προέλευσης και εξ ορισμού θεωρείται ως μία τραυματική, ασταθής και μη αναμενόμενη κατάσταση, η οποία επιφέρει σημαντικές αλλαγές (Pashiaridis & Brauckman-Sajkiewicz, 2022; Alanezi, 2021; Kamei, 2019; Patrona, 2018; Liou, 2015; Seeger, 2002). Επιπλέον, η Χατζηχρήστου (2012) αναφέρει ότι η κρίση θεωρείται ως μία όχι μόνιμη συνθήκη αποδιοργάνωσης που εμποδίζει το άτομο να την χειριστεί με τις γνωστές του μεθόδους και η έκφανση της οποίας μπορεί να επιφέρει αρνητικές αλλά και θετικές συνέπειες. Για τους αρχαίους Έλληνες η λέξη κρίση χρησιμοποιούνταν ώστε να δηλώσει το σημείο καμπής μίας κατάστασης (Pashiaridis & Brauckman-Sajkiewicz, 2022; Calogero & Yasin, 2011). Οι κρίσεις ενδέχεται να προκύψουν από μία ποικιλία απρόσμενων γεγονότων και καταστάσεων, όπως είναι οι φυσικές καταστροφές, οι τραυματισμοί, ο θάνατος, ενώ ακόμα και από ένα διαζύγιο, που αποτελεί μία μεταβατική κατάσταση στη ζωή ενός ατόμου (Hoff et al., 2011).

Διάφοροι μελετητές έχουν καταλήξει πως από την παραπάνω έννοια προκύπτουν διαφορετικά είδη και τύποι κρίσεων. Ειδικότερα, ο Gundel (2005) αναφέρει τέσσερα είδη, την συμβατική (conventional) κρίση, την απρόσμενη/ αναπάντεχη (unexpected) κρίση, την ατίθαση (intractable) κρίση και την θεμελιώδη (fundamental) κρίση. Η πρώτη, η συμβατική κρίση, θεωρείται ως εύκολα προβλέψιμη και διαχειρίσιμη, καθώς οι πιθανότητες της να εκδηλωθεί είναι γνωστές σε κάποιο πρόσωπο. Μία κρίση είναι προβλέψιμη, εάν ο τόπος, ο χρόνος ή ο τρόπος εμφάνισής της είναι γνωστοί σε τουλάχιστον ένα τρίτο αρμόδιο μέρος και η πιθανότητα εμφάνισής της δεν μπορεί να αγνοηθεί. Ενώ μπορεί να διαχειριστεί αν ο τρόπος αντιμετώπισης της μείωσης των ζημιών, λαμβάνοντας κατά νου τις αιτίες μίας κρίσης, είναι γνωστός και είναι δυνατό να εκτελεστεί (Gundel, 2005). Η απρόσμενη κρίση είναι δύσκολο να

προβλεφθεί, αλλά εύκολα μπορεί να διαχειριστεί, ενώ από την άλλη πλευρά η ατίθαση κρίση προβλέπεται εύκολα, όμως οι τρόποι διαχείρισής της είναι περιορισμένοι. Τέλος, η θεμελιώδης κρίση αποτελεί την πιο απειλητική και επικίνδυνη κρίση από τις υπόλοιπες, καθώς είναι απρόβλεπτη και μη διαχειρίσιμη.

Επιπρόσθετα, από τον κλάδο της ψυχολογίας προκύπτει ο τύπος της συναισθηματικής κρίσης, η οποία αποτελεί ένα σημείο καμπής για κάποιον άνθρωπο, καθώς επιδεινώνεται μία δυσάρεστη κατάσταση που βιώνει (Sifneos, 1972). Ο Baldwin (1978) εντοπίζει έξι κατηγορίες της συναισθηματικής κρίσης, οι οποίες είναι: κρίσεις από αναμενόμενες μεταβάσεις στη ζωή, κρίσεις στη διάθεση του ατόμου, κρίσεις λόγω ενός τραυματικού γεγονότος, κρίσεις ανάπτυξης/ωρίμανσης, κρίσεις σχετικές με την ψυχοπαθολογία και επείγουσες ψυχιατρικές καταστάσεις. Στον ορισμό της συναισθηματικής κρίσης ο Caplan (1964, *οπ. αναφ. στο Baldwin, 1978; Χατζηχρήστου, 2012*) συμπληρώνει ότι πρόκειται για μία διατάραξη της ψυχολογίας ενός ατόμου που βιώνει μία κρίσιμη κατάσταση, η οποία αποτελεί για την ώρα επικίνδυνη για εκείνο, καθώς δεν είναι δυνατό να την αποφύγει αλλά ούτε και να την αντιμετωπίσει με τις ήδη γνωστές στρατηγικές του. Όμως, όταν κάποιος επιτύχει να ξεπεράσει μία τέτοιου είδους ψυχικά και συναισθηματικά επιβαρυνμένη κρίση, έχει τη δυνατότητα να επιστρέψει σε ένα θετικό επίπεδο λειτουργικότητας για την ψυχική του υγεία (Sifneos, 1972), ενώ ταυτόχρονα του δίνεται η ευκαιρία να αλλάξει (Χατζηχρήστου, 2012).

Εξέχουσας σημασίας αποτελεί, επίσης, η ταξινόμηση των κρίσεων σε δύο κατηγορίες από διάφορους μελετητές (Lindermann, 1944; Caplan, 1961; Brock, et al., 2001; Χατζηχρήστου, 2012), οι οποίοι καταλήγουν στις αναπτυξιακές κρίσεις και τις κρίσεις καταστάσεων. Η πρώτη κατηγορία σχετίζεται με καταστάσεις της ζωής του ατόμου που αποτελούν τη μετάβαση αυτού από ένα στάδιο ανάπτυξης σε ένα άλλο. Τέτοιου είδους κρίσεις είναι γνωστές και αναμενόμενες με χαρακτηριστικό παράδειγμα να αποτελεί η μετάβαση ενός ανθρώπου από μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην αμέσως ανώτερή της. Από την άλλη πλευρά, οι κρίσεις καταστάσεων είναι αναπάντεχες και μπορούν να συμβούν οποιαδήποτε στιγμή στη ζωή ενός ατόμου και να το αναταράξουν, ενώ υπάρχει πιθανότητα ένα τέτοιο είδος κρίσης να λάβει μεγάλη έκταση, ώστε να επηρεάσει μία ολόκληρη κοινωνία (Slaikeu, 1990, *οπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2012*).

Ένας ακόμα τύπος κρίσης, ο οποίος παρατηρείται στη διεθνή βιβλιογραφία και αποτελεί τον πυρήνα της παρούσας έρευνας, είναι εκείνος που ταλανίζει μία σχολική μονάδα, με άλλα λόγια η σχολική κρίση. Η επεξήγηση της συγκεκριμένης έννοιας διαφαίνεται ότι παρουσιάζει περισσότερες ομοιότητες παρά διαφορές με τον γενικότερο ορισμό της κρίσης, καθώς πρόκειται για μία τραυματική, αβέβαιη¹ και απρόβλεπτη κατάσταση που διαταράσσει τις ρουτίνες, την λειτουργία και το κλίμα² των σχολικών μονάδων και των κοινοτήτων τους (Kerr & King, 2018; Seeger, 2005; Brock et al., 2009). Ορόσημο για την δημιουργία μίας τέτοιου είδους κρίσης μπορεί να αποτελέσουν ορισμένες δυσκολίες που αντιμετωπίζει το σχολείο με έναν μαθητή ή απομονωμένα περιστατικά που αναπαράγονται μέσα στο σχολικό έτος. Έτσι, μία σχολική κρίση αποτελεί μία διαδικασία, την οποία συχνά αποτυγχάνουν να εντοπίσουν έγκαιρα οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων, και η οποία καταλήγει να χειροτερεύει ένα προϋπάρχον πρόβλημα (Cornell & Sheras, 1998).

Επιπλέον, οι Grissom & Condon (2021) τονίζουν ότι μία απρόσμενη κατάσταση που προκαλεί σημαντική αναταραχή στον τρόπο λειτουργίας ενός σχολείου με σημαντικές επιπτώσεις στον συγκεκριμένο οργανισμό αποτελεί μία σχολική κρίση. Επομένως, γίνεται αντιληπτό το γεγονός ότι λαμβάνοντας χώρα μία κρίση σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό μπορεί να επιφέρει δυσχέρειες και αρνητικές συνέπειες στην εύρυθμη λειτουργία του. Παρ' όλα αυτά, γίνεται κατανοητό ότι, ύστερα από μία περίοδο κρίσης, ένας οργανισμός είναι σε θέση να επιστρέψει σε νέα επίπεδα λειτουργικότητας.

1.2 Επιπτώσεις των Κρίσεων στους Μαθητές και την Εκπαιδευτική Διαδικασία

Ένα τραυματικό σχολικό γεγονός, οριζόμενο ως σχολική κρίση, επηρεάζει αρνητικά όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και όσους συνδέονται με αυτή (Liou, 2015). Οι μαθητές είναι οι πρώτοι που πλήττονται από τις επιπτώσεις της κρίσης είτε

¹ Ο Knight (1921) υποστηρίζει ότι κατά τη διάρκεια μίας κρίσης δεν είναι γνωστές όλες οι αποφάσεις, οι συνέπειες ή οι πράξεις, κάτι που οδηγεί σε μία κατάσταση αβεβαιότητας.

² Το σχολικό κλίμα αντανakλά την κουλτούρα ως κινητήριο δύναμη της καλύτερης λειτουργίας ενός οργανισμού και συνδέεται με τις ιδεολογίες των εκπαιδευτικών και του κοινωνικού περιβάλλοντος του σχολείου (Hoy & Clover, 1986; Mintzberg, 1979).

σωματικά είτε ψυχολογικά, κάτι που παρεμποδίζει την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη, επίδοση και απόδοση (Αθανασίου, 2017; Olinger Steeves, Metallo, Byrd, Erickson & Gresham, 2017). Πιο συγκεκριμένα, εντοπίζονται συμπεριφορικές και συναισθηματικές αλλαγές όπως διαταραχή ύπνου, ανάπτυξη βίας, απουσία από το σχολείο, άγχος, φόβο, θλίψη και σημαντική ανάγκη προσκόλλησης στην οικογένεια (Δούρβας, 2021; Αθανασίου, 2017; Χατζηχρήστου, 2012). Η σχολική μονάδα χρειάζεται να βοηθήσει τους μαθητές να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, παρέχοντάς τους ψυχολογική στήριξη και φροντίδα, ώστε να επανενταχθούν σταδιακά στην εκπαιδευτική κανονικότητα. Αν δεν υπάρξει άμεση παροχή βοήθειας, τότε μπορεί να συνεχιστεί για μεγάλο χρονικό διάστημα η διαταραγμένη τους συμπεριφορά (Καραθανάση, 2018).

1.3 Σημασία της Πρόληψης και της Έγκαιρης Παρέμβασης

Οι αρνητικές συνέπειες των κρίσεων σε όλο το εύρος ενός σχολικού οργανισμού αποτέλεσαν το έναυσμα για τη δημιουργία πρακτικών με απώτερο στόχο την πρόληψη ή/και καταπολέμηση πιθανών κρίσεων. Αυτή η πρωτοβουλία αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως διαχείριση κρίσεων και συμπεριλαμβάνει μία προκαθορισμένη αντίδραση απέναντι σε μία προβλεπόμενη κρίση με σκοπό την ελαχιστοποίηση και την πρόληψη των αρνητικών επιπτώσεων της (Boin, Kuipers & Overdijk, 2013, Alawawdeh, 2016).

Όπως προαναφέρθηκε, οι κρίσεις διακόπτουν την σχολική κανονικότητα, ενώ επιπλέον εκλείπουν από διάφορα σχολεία μέθοδοι πρόληψης, έχοντας ως αποτέλεσμα την αναποτελεσματική αντιμετώπιση των κρίσεων (Φώτου, 2017). Επομένως, η δημιουργία και εφαρμογή ενός καλά οργανωμένου και ολοκληρωμένου σχεδίου διαχείρισης κρίσεων κρίνεται απαραίτητη (Kline et al., 1995), όχι μόνο για την αντιμετώπιση μιας υπάρχουσας κρίσης, αλλά και για την γρηγορότερη επαναφορά του σχολικού οργανισμού σε επίπεδα νέας κανονικότητας (Cornell & Sheras, 1998).

Παρόλο που οι κρίσεις είναι απρόσμενες και κανένα πλάνο δεν μπορεί να εμπεριέχει κάθε πιθανή συνέπεια και ιδιαίτερη πρόκληση που μπορεί να προκαλέσει (Cornell & Sheras, 1998), έχουν εντοπιστεί μερικά μοντέλα που έχουν στόχο την καλλιέργεια της

ετοιμότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών πριν την έξαρση της κρίσης, την όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη αντιμετώπισή της και την επαναφορά των σχολικών μονάδων στην κανονικότητά τους (βλ. Κεφάλαιο 4.4).

Κεφάλαιο 2: Ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών στην Πρόληψη και Αντιμετώπιση Κρίσεων

2.1 Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Διαχείρισης Κρίσεων

Ένας σχολικός οργανισμός χρειάζεται εξειδικευμένο προσωπικό, ώστε να υλοποιήσει το γενικότερο όραμά του και τους επιμέρους στόχους του σε περιόδους κανονικότητας, πόσο μάλλον σε κρίσιμες καταστάσεις. Ο εμπλουτισμός των γνώσεων των εκπαιδευτικών μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι ο πρωταρχικός τρόπος ανάπτυξης δεξιοτήτων ετοιμότητας και διαχείρισης κρίσεων στην ελληνική εκπαιδευτική σκηνή. Σημαντικό ρόλο σε αυτό το εγχείρημα διαδραματίζει η όρεξη του προσωπικού να εξελιχθεί και να μην επαναπαυθεί σε μία απλή ομιλία, αλλά να κατανοήσει σε βάθος το θέμα της επιμόρφωσης μέσω αξιολογήσεων. Κάποια από τα θετικά αποτελέσματα των επιμορφώσεων αποτελούν η μεγαλύτερη συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων, η ανάπτυξη ευέλικτων πρακτικών και η καλλιέργεια της ομαδικότητας (Ζαράνη, 2021).

Η καλλιέργεια καλής επικοινωνίας μεταξύ του εκπαιδευτικού δυναμικού και των ηγετικών προσώπων της μονάδας αποτελεί μία δεύτερη δεξιότητα, η οποία είναι χρήσιμη σε κρίσιμες περιόδους (βλ. Κεφάλαιο 3.4). Τα αποτελέσματά της κρίνονται προσοδοφόρα για τον οργανισμό, καθώς βοηθούν την ομάδα διαχείρισης κρίσεων να δράσει άμεσα, στοχευμένα και αποτελεσματικά, ερχόμενη σε συμφωνία με ένα κοινά αποδεκτό, μελετημένο και προσχεδιασμένο πλάνο απ' την συνεργασία του διευθυντή και του Συλλόγου Διδασκόντων. Τέλος, ας μην παραληφθεί ότι η καλή επικοινωνία μεταξύ του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας δημιουργεί δυνατούς δεσμούς ομαδικού πνεύματος, συνεργασίας και αλληλοβοήθειας, οι οποίοι διευκολύνουν την δράση της ομάδας διαχείρισης κρίσεων και της διοίκησης σε κρίσιμες στιγμές (Ζαράνη, 2021).

2.2 Συνεργασία με Γονείς και Κοινότητα

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών και γενικότερα του σχολικού οργανισμού με τους γονείς και την εξωτερική κοινότητα κρίνεται απαραίτητη για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των κρίσεων, μέσω των ισχυρών τους σχέσεων συνεργασίας και αλληλοβοήθειας (Stefanski, Valli & Jacobson, 2016). Η έρευνα αποδεικνύει ότι η ένταξη των γονέων στον σχολικό οργανισμό μπορεί να αναπτύξει και να θωρακίσει τους μαθητές κοινωνικά και συναισθηματικά (Stefanski et al., 2016), ικανότητες που κρίνονται απαραίτητες για την καλλιέργεια της ετοιμότητάς του απέναντι σε μία κρίση. Είναι πολύ σημαντικό οι γονείς και η κοινότητα να αντιμετωπίζονται ως συνεργάτες του σχολείου με την ένταξή τους στην σχολική ζωή, με κοινό τρόπο δράσης, καθώς και με την απόκτηση ενεργότερου ρόλου στην διαδικασία λήψης αποφάσεων (Valli, Stefanski & Jacobson, 2014).

Μερικά από τα θετικά αποτελέσματα αυτής της σύμπραξης αποτελούν η αίσθηση ασφάλειας που αποπνέεται στην σχολική μονάδα, η δέσμευση της κοινότητας να προσφέρει βοήθεια σε κρίσιμες καταστάσεις (Blank, Melaville & Shah, 2003) και η βελτίωση της μαθητικής συμπεριφοράς, αφού προκύπτουν δεσμοί εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευόμενων (Valli, Stefanski & Jacobson, 2016).

2.3 Παροχή Ψυχολογικής Υποστήριξης και Συμβουλευτικής

Για την περεταίρω κατανόηση και αναγνώριση της σημαντικότητας της παρούσας έρευνας, χρίζεται απαραίτητη η αναφορά στην έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού δυναμικού μίας σχολικής μονάδας που αντιμετωπίζει μία κρίση. Ποικίλοι είναι εκείνοι οι ορισμοί που έχουν προσπαθήσει να αποδομήσουν και να επεξηγήσουν την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας. Για παράδειγμα, η Masten (2007) περιγράφει την ψυχική ανθεκτικότητα μέσα από τα συστήματα τονίζοντας ότι αποτελεί μία ικανότητα των δυναμικών συστημάτων να ανακάμπτουν ή να υπομένουν σημαντικές αναταραχές. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Νόμο 4662/2020 η έννοια ορίζεται ως η ικανότητα ενός εκτεθειμένου οργανισμού σε κινδύνους «να

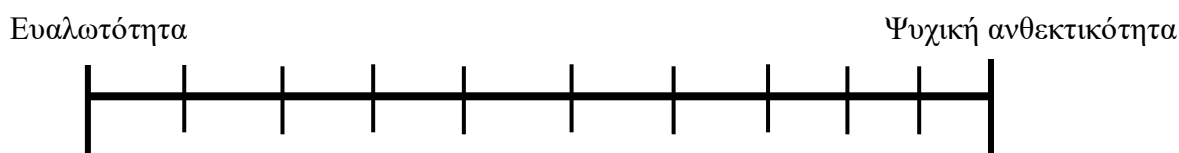
αντιστέκεται και να προσαρμόζεται», ώστε να διαταραχθεί σε όσο το δυνατό μικρότερο βαθμό η λειτουργία του. Από την πλευρά τους, οι Reyes & Elias (2011), υποστηρίζουν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα είναι η επίτευξη της ευημερίας, η οποία προκύπτει από την ικανοποίηση που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από την συμβολή τους στην ανάπτυξη των μαθητών τους (Lortie, 1975; Deiner, 1984; Seligman, 2011; Stark et al., 2022), κατά την ύπαρξη δύσκολων συνθηκών. Παράλληλα, η Καλτσή (2013) αναφέρει ότι η παρούσα έννοια δηλώνει την ικανότητα ενός ατόμου να αποφεύγει τις δυσκολίες. Επιπλέον, ο Siebert (2009), ορίζει την ψυχική ανθεκτικότητα ως τη δυνατότητα να σταθείς ξανά στα πόδια σου από τις εξελίξεις στη ζωή που αρχικά μπορεί να φάνταζαν απόλυτα δύσκολες και καταστροφικές. Σε γενικότερο πλαίσιο, φαίνεται ότι όλοι οι ορισμοί καταλήγουν σε ένα κοινό σημείο, ότι η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί την ικανότητα κάποιου να ανακάμψει από μία αντίξοχη συνθήκη.

Στο πιο ειδικό πλαίσιο της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, κρίνεται σημαντικό να ειπωθεί ότι πολλοί μελετητές της έχουν προσδώσει διαφορετικές ερμηνείες. Χαρακτηριστικά ο συγκεκριμένος όρος έχει περιγραφεί από τον Brunetti (2006) ως ένα χαρακτηριστικό του ατόμου να παραμένει συγκεντρωμένο στην εργασία του παρά τις αντιξοότητες που αντιμετωπίζει. Από την άλλη, η Tait (2008) θεωρεί ότι είναι ένας τρόπος αλληλεπίδρασης με όσα συμβαίνουν γύρω από το άτομο σε περιόδους στρες. Παράλληλα, οι Castro, Kelly & Shih (2010) υποστηρίζουν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα χαρακτηρίζεται από την επιστράτευση κάποιων μεθόδων από ένα άτομο, όταν νιώσει άγχος σε μία αντίξοχη συνθήκη. Τέλος, ο Bobek (2002) αποσαφηνίζει τον όρο τονίζοντας ότι αποτελεί μία ικανότητα προσαρμογής του ατόμου σε διάφορες δυσμενείς καταστάσεις που αυξάνεται καθώς τις αντιμετωπίζει, ενώ οι Egeland, Carlson, and Sroufe (1993, σπ. ανάφ. Bobek, 2002) υπογραμμίζουν ότι η ανάπτυξη αυτής προέρχεται με το πέρασμα του χρόνου όσο το άτομο αλληλεπιδρά με το περιβάλλον γύρω του. Έτσι, γίνεται φανερό ότι η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι η ικανότητα που διαθέτει ένας εκπαιδευτικός να προσαρμόζεται θετικά και να αντιμετωπίζει επιτυχώς δυσκολίες και αρνητικές εμπειρίες (Χατζηχρήστου, 2012).

Εκείνο που γίνεται σαφές από την έρευνα της έννοιας είναι το γεγονός ότι η ψυχική ανθεκτικότητα δεν αποτελεί ένα μόνιμο χαρακτηριστικό ενός ατόμου ή οργανισμού. Οι συνεχώς εξελισσόμενες συνθήκες ζωής και η πρόοδος αυτής, έχουν τη

δυνατότητα να επηρεάσουν σημαντικά την ψυχική ανθεκτικότητα (Rutter, 2006; Reyes & Elias, 2011). Οι Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Αδαμοπούλου (χ.χ.), προσθέτουν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα είναι μία δυναμική διαδικασία, χωρίς τέλος, που διαμορφώνεται ανάλογα με τις συνθήκες του περιβάλλοντος. Αυτό υποδεικνύει ότι ενώ ένα άτομο κάποιες στιγμές της ζωής του είναι ψυχικά ανθεκτικό, μπορεί κάποιες άλλες να είναι ευάλωτο σε κρίσιμες καταστάσεις. Ο όρος «ευάλωτος» χαρακτηρίζει το άτομο εκείνο που αδυνατεί να ανταπεξέλθει στις αντίξοες συνθήκες και επηρεάζεται σημαντικά από αυτές (Brock, 2002, *οπ. αναφ.* Χατζηχρήστου, 2012). Οι έννοιες της ευαλωτότητας και της ψυχικής ανθεκτικότητας δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους, μάλιστα αποτελούν τα άκρα της ίδιας κλίμακας (βλ. Σχήμα 1). Όλοι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν έναν βαθμό ευαλωτότητας ή ψυχικής ανθεκτικότητας, ο οποίος είναι άμεσα συνδεδεμένος με τους παράγοντες επικινδυνότητας (risk factors) και τους προστατευτικούς παράγοντες που βρίσκονται στο άτομο, στο περιβάλλον του και στο πλαίσιο της διδασκαλίας (Χατζηχρήστου, 2012; Mansfield et al., 2012). Ουσιαστικά, οι παράγοντες επικινδυνότητας προκαλούν ψυχολογική δυσφορία καθώς απειλούν την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας του ατόμου, ενώ οι προστατευτικοί παράγοντες συμβάλουν στην παραγωγική αντιμετώπιση των αντιξοοτήτων και περιορίζουν τις αρνητικές συνέπειες αυτών (Tait, 2008, Mansfield, Beltman, Price & McConney, 2012).

Με βάση την παραπάνω επεξήγηση, οι ερευνητές έχουν καταλήξει σε τέσσερις πτυχές της ψυχικής ανθεκτικότητας, τη συναισθηματική, την κινητήρια, την επαγγελματική και την κοινωνική (Βάσιου, Ιορδανίδης & Νέστορα, 2017). Σε κάθε μία από αυτές τις πτυχές αντιστοιχούν γνώρισμα, ικανότητες, πλεονεκτήματα και ιδιότητες που διαθέτει ένας ψυχικά ανθεκτικός εκπαιδευτικός (Mansfield et al., 2012). Πιο ειδικά, τέτοιοι εκπαιδευτικοί διαθέτουν χιούμορ, υπομονή, αισιοδοξία, αυτεπάρκεια, αυτοπεποίθηση, επαγγελματική ικανοποίηση, ικανότητα εφαρμογής αποτελεσματικών στρατηγικών, διαπροσωπικές ικανότητες, ικανότητα εύρεσης βοήθειας, ικανότητα συνεργασίας και ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων (Weare, 2004; Tait, 2008; Mansfield et al., 2012; Καλτσή, 2013; Βάσιου, Ιορδανίδης & Νέστορα, 2017).



Σχήμα 1: Κλίμακα ευαλωτότητας και ψυχικής ανθεκτικότητας.

Κεφάλαιο 3: Ο Ρόλος των Διευθυντών Σχολείων στην Πρόληψη και Αντιμετώπιση Κρίσεων

3.1 Ανάπτυξη και Εφαρμογή Σχεδίων Διαχείρισης Κρίσεων

Καθώς οι σχολικές κρίσεις διαταράσσουν την εύρυθμη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων, κρίνεται απαραίτητη η παρουσία ενός ηγέτη, ο οποίος με τις ικανότητες και το σχέδιο δράσης του θα διατηρήσει τις δραστηριότητες του σχολείου όσο το δυνατόν πιο κοντά στο κανονικό τους επίπεδο (Demeshkanta , Schultheisb & Hieblb, 2022). Οι Kwatubana & Molaodi (2021) και Boin et al. (2013), τονίζουν ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών ηγετών κρίνεται αναγκαίος για την διατήρηση του περιβάλλοντος συνεργασίας, ανθεκτικότητας και ομαδικότητας του οργανισμού που προϋπήρχε της κρίσης. Ο ηγέτης χρειάζεται να διαμορφώσει ένα σχέδιο δράσης μαζί με το εκπαιδευτικό προσωπικό, αφού πρώτα επιμορφωθούν (βλ. Κεφάλαιο 2.2) για τον τρόπο ανάπτυξης και εφαρμογής του μέσω της βιβλιογραφίας, του διαδικτύου, των σεμιναρίων και των παλαιότερων επιτυχόντων προγραμμάτων διαχείρισης κρίσεων (Ζαράνη, 2021).

Έτσι, οι ηγέτες πρέπει να είναι σε θέση αναλύουν την αποτελεσματικότητα των διάφορων σχεδίων διαχείρισης κρίσεων, λαμβάνοντας υπόψη ποικίλες παραμέτρους, με σκοπό να βρουν κατά προσέγγιση τον τρόπο εξέλιξης του προβλήματος (Eldakak, 2014; Simon, 1957). Παράλληλα, είναι απαραίτητο να μπορούν να αντιληφθούν την κρίση και τις συνέπειές της, αλλά και να αξιολογούν κάθε πληροφορία που δέχονται την συγκεκριμένη στιγμή, ώστε να λάβουν δράση άμεσα και αποτελεσματικά. Μετά την κρίση, είναι χρήσιμο να αξιολογήσουν τις δράσεις τους και να χρησιμοποιήσουν την εμπειρία τους στη διαμόρφωση νέων πλάνων διαχείρισης κρίσεων και στην οικοδόμηση της ετοιμότητας του οργανισμού τους (Grissom & Condon, 2021; Eldakak, 2014; Weick, 1995).

Σε περιόδους κρίσεων, ο ρόλος των σχολικών ηγετών είναι πάντα περίπλοκος, καθώς καλούνται να δράσουν γρήγορα και προσεκτικά, εξετάζοντας τα πιθανά αποτελέσματα των μέτρων που λαμβάνουν (Netolicky, 2020). Είναι γνωστό ότι το να ηγηθεί κανείς κατά τη διάρκεια μίας κρίσης μπορεί πολλές φορές να καταλήξει σε

λάθη, επομένως είναι αναγκαία μία ευέλικτη αντίδραση για τον περιορισμό της κρίσης και των τυχών λαθών (Nissim & Simon, 2021). Έτσι, από την βιβλιογραφία προέκυψαν τρία είδη ηγεσίας, τα οποία είναι κατάλληλα για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των κρίσεων μέσα σε έναν εκπαιδευτικό -και όχι μόνο- οργανισμό, η προσαρμοστική ηγεσία (adaptive leadership), η ευέλικτη ηγεσία (agile leadership) και η κατανεμημένη ηγεσία (distributed leadership). Ενώ η γέννηση των εννοιών αυτών χρονολογείται παλαιότερα³, η παγκόσμια υγειονομική κρίση του ιού COVID-19 (Grissom & Condon, 2021) αποτέλεσε την αφορμή τόσο για την εμφάνιση αυτών των εννοιών ξανά στο προσκήνιο, όσο και για την εφαρμογή τους (Nissim & Simon, 2021).

Ο όρος της προσαρμοστικής ηγεσίας διέπεται από την προσαρμογή και εξέλιξη των οργανισμών σε κρίσιμες καταστάσεις (Siers et al., 2020; Bagwell, 2020; Stukes, 2021; Nissim & Simon, 2021; Wale, 2023), η ευέλικτη ηγεσία στηρίζει την αποτελεσματικότητά της στην εξέταση πολλών εναλλακτικών σε στιγμές γρήγορων αλλαγών⁴ και αβεβαιότητας (Joiner, 2007, 2009; Lediju, 2016; Ozgenel et al., 2022; Cobanoglou & Demir, 2022), ενώ η κατανεμημένη ηγεσία χαρακτηρίζεται από τον διαμοιρασμό των ηγετικών ρόλων στο υπόλοιπο εύρος του σχολικού οργανισμού και τη διαχείριση κρίσεων μέσω εναλλακτικών πρακτικών (Gronn, 2002; Harris, 2007, 2008a; Sol, 2021).

3.2 Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού και Πόρων

Κατά την ενεργοποίηση της προσαρμοστικής ηγεσίας, ο ηγέτης λειτουργεί ως μέντορας των υφισταμένων του και τους βοηθά να εντοπίσουν τις προκλήσεις προσαρμογής με τα νέα δεδομένα, ενώ παράλληλα δημιουργεί ένα ασφαλές περιβάλλον, ώστε να μειωθεί η απελπισία που νιώθουν και να διατηρηθεί η προσοχή τους στην αντιμετώπιση του προβλήματος. Στη συνέχεια, ο ηγέτης τους επιτρέπει να εμπλακούν ενεργά με το εκπαιδευτικό περιβάλλον τους και κατ' επέκταση να

³ Για την ευέλικτη ηγεσία, οι έρευνες ξεκίνησαν από τα τέλη της δεκαετίας του '80 (Dai & DeMeuse, 2013), ενώ για την κατανεμημένη και προσαρμοστική ηγεσία οι έρευνες ξεκίνησαν στις αρχές της δεκαετίας του '90 (Gronn, 2002; Siers et al., 2020).

⁴ Σύμφωνα με τους Yusuf et al. (1999), η περίοδος της αλλαγής αποτελεί την βασικότερη κινητήριο δύναμη πίσω από την ευέλικτη ηγεσία.

βοηθήσουν όσους μαθητές χρειάζονται την προσοχή τους καθ' όλη την διάρκεια του κρίσιμου γεγονότος (Jefferies, 2017; Siers et al., 2020). Ένας προσαρμοστικός ηγέτης καλείται να είναι πηγή έμπνευσης για τους συναδέλφους του και το εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, να είναι σε θέση να εντοπίζει τις πιθανές αλλαγές της κοινωνίας και να παίρνει τις ιδανικότερες αποφάσεις που θα επηρεάσουν θετικά το σχολείο του (Jefferies, 2017, Nissim & Simon, 2021). Τέλος, πρέπει να κατανοεί πλήρως τα προβλήματα που μαστίζουν τον οργανισμό του και να βρίσκει λύσεις, ενώ παράλληλα να είναι σε θέση να εμπλέξει όλο το διδακτικό προσωπικό στην προσπάθεια της αντιμετώπισης της κρίσης, χωρίς να δρα ως ξεχωριστή μονάδα (Khan, 2017; Ozen, 2019).

Όπως στην προσαρμοστική ηγεσία, έτσι και στην ευέλικτη, ο ηγέτης λειτουργεί ομαδικά με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και όχι ως ένας μεμονωμένος αρχηγός (Akaya et al., 2022). Ο ηγέτης με το ομαδοσυνεργατικό του πνεύμα βοηθά τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς –ή οποιουσδήποτε άλλους εμπλεκόμενους- να αντιληφθούν την κρίση και να συμφωνήσουν κοινούς στόχους, όμως δίχως μία ευέλικτη σχολική μονάδα να υποστηριχθούν, οι ευέλικτοι ηγέτες είναι δύσκολο να ευδοκιμήσουν (DeMeuse et al., 2010; Yukl & Mahsud, 2010; Yalsin & Ozgenel, 2021; Yazici et al., 2022; Ozgenel et al., 2022).

Από την βιβλιογραφία και την έρευνα προκύπτει ότι ο καταμερισμός της ηγεσίας σε περισσότερα πρόσωπα έχει τη δυνατότητα να προσφέρει επιπλέον θετικά αποτελέσματα από έναν τύπο ηγεσίας που υπάρχει ένας και μόνο ηγέτης (Leithwood et al., 2006; Thien & Chan, 2020). Η κατανεμημένη ηγεσία, επομένως, βρέθηκε ότι έχει θετική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, στα μαθησιακά αποτελέσματα και στην οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών (Liu & Werblow, 2019), ενώ παράλληλα, καλλιεργεί τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, προωθεί τη συνεργατικότητα στη σχολική μονάδα, αναπτύσσει την επαγγελματικότητα του προσωπικού και δημιουργεί το αίσθημα του ανήκειν (Amzat et al., 2022). Έτσι, προκύπτει ότι η κατανεμημένη ηγεσία εστιάζει περισσότερο στην αλληλεπίδραση των επίσημων και ανεπίσημων ηγετών, παρά στις δράσεις τους (Harris & Spillane, 2008; Sol, 2021).

Η θεωρία των συστημάτων αποτελεί μία εξίσου δημοφιλή διοικητική θεωρία σχετικά με την διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και των πόρων ενός οργανισμού (Ζαράνη, 2021). Είναι άμεσα συνδεδεμένη με την έννοια της αλλαγής, καθώς μέσω

αυτής υλοποιούνται μετασχηματιστικές ενέργειες σχετικές με την ανάπτυξη της ευελιξίας, της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού (Πασιαρδής, 2004). Είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό, ή αλλιώς το ανθρώπινο δυναμικό, αποτελεί τον βασικότερο πόρο του σχολικού οργανισμού (Ζαράνη, 2021). Έτσι, τα ηγετικά πρόσωπα της σχολικής μονάδας παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς να επιμορφωθούν, στοχεύοντας στην γενικότερη βελτίωσή τους. Η συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων, η κοινή ιδεολογική και πρακτική πορεία, η ευελιξία σε κρίσιμες στιγμές και η ανάληψη πρωτοβουλιών αποτελούν τα βασικότερα θετικά αποτελέσματα αυτής της πρακτικής (Ζαράνη, 2021; Πασιαρδής, 2004).

3.3 Συνεργασία με Εξωτερικούς Φορείς και Αρχές

Σύμφωνα με έρευνες, η συνεργασία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού με εξωτερικούς φορείς μπορεί να επιφέρει προσοδοφόρα αποτελέσματα σε ένα σχολικό ίδρυμα, ειδικότερα απέναντι στην ετοιμότητα και αποτελεσματικότερη διαχείριση κοινωνικών κρίσεων (Gasto, 2016; Valli et al., 2014). Πιο συγκεκριμένα, τα διοικητικά μέλη καλούνται να διαμορφώσουν δεσμούς αλληλεγγύης και εμπιστοσύνης, να συναποφασίσουν κοινούς τρόπους δράσης και να διαπραγματευτούν μία συνεργασία αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων (Valli et al., 2014). Η Gainey (2009), μέσω της έρευνάς της, προτείνει την διαδικτυακή συνεργασία του σχολείου με ειδικούς φορείς πριν την έξαρση οποιασδήποτε κρίσης, στην οποία θα συμμετέχουν συμβουλευτικοί σύλλογοι και διοικητικά μέλη του σχολείου. Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης διευκολύνουν το παραπάνω εγχείρημα, καθώς οι σύλλογοι θα μοιράζονται ψηφιακό υλικό με την σχολική διοίκηση με σκοπό την διεύρυνση των οριζόντων τους και την παροχή συμβουλευτικής (Hodges, Kerch & Fowler, 2020). Αυτή η σύμπραξη θα ενισχύσει τον σχεδιασμό αποτελεσματικότερων πλάνων παρέμβασης και διαχείρισης κρίσεων.

3.4 Επικοινωνία και Ενημέρωση της Σχολικής Κοινότητας

Η βιβλιογραφία και η έρευνα χαρακτηρίζουν την ικανότητα της επικοινωνίας ως βασικό χαρακτηριστικό των ηγετών σε κρίσιμες περιόδους (Grissom & Condon, 2021), ενώ αξίζει να αναφερθεί ότι πολλές μελέτες συσχετίζουν τον ηγέτη με το πρόσωπο του διευθυντή της σχολικής μονάδας (Demeshkanta et al., 2022). Η επικοινωνία σχετίζεται με την σημαντικότητα δημιουργίας συστημάτων επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου και της κοινότητάς του πριν την έξαρση της κρίσης, ώστε η αντίδραση απέναντι στην κρίση και η επαναφορά στην κανονικότητα να γίνουν αμεσότερα (Gainey, 2009). Ο Marra (1992, *οπ. αναφ.* Fearn-Banks, 2007) στηριζόμενος στο μοντέλο του σχετικά με τις ιδανικές κοινωνικές σχέσεις, υποστηρίζει ότι οι εμπλεκόμενοι θα είναι σε θέση να εντοπίσουν ποιες επικοινωνιακές μεταβλητές είναι ιδανικές, ώστε να διαμορφώσουν ένα επικοινωνιακό σχέδιο σε περίπτωση έξαρσης μιας κρίσης, κάτι που θα επιτρέψει και στην σχολική διοίκηση και στην σχολική κοινότητα να γνωρίζουν εκ των προτέρων τι θα λειτουργήσει πριν την εμφάνιση ενός κρίσιμου γεγονότος.

Βέβαια, η ποιοτική επικοινωνία κατά τη διάρκεια της κρίσης και μετά από αυτήν κρίνεται εξίσου απαραίτητη για την σωστή εκτέλεση σχεδίων δράσης και αποκατάστασης (Spradley, 2017). Η ειλικρινής, συχνή και σταθερή επικοινωνία προσφέρουν πληροφορίες στον ηγέτη και την δυνατότητα εγκαθίδρυσης ενός κοινού σχεδίου δράσης μεταξύ του εκπαιδευτικού οργανισμού και της κοινωνίας του, ενώ παράλληλα μπορεί να βοηθήσει τον ηγέτη να κατευνάσει οποιαδήποτε ένταση (Grissom & Condon, 2021; Gross, 2020; Boin et al., 2013; Howat, Curtis, Landry, Farmer, Kroll & Douglas, 2012). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω ενθαρρυντικών μηνυμάτων και άμεσων ενημερώσεων προς την σχολική κοινότητα, ενώ ενισχύεται με χρήση καναλιών επικοινωνίας που εμπίπτουν στην αρέσκεια των εμπλεκόμενων (Fernandez & Sha, 2020).

Επιπλέον, η επικοινωνία ενός οράματος από την πλευρά του ηγέτη, μπορεί να επηρεάσει θετικά όλη την σχολική κοινότητα (Fernandez & Sha, 2020), καθώς μέσω αυτού του οραματισμού δημιουργεί ελπίδα για το μέλλον και προσδοκίες για την μετά την κρίση εποχή (Ancona, Malone, Orlikowski & Senge, 2007). Τελειώνοντας, χρειάζεται να τονιστεί ότι η διατήρηση μιας ξεκάθαρης πολιτικής των οργανισμών

με τα στελέχη και την κοινότητά τους μπορεί να προλάβει και να περιορίσει επιζήμιες συνέπειες των κρίσεων (Fearn-Banks, 2007).

Κεφάλαιο 4: Βέλτιστες Πρακτικές και Στρατηγικές για την Αντιμετώπιση Κρίσεων

4.1 Εκπαίδευση και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών και Διευθυντών

Για την αποτελεσματική διαχείριση και αντιμετώπιση κρίσιμων γεγονότων, οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να προοδεύσουν επαγγελματικά. Η επαγγελματική ανάπτυξη ορίζεται ως μία διαδικασία μετεκπαίδευσης (Earley & Bubb, 2007) που αναδομεί τους τρόπους διδασκαλίας ενός εκπαιδευτικού (Evans, 2002), βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017) και εμπλουτίζει την ταυτότητα του εκπαιδευτικού (Beijaard, 2019). Η Prestiana (2021) μέσω της έρευνάς της υπογραμμίζει ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό και η διοίκηση μπορούν να εξελιχθούν μέσω της εξάσκησης και της εκπαίδευσης.

Πιο ειδικά, η εξάσκηση επιτυγχάνεται μέσω της συμμετοχής σε σεμινάρια, επιμορφωτικά προγράμματα και καθοδήγηση από ειδικούς είτε εντός είτε εκτός του σχολικού χώρου (Krasniqi, 2022). Αν τα σεμινάρια και οι επιμορφώσεις διαθέτουν ξεκάθαρους στόχους και συνδέουν τη γνώση με δραστηριότητες στον επαγγελματικό χώρο, τότε αδιαμφισβήτητα θα προκύψουν θετικά αποτελέσματα (Krasniqi, 2022). Από την άλλη πλευρά, η εκπαίδευση σχετίζεται με περεταίρω εξειδίκευση και ακαδημαϊκή εξέλιξη του προσωπικού μέσω παρακολούθησης μεταπτυχιακών και διδακτορικών προγραμμάτων, διευρύνοντας το γνωστικό τους πεδίο.

Ας μην παραληφθεί το γεγονός ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών διευκολύνεται και ευδοκimeί μέσω μοντέλων με πρακτική εφαρμογή. Πιο συγκεκριμένα, με τη δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν έναν μέντορα να τους βοηθήσει να αξιοποιήσουν έμπρακτα τις θεωρητικές τους γνώσεις πάνω σε κρίσιμα γεγονότα (Schwille, 2008), ανταλλάσσουν μεταξύ τους παρόμοια προβλήματα που εντοπίζουν στους οργανισμούς τους (Mullen & Huntiger, 2008) και συνεργάζονται με σκοπό να αλληλοβοηθηθούν (Krasniqi, 2022). Οι Mitchell & Sackney (2000) αναφέρουν ότι οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης αποτελούν ομάδες ανθρώπων που υιοθετούν

έναν ενεργό και συνεργατικό ρόλο ως προς τη μάθηση και προάγουν την εξέλιξη στα προβλήματα της διδασκαλίας και της μάθησης.

Όλα τα παραπάνω βρίσκουν εφαρμογή και στην επαγγελματική εξέλιξη των διευθυντών, ενώ παράλληλα στοχεύουν σε συγκεκριμένους τομείς ανάπτυξης. Η επιτυχία των διευθυντών έγκειται στην ανάπτυξη της διαπροσωπικής τους ικανότητας, της διοικητικής τους ικανότητας, της επικοινωνιακής τους ικανότητας και της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής τους ικανότητας (So-Oabeb & Du Plessis, 2023). Η ενίσχυση των παραπάνω τομέων εφοδιάζει τους διευθυντές με εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους με αποτέλεσμα την καθοδήγηση του προσωπικού που χρειάζεται άμεση βοήθεια, με οργανωτικότητα, με δεσμούς συνεργασίας με εκπαιδευτικούς και φορείς και με ικανότητες αξιολόγησης καταστάσεων (So-Oabeb & Du Plessis, 2023).

4.2 Δημιουργία Υποστηρικτικών Δικτύων και Συνεργασιών

Η βιβλιογραφία και η έρευνα κάνουν λόγο για τα θετικά αποτελέσματα που προσφέρουν οι συνεργατικές σχέσεις των σχολείων με διάφορους φορείς, αλλά και μεταξύ τους, τόσο στους μαθητές όσο και στο εκπαιδευτικό προσωπικό (Mathieson, Cotrupi, Schilling & Grohs, 2023). Ενώ παλαιότερα αυτοί οι δεσμοί συνεργασίας προέκυπταν, κυρίως, από την προθυμία των εκπαιδευτικών να συνδέσουν τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους με το προκαθορισμένο πρόγραμμα σπουδών (Hands, 2006), ύστερα από την πανδημία του ιού COVID-19 η έννοια της δημιουργία υποστηρικτικών και συνεργατικών δικτύων αναδιαμορφώθηκε.

Τα υποστηρικτικά δίκτυα αποτελούν κοινωνικούς συνεργατικούς δεσμούς μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και εξωτερικών φορέων, οι οποίοι διατηρούνται όσο συνεχίζουν να επωφελούνται (Coleman, 1988). Σε κρίσιμες περιόδους, τα συνεργατικά δίκτυα παρέχουν βοήθεια στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, όπως συμβουλευτική, ανεφοδιασμό, περίθαλψη κ.λπ., ενώ σε εποχές κανονικότητας οι οργανισμοί εξοπλίζονται με νέες γνώσεις και ικανότητες από τις συμπράξεις τους (Coburn, Russell, Kaufman & Stein, 2012; Lin, 2001).

Όπως και στην ίδρυση επικοινωνιακών δικτύων, έτσι και στα υποστηρικτικά δίκτυα, η διατήρηση και η μακροζωία τους έγκειται στην συχνότητα της συνεργασίας τους,

ενώ η ποιοτική επικοινωνία μεταξύ των συνεργατικών δικτύων καταδεικνύει την δύναμή τους (Bridwell-Mitchell, 2017). Τα δίκτυα αυτά χρειάζεται να ενστερνίζονται κοινούς στόχους και ένα κοινό όραμα για την ευημερία της σχολικής μονάδας που ταλανίζεται από μία οποιαδήποτε κρίση, ενώ κρίνεται αναγκαία η προτεραιότητα εξασφάλισης της ευημερίας των μαθητών και ο εφησυχασμός των οικογενειών τους (Kelly, Skoog-Hoffman & Jagers, 2023).

4.3 Παραδείγματα Επιτυχημένων Προγραμμάτων και Πρωτοβουλιών

4.3.1 Μοντέλο παρέμβασης πέντε σταδίων του Klingman

Ο Klingman ήταν από τους πρώτους ερευνητές που δημιούργησε ένα μοντέλο για την προετοιμασία ατόμων με σκοπό να διαχειριστούν τις κρίσεις. Ενώ αρχικά το μοντέλο του αποτελούταν από τέσσερις φάσεις⁵, ύστερα από την μελέτη του πάνω στο μοντέλο διαχείρισης κρίσεων του Caplan, αναδιαμορφώθηκε και δημιούργησε πέντε στάδια παρέμβασης (Φώτου, 2017). Η βελτιστοποίηση αποτελεί το πρώτο επίπεδο του μοντέλου που στοχεύει στην καλλιέργεια και ανάπτυξη της αυτοπραγμάτωσης του ατόμου μέσω της εκπαίδευσης του ήθους, της λήψης αποφάσεων και της δασαφήνισης των αξιών. Το δεύτερο επίπεδο είναι η προληπτική καθοδήγηση με στόχο την συναισθηματική προετοιμασία μαθητών και εκπαιδευτικών απέναντι σε μία πιθανή κρίση. Η πρωτογενής πρόληψη⁶ αποτελεί το τρίτο στάδιο και σχετίζεται με τη λήψη μέτρων κατά τη διάρκεια της κρίσης, ενώ παράλληλα στο τέταρτο στάδιο, τη δευτερογενή πρόληψη, η σχολική ομάδα διαχείρισης κρίσεων (ΣΟΔΚ) επιλύει προβλήματα στα πρώτα στάδια της κρίσης. Η ΣΟΔΚ συγκροτείται κυρίως από μέλη της σχολικής κοινότητας με σκοπό την δημιουργία ενός σχεδίου δράσης διαχείρισης κρίσεων για τον εκπαιδευτικό οργανισμό (Χατζηχρήστου, 2012; Cornell & Sheras, 1998). Χρειάζεται να απαρτίζεται από άτομα με κοινούς στόχους, πρόθυμα για ομαδική δουλειά και καλά διαμοιρασμένους ρόλους, καθώς, επίσης, να

⁵ Σύμφωνα με τους Pagliocca & Nickerson (2001), οι φάσεις αυτές ήταν α) φάση πριν την καταστροφή, β) φάση αντίκτυπου, γ) βραχυπρόθεσμη φάση προσαρμογής και δ) μακροπρόθεσμη φάση προσαρμογής.

⁶ Ένα γνωστό και εφαρμοσμένο πρόγραμμα πρωτογενούς πρόληψης είναι το «Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο: Πρόγραμμα για την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης στη σχολική κοινότητα» (Χατζηχρήστου, 2011).

υποστηρίζεται νομικά, ώστε να λειτουργήσει αποτελεσματικά και συγκροτημένα (Cornell & Sheras, 1998). Το πέμπτο και τελευταίο επίπεδο είναι η τριτογενής πρόληψη, η οποία λαμβάνει χώρα μετά το στρεσογόνο γεγονός και δίνει έμφαση στην επανένταξη των ατόμων που επηρεάστηκαν σημαντικά από αυτό (Klingman, 1989).

4.3.2 Μοντέλο NOVA

Το μοντέλο διαχείρισης κρίσεων NOVA δημιουργήθηκε από τον Διεθνή Οργανισμό Υποστήριξης Θυμάτων (National Organization for Victim Assistance) με στόχο την παροχή σχεδίου καταπολέμησης μίας κρίσης, την εκπαίδευση και επιμόρφωση της ΣΟΔΚ και την παροχή βοήθειας στα θύματα των κρίσεων (Jimerson, Brock & Pletcher, 2005; Hatzichristiou, Issari, Lykitsakou, Lampropoulou & Dimitropoulou, 2011). Η επίτευξη αυτών των στόχων θα επέλθει κατά την υλοποίηση του μοντέλου μέσα σε τέσσερις φάσεις, τη φυσική ασφάλεια και φροντίδα, την παρέμβαση κατά την κρίση, τη μετατραυματική παροχή συμβουλών και την ανάπτυξη και επιβίωση μετά την κρίση (Φώτου, 2017; Jimerson et al., 2005; Hatzichristiou et al., 2011). Κατά το στάδιο της παρέμβασης στην κρίση, το παρόν μοντέλο βασίζεται στη «Βασική Ιεραρχία των Ανθρώπινων Αναγκών» του Abraham Maslow (βλ. Σχήμα 2), οι οποίες είναι η επιβίωση (τροφή, ξεκούραση), η ασφάλεια, οι διαπροσωπικές σχέσεις (φιλίες, αγάπη), η αυτοεκτίμηση (αίσθημα επιτυχίας) και η αυτοπραγμάτωση (κατάκτηση κάθε πιθανών δυνατοτήτων του ατόμου) (McLeod, 2018), με σκοπό να κατανοηθούν αναπαραστατικά οι επιδράσεις των κρίσεων στα άτομα (Jimerson et al., 2005, Hatzichristiou et al., 2011).



Σχήμα 2: Ιεραρχία αναγκών του Maslow

4.3.3 Μοντέλο PREPaRE

Η Εθνική Ένωση Σχολικών Ψυχολόγων (National Association of School Psychologists - NASP) δημιούργησε ένα μοντέλο πρόληψης και αντιμετώπισης των σχολικών κρίσεων με την ονομασία PREPaRE, το οποίο παρέχει επιμόρφωση και εκπαίδευση σε επαγγελματίες ψυχικής υγείας και εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής ετοιμότητας και στη δημιουργία ΣΟΔΚ με σκοπό την παρέμβαση κατά την κρίση και αποκατάσταση μετά το πέρας του κρίσιμου γεγονότος (Δούρβας, 2021; Hatzichristiou et al., 2011).

Το παρόν μοντέλο ακολουθεί διαδοχικές ιεραρχικά δομημένες κινήσεις μέσω ενός οργανωμένου προγράμματος παρεμβάσεων και προλήψεων, εξασφαλίζοντας α) την πρόληψη και ετοιμότητα απέναντι στην κρίση και στα ψυχολογικά τραύματα, β) την επιβεβαίωση εκ νέου της σωματικής ασφάλειας των μαθητών όσο και την αντίληψή τους για την ασφάλεια, γ) την αξιολόγηση της επικινδυνότητας του ψυχολογικού τραύματος, δ) μέριμνα για παρέμβαση στην κρίση και ανταπόκριση στις ψυχολογικές ανάγκες όσων επηρεάζονται από την κρίση και ε) την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προληπτικών μέτρων και των παρεμβατικών ενεργειών

απέναντι στην κρίση (Δούρβας, 2021; Brock & Jimerson, in press, 2015, οπ. αναφ. Φώτου, 2017; Hatzichristiou et al., 2011).

Οι παραπάνω ενέργειες επιτυγχάνονται μέσω τεσσάρων φάσεων –πρόληψη, ετοιμότητα, ανταπόκριση και αποκατάσταση- και συνδέονται μεταξύ τους (Zantal-Weiner & Howood, 2010). Κατά την φάση της πρόληψης γίνεται η αξιολόγηση του κινδύνου, καθώς ο εκπαιδευτικός οργανισμός συνεργάζεται με την τοπική κοινωνία. Η φάση της ετοιμότητας σχετίζεται με την άμεση οργανωμένη και αποτελεσματική λύση απέναντι στην κρίση και συνήθως επιτυγχάνεται με ασκήσεις ετοιμότητας από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Η ανταπόκριση είναι η φάση που εφαρμόζεται το προσχεδιασμένο σχέδιο δράσης και ακολουθούνται συγκεκριμένες κινήσεις. Τέλος, η φάση της αποκατάστασης στοχεύει στην συναισθηματική στήριξη των μαθητών, την εξασφάλιση θετικού σχολικού κλίματος και την αποκατάσταση της μαθησιακής διαδικασίας (Δούρβας, 2021; Zantal-Wiener & Horwood, 2010). Και οι τέσσερις φάσεις παρέχουν τη βάση για ένα ολοκληρωμένο σχέδιο ετοιμότητας και διαχείρισης μίας κρίσης, αλλά και αποκατάστασης της σχολικής ισορροπίας ύστερα από αυτήν (Zantal-Wiener & Horwood, 2010), ενώ το μοντέλο εξ ολοκλήρου βρέθηκε να έχει θετική επιρροή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Hatzichristiou et al., 2011).

Όπως έγινε κατανοητό από τα παραπάνω προγράμματα διαχείρισης κρίσεων, η λήψη κατάλληλων προληπτικών μέτρων και η έγκαιρη προετοιμασία των σχολικών οργανισμών αποτελούν ορόσημο για την δημιουργία ενός αποτελεσματικού προγράμματος. Παράλληλα, η συγκρότηση μίας ομάδας διαχείρισης κρίσεων οδηγεί στην συντομότερη δράση έναντι στην κρίση, ενώ από την έρευνα της Καραδήμα (2023), σχετικά με την διαχείριση σχολικών εσωτερικών κρίσεων, καθίσταται σαφές ότι η αξιολόγηση των μέτρων που λήφθηκαν κατά την διάρκεια της κρίσης καθίσταται εξίσου σημαντικό στοιχείο για την βελτίωση της αποδοτικότητας της σχολικής κοινότητας.

Συμπερασματικά, οι σχολικές κρίσεις αποτελούν απρόσμενα γεγονότα που διαταράσσουν την κανονικότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού παρεμβαίνοντας στην μαθησιακή διαδικασία και στην ψυχοσυναισθηματική ευημερία της σχολικής κοινότητας. Η δημιουργία σχεδίων διαχείρισης κρίσεων και η θωράκιση του ανθρώπινου δυναμικού με τις κατάλληλες άμυνες κρίνονται απαραίτητα για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των κρίσεων. Ειδικότερα, η σχολική διοίκηση χρειάζεται να μεριμνήσει για την ανάπτυξη των ικανοτήτων και της ετοιμότητας των

εκπαιδευτικών, ώστε εκείνοι με τη σειρά τους να είναι σε θέση να προστατέψουν τους μαθητές ή γενικότερα τις ευάλωτες ομάδες. Οι ισχυροί δεσμοί επικοινωνίας και συνεργασίας με εξωτερικούς φορείς, πλαισιώνουν την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών απέναντι στις κρίσεις, ενώ παράλληλα η δημιουργία προγραμμάτων ετοιμότητας και παρέμβασης, τα οποία προκύπτουν από τη σύμπραξη του συλλόγου διδασκόντων με την σχολική διοίκηση, βοηθούν τους εμπλεκόμενους να δράσουν στοχευμένα, συγκροτημένα και ψύχραιμα.

3. Μέθοδος έρευνας

3.1 Σχεδιασμός της έρευνας

Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, πραγματοποιήθηκε η επιλογή των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα με στόχο την αποσαφήνιση και εμπλουτισμό του υπό μελέτη θέματος (Γαλάνης, 2017; Bryman, 2016). Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν δύο τύποι της σκόπιμης μη πιθανοτικής δειγματοληψίας⁷, η δειγματοληψία κριτηρίου και η δειγματοληψίας χιονοστιβάδας, για την εύρεση των συμμετεχόντων. Η δειγματοληψία κριτηρίου εφαρμόστηκε για την εύρεση ατόμων που εργάζονται ως εκπαιδευτικοί πάνω από πέντε χρόνια. Ουσιαστικά, επιλέχθηκαν άτομα «που πληρούν αυτό το συγκεκριμένο κριτήριο» (Bryman, 2016, σ. 463). Στη συνέχεια, η δειγματοληψία χιονοστιβάδας χρησιμοποιήθηκε, ώστε οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να προτείνουν υποψήφιους διευθυντές από το κοινωνικό τους περιβάλλον που θεωρούν ότι διαθέτουν εμπειρίες και γνώσεις σχετικές με την έρευνα (Γαλάνης, 2017; Bryman, 2016).

Στο σύνολό τους, οι συμμετέχοντες, ανέρχονται στον αριθμό των 14 ατόμων, εκ των οποίων οι 7 αποτελούν εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τουλάχιστον 5 χρόνια προϋπηρεσίας και τα υπόλοιπα 7 άτομα είναι διευθυντές σχολικών μονάδων με παρόμοια προϋπηρεσία. Πιο ειδικά, οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα αποτελούνται από δύο καθηγητές Πληροφορικής, δύο εκπαιδευτικούς ΠΕ70 και τρεις εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (Αγγλικών, Γαλλικών, ΕΠΑΛ). Τα χρόνια προϋπηρεσίας τους σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκτείνονται σε μία κλίμακα από 8 έως 25 έτη, ενώ παράλληλα όλοι διαθέτουν έναν μεταπτυχιακό τίτλο σχετικό με την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί βρίσκονται από 3 έως 20 χρόνια στα πιο πρόσφατα σχολεία που εργάζονται. Από την άλλη πλευρά, οι διευθυντές και διευθύντριες της έρευνας αποτελούνται από δύο διευθυντές σε ΕΠΑΛ, δύο διευθύντριες σε Νηπιαγωγεία, έναν διευθυντή σε Γενικό Λύκειο και δύο διευθυντές σε Δημοτικά σχολεία. Τα χρόνια προϋπηρεσίας τους

⁷ Κατά τη μη πιθανοτική δειγματοληψία, δεν είναι γνωστός ο τρόπος επιλογής κάθε ατόμου στον υπό μελέτη πληθυσμό (Γαλάνης, 2017).

κυμαίνονται από 10 έως 35 έτη στην εκπαίδευση γενικότερα, ενώ σε διοικητικές θέσεις εκτείνονται από 5 έως 14 έτη. Στα σχολεία που διοικούν την συγκεκριμένη περίοδο βρίσκονται από 1 έως 6 χρόνια.

Τα βιογραφικά προφίλ των συνεντευξιζόμενων οικοδομήθηκαν με την βοήθεια των πρώτων δύο-τριών ερωτήσεων της συνέντευξης, αποτελώντας το ζέσταμα που περιλαμβάνει εύκολες ερωτήσεις με στόχο την χαλάρωση και την σταδιακή εισαγωγή τους στο θέμα (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Ας μην παραληφθεί ότι όλοι οι συμμετέχοντες έδωσαν την ενυπόγραφη συγκατάθεσή τους (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β, σελ. 64) να χρησιμοποιηθούν οι τοποθετήσεις τους για περαιτέρω ανάλυση και δημοσίευση, αφού πρώτα επιβεβαιώθηκε ότι οι ταυτότητές τους θα παραμείνουν κρυφές (Γαλάνης, 2017; Mack et al., 2011). Ακολουθώντας αυτή τη λογική, με σκοπό την διατήρηση της ανωνυμίας, δόθηκαν κωδικές ονομασίες στους συμμετέχοντες (Mack et al., 2011).

3.2 Συλλογή δεδομένων

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε η διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας, διότι χρειάζεται να αντικατοπτριστεί η ανθρώπινη ιδεολογία και εμπειρία πίσω από το ζήτημα της διαχείρισης σχολικών κρίσεων (Mack et al., 2011). Στην συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα, χρησιμοποιήθηκαν δύο μέθοδοι για την συλλογή των δεδομένων. Η πρώτη μέθοδος είναι η ποιοτική ή σε βάθος ημιδομημένη συνέντευξη, κατά την οποία ο ερευνητής κάνει τις προσχεδιασμένες του ερωτήσεις, ενώ παράλληλα δίνει χώρο στην εμβάθυνση σε επιπλέον θέματα, στον μετασχηματισμό των ερωτήσεων, στην επεξήγησή τους, στην αλλαγή της σειράς τους και στην προσθαφαίρεσή τους (Γαλάνης, 2017; Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Μέσω αυτής δίνεται η ευκαιρία στον συμμετέχοντα να εκφράσει τα προσωπικά του συναισθήματα, σκέψεις και εμπειρίες, ενώ ο διάλογος εκτυλίσσεται σε ένα άνετο περιβάλλον για τον ερωτώμενο και η διαδικασία γίνεται πρόσωπο με πρόσωπο ή αλλιώς ένα προς ένα (Mack et al., 2011).

Ο σκοπός των εις βάθος συνεντεύξεων είναι η απόσπαση προσωπικών εμπειριών, πληροφοριών και συναισθημάτων, ενώ η δυναμική τους έγκειται στην εκμείωση προσωπικών βαθυστόχαστων απαντήσεων και στην ερμηνευτική χροιά της οπτικής γωνίας των συμμετεχόντων. Κατά την διαδικασία συλλογής δεδομένων της

παρούσας εργασίας, διεξήχθησαν σε βάθος συνεντεύξεις σε επτά διευθυντές εκπαιδευτικών μονάδων (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ, σελ. 104), οι οποίες μαγνητοφωνήθηκαν μέσω κινητού τηλεφώνου, αφού θεωρείται πιο ελκυστικό περιβάλλον για τους συμμετέχοντες (Bryman, 2016).

Η ομάδα εστίασης αποτέλεσε την δεύτερη μέθοδο συλλογής δεδομένων, κατά την οποία συγκεντρώνεται μία ομάδα έξι έως δώδεκα ατόμων -μέσω σκόπιμης δειγματοληψίας- σε ένα ασφαλές περιβάλλον, για να συζητήσει αναφορικά με το θέμα της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015; Mack et al., 2011; Wilkinson, 1998). Σε όλη της τη διάρκεια, υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των ερωτώμενων και του ερευνητή, αλλά και των συμμετεχόντων μεταξύ τους, ενώ παράλληλα παρουσιάζονται διαφορετικές απόψεις και ιδεολογίες (Mack et al., 2011; Wilkinson, 1998).

Οι ομάδες εστίασης αποσκοπούν στον εντοπισμό μίας ποικιλίας από νόρμες σε ένα γκρουπ ατόμων, έχοντας ως δυνατό στοιχείο την συγκέντρωση ενός εύρους ιδεολογιών σε μικρό χρονικό διάστημα, τον διάλογο μεταξύ των συμμετεχόντων, αλλά και την συναισθηματική αλληλεπίδρασή τους μέσω των αντιδράσεών τους (Mack et al., 2011). Έτσι, συγκροτήθηκε μία ομοιογενής ομάδα εστίασης⁸ (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ, σελ. 67) επτά εκπαιδευτικών με τουλάχιστον πέντε χρόνια προϋπηρεσίας σε σχολεία, η οποία πραγματοποιήθηκε και μαγνητοφωνήθηκε μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας «Microsoft Teams», καθώς αποτελεί πιο ευέλικτο και οικονομικό περιβάλλον για τους ερωτηθέντες (Bryman, 2016). Μάλιστα, η συμμετοχή στην συνέντευξη από την άνεση του προσωπικού τους χώρου ενθάρρυνε δύο ερωτώμενους να λάβουν μέρος στην έρευνα, που αν γινόταν δια ζώσης δεν θα ήταν εφικτό να παραβρεθούν, όπως ακριβώς διαπιστώνουμε κι απ' την βιβλιογραφία (Bryman, 2016).

3.3 Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων

Για την καλύτερη κατανόηση, οργάνωση και περαιτέρω επεξήγηση των συνεντεύξεων, η θεματική ανάλυση κρίθηκε ως η ιδανικότερη μέθοδος ποιοτικής ανάλυσης, καθώς αποτελεί τη συχνότερη μέθοδο ανάλυσης δεδομένων στην

⁸ Οι ομοιογενείς ομάδες εστίασης διευκολύνουν την επικοινωνία και αποπνέουν αίσθηση ασφάλειας μεταξύ των ερωτώμενων (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

ποιοτική έρευνα, θεωρείται χρήσιμη για νέους ερευνητές και βοηθά στην καλύτερη ανάλυση των αποτελεσμάτων (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Στην παρούσα διπλωματική εργασία, ακολουθήθηκε των μοντέλο των έξι σταδίων θεματικής ανάλυσης των Braun και Clarke (2006), τα οποία είναι η εξοικείωση με τα δεδομένα, η κωδικοποίηση, η αναζήτηση θεμάτων, η επανεξέταση των θεμάτων, ο ορισμός και η ονομασία των θεμάτων και η έκθεση των δεδομένων με τη συγγραφή των ευρημάτων.

Αναλυτικότερα, ο ερευνητής, αφού μελέτησε προσεκτικά τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνά του, απέδωσε ερμηνείες και νοήματα με κωδικοποιημένο τρόπο σε κάθε απόσπασμα του απομαγνητοφωνημένου⁹ κειμένου. Έπειτα, χρησιμοποίησε τους κωδικούς για την δημιουργία θεμάτων, τα οποία αξιολογήθηκαν και επαναπροσδιορίστηκαν. Μετά την οριστικοποίηση των θεμάτων, ο ερευνητής συμπεριέλαβε μέσα σε κάθε θέμα υποθέματα, ή αλλιώς κατηγορίες, με παρόμοια νοήματα. Έτσι, κατέληξε στην συνεκτική συγγραφή, παρουσίαση, ανάλυση και ερμηνεία των ευρημάτων που απαντούν στα ερευνητικά του ερωτήματα, υποστηριζόμενα από επαρκή τεκμήρια (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

⁹ Η απομαγνητοφώνηση αποτελεί μία χρονοβόρα και κουραστική διαδικασία, η οποία όμως προσφέρει την πρώτη επαφή και καλύτερη εξοικείωση με τα δεδομένα των συνεντεύξεων (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

4. Αποτελέσματα

Για την καλύτερη οργάνωση, ευκολότερη κατανόηση και περαιτέρω ανάλυση των συνεντεύξεων, οι ερωτήσεις (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α, σελ. 62) κατηγοριοποιήθηκαν και ενσωματώθηκαν σε τρεις θεματικές (βλ. Πίνακες 1 και 2).

Για εκπαιδευτικούς

Θεματικές	Κατηγορίες
I. Ετοιμότητα και αποτελεσματική αντιμετώπιση απέναντι στις σχολικές κρίσεις.	1. Περιγραφή αντιμετώπισης προσωπικών σχολικών κρίσεων.
	2. Ετοιμότητα ελληνικών σχολείων κατά την έξαρση των κρίσεων.
	3. Προτάσεις για τη βελτίωση της ετοιμότητας απέναντι στις σχολικές κρίσεις.
II. Ρόλος και ικανότητες εκπαιδευτικού προσωπικού κατά τη διάρκεια της σχολικής κρίσης.	4. Ικανότητες εκπαιδευτικών και διευθυντών για την αποτελεσματική αντιμετώπιση μιας σχολικής κρίσης .
	5. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών απέναντι στην σχολική κρίση.
	6. Προσωπική εξέλιξη εκπαιδευτικών στον τρόπο αντιμετώπισης σχολικών κρίσεων.
III. Ηγέτες σε περιόδους σχολικής κρίσης.	7. Η ανάγκη ενός ηγέτη κατά τη διάρκεια μίας κρίσης.

Πίνακας 1: Θεματικές και κατηγορίες των αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών.

Για διευθυντές

Θεματικές	Κατηγορίες
I. Ετοιμότητα και αποτελεσματική αντιμετώπιση απέναντι στις σχολικές κρίσεις.	1. Περιγραφή αντιμετώπισης προσωπικών σχολικών κρίσεων.
	2. Ετοιμότητα ελληνικών σχολείων κατά την έξαρση των κρίσεων.
	3. Προτάσεις για τη βελτίωση της ετοιμότητας απέναντι στις σχολικές κρίσεις.
II. Ρόλος και ικανότητες εκπαιδευτικού προσωπικού κατά τη διάρκεια της σχολικής κρίσης.	4. Προσωπική εξέλιξη διευθυντών στον τρόπο αντιμετώπισης σχολικών κρίσεων.
	5. Ικανότητες εκπαιδευτικών και διευθυντών για την αποτελεσματική αντιμετώπιση μιας σχολικής κρίσης .
	6. Ο ρόλος των διευθυντών απέναντι στην σχολική κρίση.
III. Ηγέτες σε περιόδους σχολικής κρίσης.	7. Η ανάγκη ενός ηγέτη κατά τη διάρκεια μίας κρίσης.
	8. Αναδιαμόρφωση ηγετικού στυλ διευθυντών μετά την κρίση

Πίνακας 2: Θεματικές και κατηγορίες των αποτελεσμάτων των διευθυντών.

4.1 Αναγνώριση παραγόντων που επηρεάζουν την ετοιμότητα και διαχείριση κρίσεων

4.1.1 Ετοιμότητα και αποτελεσματική αντιμετώπιση απέναντι στις σχολικές κρίσεις

Η έξαρση ποικίλων σχολικών κρίσεων και η γρήγορη αντιμετώπιση αυτών αποτελεί το στοιχείο εκείνο που συνδέει τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών και των διευθυντών της συγκεκριμένης έρευνας. Οι σωματικές και λεκτικές συγκρούσεις μεταξύ σχολείων, οι σοβαροί τραυματισμοί μαθητών, οι λεκτικά και πρακτικά επιθετικοί γονείς, *‘η δολοφονία ενός [γονέα] έξω [...] από την πόρτα’* του σχολείου, το πλήγμα που είχε *‘το ατύχημα των Τεμπών’* στην ψυχολογία των μαθητών ενός σχολείου και οι συγκρούσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, αλλά και εκπαιδευτικών μεταξύ τους θεωρήθηκαν ως αντιπροσωπευτικές εμπειρίες κρίσεων, που διατάραζαν την ισορροπία εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν οι ερωτηθέντες.

Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές, που έλαβαν μέρος στην έρευνα, συμφωνούν σχεδόν ομόφωνα ότι τα σχολεία τους δεν ήταν προετοιμασμένα να αντιμετωπίσουν τις κρίσεις που εκδηλώθηκαν, ενώ ένας διευθυντής τονίζει ότι *‘ή[ταν] σχετικά προετοιμασμένο[ς]’*, διότι *‘υπήρχε μία πληροφόρηση’*, όμως και πάλι για την σχολική μονάδα του *‘ήταν [...] ξαφνικό’*. Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι *‘[οι] κρίσεις εξ ορισμού είναι κρίσεις, γιατί κανένας δεν είναι προετοιμασμένος για αυτές’* και μία άλλη εκπαιδευτικός συνεχίζει, λέγοντας ότι δεν ευθύνεται το γεγονός ότι *‘το σχολείο δεν ήταν προετοιμασμένο για κάτι, γιατί πάντα θα υπάρχουν απρόοπτα ό,τι και να προετοιμά[σει] και ό,τι και να κάν[ει], πάντα [...] κάτι καινούργιο βγαίνει, πάντα κάτι διαφορετικό, κάτι που δεν έχ[ει] προβλέψει’*. Στην ίδια ιδεολογία βρίσκεται σύμφωνη μία διευθύντρια, καθώς υποστηρίζει ότι *‘δεν ξέρ[ει] κατά πόσο μπορ[εί] να εί[ν]αι [κάποιος] προετοιμασμένος να αντιμετωπίσ[ει] μια κρίση’*, ενώ ένας διευθυντής αναφέρεται στην έλλειψη ετοιμότητας που χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς απέναντι στις κρίσεις, λέγοντας ότι *‘γενικά, τα σχολεία δεν είναι έτοιμα σε βαθμό που πρέπει, για να αντιμετωπίσουν τέτοιες καταστάσεις’*.

Η απουσία προετοιμασίας των ελληνικών σχολείων απέναντι στις σχολικές κρίσεις γέννησε την ανάγκη για την εύρεση πρακτικών και προτάσεων με σκοπό την βελτίωση της ετοιμότητάς τους και της καλύτερης διαχείρισης των κρίσεων. Οι διευθυντές και διευθύντριες, που ερωτήθηκαν, προτάσσουν στην πλειονότητά τους, σε γενικότερο πλαίσιο, σεμινάρια και *‘επιμορφώσεις’* μέσω της *‘επικαιροποίηση[ς] των γνώσεων και της αντιμετώπισης των κρίσεων από ειδικούς και ανάλογους φορείς’* και, πιο στοχευμένα, συγκρότηση *‘ομάδ[ων] διαχείρισης κρίσεων’*, αποτελούμενη από όλα τα μέλη της *‘σχολικής κοινότητας’*, που θα οργανώνουν *‘σχέδι[α] δράσης’*, θα συντονίζουν την σχολική κοινότητα και θα παρεμβαίνουν αποτελεσματικά σε μία κρίση, σύμφωνα με τα λεγόμενα δύο διευθυντών. Όμως, μία διευθύντρια υπογραμμίζει ότι *‘τα σεμινάρια δεν φτάνουν’* και η στήριξη των εκπαιδευτικών οργανισμών από αρμόδιους και *‘αντίστοιχους φορείς’* κρίνεται απαραίτητη, ώστε να δοθεί μία πραγματική λύση σε οποιαδήποτε κρίση. Σε παρόμοια λογική συμπληρώνει ένας άλλος διευθυντής αναφέροντας ότι *‘θα έπρεπε η ίδια η πολιτεία να μεριμνεί, έτσι ώστε να ενημερώνονται οι εκπαιδευτικοί, να εκπαιδεύονται, να βοηθούνται [και] να μαθαίνουν’*.

Από την άλλη πλευρά, πέντε από τους επτά ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς κάνουν λόγο για ετοιμότητα απέναντι στις κρίσεις μέσω μιας διαφορετικής πτυχής, εκείνης της νομοθεσίας, δηλαδή να *‘ξέρ[ουν] το νομικό πλαίσιο στο οποίο κινού[νται]’*. Μέσω της συζήτησης, διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν την ανάγκη να είναι *‘καλυμμένοι’* απέναντι στον νόμο σε περίπτωση που οι πράξεις τους δεν αποφέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Παρ’ όλα αυτά, χρειάζεται παράλληλα και η ικανότητα *‘να καταλαβαίνει [κανείς] πότε πρέπει να κινηθεί λίγο εκτός πλαισίου’*. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δίνει αυτόν τον ρόλο στον διευθυντή του οργανισμού, δηλαδή το να διαθέτει την ικανότητα να ισορροπεί εντός και εκτός πλαισίου ανάλογα με την κρίση που αντιμετωπίζει. Να είναι με άλλα λόγια *‘ευέλι[κτος]’*. Οι εκπαιδευτικοί κάνουν φανερό ότι χρειάζονται κάποιον ανώτερό τους που μπορεί να πάρει την ευθύνη πάνω του και να καθοδηγήσει ορθά την σχολική μονάδα σε μία τόσο δύσκολη περίοδο. Σε δεύτερο επίπεδο, καταφτάνουν οι καλές σχέσεις επικοινωνίας μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού, *‘το καλό σχολικό κλίμα και η συνεργασία’*. Ύστερα από την έκφραση και ανάλυση των παραπάνω θέσεων, μία εκπαιδευτικός προτείνει την *‘συγκέντρωσ[η] κάποιων περιπτώσεων’*, όπως αυτών που προανέφεραν οι υπόλοιποι συμμετέχοντες, *‘σαν μελέτες περίπτωσης’*, με τις αντίστοιχες

ενδεικτικές λύσεις τους, *‘έτσι ώστε να τις γνωρίσουν [και άλλοι] εκπαιδευτικοί [και] να μπορ[ούν] να ανατρέξου[ν] κάποια στιγμή’* σε αυτές. Στόχος της παραπάνω πρότασης αποτελεί η αμεσότερη και αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση μιας σχολικής κρίσης.

Συμπερασματικά, τα ελληνικά σχολεία δεν διαθέτουν άμυνες και πρακτικές ετοιμότητας απέναντι σε μία επικείμενη κρίση, όμως οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί φαίνονται πρόθυμοι να προτείνουν τρόπους για την ενίσχυση της ετοιμότητάς τους. Από τη μία πλευρά, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν την ανάγκη να διαχειριστεί την προβληματική κατάσταση ο διευθυντής, καλύπτοντας πλήρως το προσωπικό του, ενώ οι διευθυντές φαίνονται έτοιμοι να προτείνουν σχέδια δράσεων και πρακτικών για την εξασφάλιση της ετοιμότητας των οργανισμών τους απέναντι στις κρίσεις, δεχόμενοι υποστήριξη από τους αρμόδιους φορείς.

4.2 Περιγραφή των ρόλων των εκπαιδευτικών και διευθυντών

4.2.1 Ρόλος και ικανότητες εκπαιδευτικού προσωπικού κατά τη διάρκεια της σχολικής κρίσης

Για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των σχολικών κρίσεων, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολικών μονάδων να κατέχουν ορισμένες δεξιότητες που να διέπονται κι από τις αντίστοιχες ικανότητες. Οι διευθυντές, που έλαβαν μέρος στην έρευνα, συμφωνούν σχεδόν ομόφωνα, ότι η συνεχής *‘επικαιροπο[ίηση] τ[ων] γνώσεων’*, οι *‘επιμορφώσεις’*, η *‘συνεργασία’* και καλή *‘επικοινωνία’* του προσωπικού και η διατήρηση της *‘ψυχραιμίας[ς]’* τους, είναι οι βασικότεροι πυλώνες για την επίτευξη του παραπάνω στόχου.

Στην ίδια κατεύθυνση συνεχίζουν και οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, καθώς συμφωνούν ότι *‘η ψυχραιμία είναι κοινό γνώρισμα και των [εκπαιδευτικών και των διευθυντών]’* κατά τη διάρκεια της κρίσης. Η συγκεκριμένη δεξιότητα παραμένει ισχυρή όσο οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές είναι σε θέση να *‘αποστασιοποιη[θούν]’* από την κατάσταση και να εμπλακούν όσο το δυνατόν

λιγότερο *‘προσωπικά’* και συναισθηματικά με το πρόβλημα. Από την άλλη πλευρά, άλλοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η *‘ενσυναίσθηση’* αποτελεί βασικό γνώρισμα για τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές, ώστε να προβούν στις κατάλληλες ενέργειες αναλογιζόμενοι τα συναισθήματα και τις σκέψεις των εμπλεκόμενων στην κρίση, έχοντας ως αποτέλεσμα την αντιμετώπιση των άμεσα επηρεασμένων από την κρίση με *‘υπομονή’*. Μία εκπαιδευτικός αναφέρει ότι η *‘οικοδόμη[ση] μια[ς] σωστή[ς] επικοινωνία[ς] με τις οικογένειες των μαθητών, θα μπορούσε να είχε αποτρέψει πολλές κρίσεις, αν καταλάβαινε η οικογένεια ότι κάποια πράγματα δεν γίνονται επειδή το σχολείο αδιαφορεί’*, άρα η καλή επικοινωνία μεταξύ σχολείου-οικογένειας, αλλά και γενικότερα όλων των εμπλεκόμενων στον σχολικό οργανισμό κρίνεται αναγκαία. Επιπλέον, δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η *‘εμπειρία’* διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των σχολικών κρίσεων, όπως και η αμοιβαία ένδειξη *‘εμπιστοσύνη[ς]’* μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών.

Συνεχίζοντας, οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για τον ρόλο που αναλαμβάνουν κατά τη διάρκεια μιας κρίσης, με κυριότερο την αποστασιοποίηση από το πρόβλημα, να μην *‘παίρνου[ν] το βάρος όλο πάνω [τους]’*, την αλλαγή οπτικής γωνίας και την υλοποίηση ενός σχεδίου δράσης. Τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι χρειάζεται *‘να κατανεμ[ηθούν] αρμοδιότητες’* στον σύλλογο διδασκόντων, να υπάρξουν *‘προτεραιότητες’*, *‘να εντοπισ[τούν] οι κατάλληλες επιλογές’* και *‘να επιλεγούν [...] οι επόμενες κινήσεις’* μέσω ενός συνεργατικού και ομαδικού κλίματος, το οποίο *‘[θ]α συντονίζει [...] ο διευθυντής’*. Μία εκπαιδευτικός αναφέρει ρητά ότι *‘[...] θα γίνεται σεισμός κι εγώ θα ψάχνω να βρω το αρχείο του σχολείου; Προτιμώ να ψάχνω να βρίσκω μαθητές’*, τονίζοντας τη σημαντικότητα της λήψης λογικών, ανθρωπιστικών και ενεργών ρόλων κατά τη διάρκεια της κρίσης. Παράλληλα, δύο εκπαιδευτικοί προσθέτουν ότι μπορούν και οι ίδιοι *‘να προτείνου[ν]’* λύσεις για την κρίση και να λάβουν έναν ανεπίσημο ηγετικό ρόλο, ενώ άλλοι δύο εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι *‘ο ρόλος [τους]’* είναι ανάλογος με τον τρόπο που *‘[τους] αντιμετωπίζουν οι υπόλοιποι’* συνάδελφοι στον σύλλογο, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με την λήψη πρωτοβουλιών.

Από την πλευρά των διευθυντών, γίνεται φανερό ότι ο καθένας τους αντιλαμβάνεται και διαδραματίζει τον ρόλο του διαφορετικά, έχοντας όμως κοινές απόψεις και πρακτικές με τους εκπαιδευτικούς. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η διατήρηση

της *‘ψυχραιμία[ς]’* μέσω της συναισθηματικής αποκοπής από το κρίσιμο γεγονός. Επιπλέον, παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους να λαμβάνουν πρωτοβουλίες, ενώ ειδικότερα δύο διευθύντριες τονίζουν ότι είναι πρόθυμες να καθοδηγήσουν και *‘να συντονί[σουν]’* τους εκπαιδευτικούς στον τρόπο δράσης τους. Παράλληλα, η πλειονότητα των διευθυντών είναι έτοιμη να *‘ενεργήσ[ει] [...] αυτόνομα’* σε περίπτωση που χρειαστεί να *‘πάρ[ουν] άμεσες αποφάσεις’* και να δράσουν με *‘ευελιξία’* λόγω της φύσης της κρίσης. Σύμφωνα με έναν διευθυντή, στο τελευταίο είναι απαραίτητο να δοθεί η δυνατότητα στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν τον λόγο της αυτόνομης δράσης, έτσι ώστε να μην νιώσουν αποκομμένοι από την διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Η προσωπική εξέλιξη στον τρόπο αντιμετώπισης σχολικών κρίσεων αποτελεί την τρίτη κατηγορία που συμπληρώνει την παρούσα θεματική. Εδώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι λόγω των εμπειριών τους, πλέον, διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους, αποστασιοποιούνται προσωπικά, είναι πιο *‘προσεκτικ[οί]’*, έχουν εξελιχθεί γνωστικά και δρουν έχοντας ως βάση *‘τη λογική’*. Δύο εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται, καθώς από τη μία, ο ένας υπογραμμίζει ότι οι πραγματικές λύσεις επήλθαν από *‘την αλλαγή των προσώπων’* που ήταν πρόθυμα να διαχειριστούν την κατάσταση, παρά από την γνώση που προστέθηκε λόγω *‘προηγούμεν[ων] κρίσε[ων]’* και, από την άλλη, ο δεύτερος εκπαιδευτικός τονίζει ότι αδυνατεί να αντιληφθεί αν έχει οποιαδήποτε διαφορά ο τρόπος που αντιμετωπίζει τις κρίσεις *‘μέσα στα χρόνια’*.

Όπως και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, έτσι και οι περισσότεροι διευθυντές και διευθύντριες της έρευνας, σχεδόν ομόφωνα συμφώνησαν ότι *‘η εμπειρία’* παλαιότερων κρίσεων τους βοηθάει πλέον να νιώθουν *‘πιο έτοιμ[οι]’* και *‘πιο ψύχραιμ[οι]’* να αντιμετωπίσουν οποιαδήποτε κρίση. Όμως, ένας διευθυντής έρχεται σε αντίλογο με την παραπάνω άποψη, διότι υποστηρίζει ότι παρά τις προηγούμενες εμπειρίες, οι κρίσεις αλλάζουν όπως ακριβώς και η κοινωνία. Δηλαδή οι κρίσεις διαφοροποιούνται τόσο πολύ μέσα στις δεκαετίες που κάθε δεκαετία θεωρεί κρίση κάτι διαφορετικό, με αποτέλεσμα οι παλαιότερες εμπειρίες να μην είναι αρκετές, ώστε να διαχειριστούν οι διευθυντές αποτελεσματικά μία κρίση. Ο μόνος τρόπος για την καλή αντιμετώπιση μιας κρίσης είναι η θέληση των εμπλεκόμενων να εξελιχθούν.

Έτσι, διαφαίνεται ότι η διατήρηση της ψυχραιμίας αποτελεί την βασικότερη δεξιότητα που χρειάζεται να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές κατά τη διάρκεια έξαρσης μίας κρίσης στον εκπαιδευτικό οργανισμό που εργάζονται. Αυτό επιτυγχάνεται με την συναισθηματική αποστασιοποίηση από το πρόβλημα και την αξιοποίηση των αποκτηθέντων γνώσεων από την αντιμετώπιση παλαιότερων κρίσεων. Κατά την διάρκεια μιας κρίσιμης περιόδου, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν τον ρόλο που τους υποδεικνύεται από τον διευθυντή μέσα στον σύλλογο διδασκόντων, προτείνουν λύσεις και εκτελούν ένα σχέδιο δράσης υπό την καθοδήγηση της διεύθυνσης της μονάδας. Στο ίδιο μοτίβο, οι διευθυντές δηλώνουν πρόθυμοι να καθοδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς, να ακούσουν τις προτάσεις τους, να συντονίσουν την ομάδα, αλλά και ταυτόχρονα είναι έτοιμοι να δράσουν αυτόνομα σε περίπτωση που κρίνονται απαραίτητες άμεσες κινήσεις. Τέλος, η εμπειρία υπογραμμίζεται ότι διαδραματίζει εξέχοντα ρόλο στον τρόπο αντιμετώπισης των σχολικών κρίσεων και από τις δύο πλευρές, καθώς τους βοηθά, πλέον, να δρουν με βάση τη λογική και τον νόμο, όπως και τους δίνει τη δυνατότητα να είναι πιο ευέλικτοι.

4.2.2 Ηγέτες σε περιόδους σχολικής κρίσης

Η μικρή κοινωνία του σχολείου, γενικότερα, και η φύση των σχολικών κρίσεων, ειδικότερα, είναι τέτοιες που προκαλούν προβληματισμό αναφορικά με την ανάγκη ύπαρξης ή μη ενός ηγετικού προσώπου σε περιόδους σχολικών κρίσεων. Μία εκπαιδευτικός *‘σκέφτ[εται] μια περίπτωση που θα υπήρχε μια κρίση και δεν θα υπήρχε ένας ηγέτης να πάρει αποφάσεις’* και, ουσιαστικά, τονίζει ότι *‘δεν μπορεί να φανταστεί’* μία κρίση χωρίς κάποιον να ηγείται για την αντιμετώπισή της.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές που έλαβαν μέρος στην έρευνα συμφωνούν ότι η παρουσία ενός ηγέτη *‘είναι απαραίτητ[η]’*, διότι θα είναι εκείνος που θα *‘αναλάβει πρωτοβουλί[ες]’*, θα *‘δώσει [...] λύσεις’*, θα *‘εμπνέει [...] εμπιστοσύνη’* στους συναδέλφους του και θα τους *‘καθοδηγήσει’*. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμπληρώνουν ότι δεν έχει σημασία *‘αν [...] η λύση θα είναι σωστή ή λάθος’*, αν και ένας ηγέτης εξ ορισμού δεν μπορεί να κάνει *‘τραγικά λάθη’*, αλλά σημασία έχει η θέληση που διαθέτει, ώστε *‘να προχωρήσουν τα πράγματα’*, να μην μένει η

κατάσταση στάσιμη και μετέωρη. Επιπρόσθετα, οι διευθυντές αναφέρουν ότι η αναγκαιότητα του ηγέτη έγκειται στο γεγονός ότι εκείνος που θα λάβει τον ρόλο χρειάζεται να *‘τραβήξει μπροστά’*, να συμπαρασύρει τους συναδέλφους του, να *‘εξασφαλίσει ποιότητα [...] στο σχολείο’*, να δημιουργεί το αίσθημα της *‘ασφάλεια[ς] στους [υπόλοιπους]’*, να *‘συντονίζει’* το προσωπικό, *‘να δρα άμεσα’* και να κατανέμει *‘αρμοδιότητες’*.

Ύστερα από την αναφορά σε ηγετικές προσωπικότητες στον σχολικό χώρο, ο ερευνητής καλεί τους ερωτώμενους διευθυντές και διευθύντριες να αναστοχαστούν την αναδιαμόρφωση που μπορεί να έχει υποστεί ο τρόπος που ηγούνται μετά το πέρας μίας κρίσης. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι από αυτούς δήλωσαν ότι *‘δεν έχει αλλάξει’*, παραμένουν κατά βάση *‘δημοκρατικ[οί]’*, ενώ δύο διευθύντριες τονίζουν ότι ο τρόπος ηγεσίας τους αλλάζει κατά τη διάρκεια της κρίσης, καθώς *‘γίνο[νται] πιο συγκεντρωτικ[ές]’* και χρειάζεται να πάρουν άμεσες αποφάσεις και να λάβουν άμεσα μέτρα. Συνεχίζουν, λέγοντας ότι η φύση κάθε κρίσης μπορεί να αλλάξει τον τρόπο που θα χρειαστεί να ηγηθούν και σε περίπτωση που ο σύλλογος δεν μπορεί να αποφασίσει, *‘χρειάζεται κάποιο[ς] να επιβάλει[...] αυτό που θεωρεί’* καλύτερο για την επιβίωση του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Συμπερασματικά, οι ηγέτες είναι απαραίτητοι κατά τη διάρκεια μιας κρίσης περισσότερο από κάθε άλλη περίοδο. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται έναν ηγέτη, στον οποίο μπορούν να βασιστούν να αναλάβει την ευθύνη, να συμπαρασύρει τους υπόλοιπους και να δώσει άμεσες λύσεις. Παράλληλα, οι διευθυντές ταυτίζονται με την έννοια του ηγέτη και νιώθουν σημαντικοί στο να δράσουν άμεσα και να διατηρήσουν την ασφάλεια των υφισταμένων τους. Για να το πετύχουν, χρησιμοποιούν, κατά κύριο λόγο, δημοκρατικές μεθόδους, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις -λόγω της φύσης των κρίσεων- παίρνουν την κατάσταση στα χέρια τους, δρουν αυτόνομα, ευέλικτα και άμεσα, ώστε να υπάρξουν γρήγορες λύσεις, κάτι που κατά κοινή ομολογία αποτελεί γνώρισμα ενός καλού ηγέτη.

5. Συζήτηση

5.1 Ερμηνεία και κριτική των ευρημάτων

Ο απρόβλεπτος χαρακτήρας των σχολικών κρίσεων επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα της έρευνας, αφού καμία σχολική μονάδα του δείγματος δεν μπορούσε να αναμένει την έξαρση τέτοιων γεγονότων. Οι διευθυντές που έλαβαν μέρος στην έρευνα τονίζουν ότι δεν *‘θα μπορούσαν με κανέναν τρόπο να είναι προετοιμασμέν[οι]’*, το οποίο αναδύει στην επιφάνεια την ελλιπή μέριμνα της διοίκησης αναφορικά με την καλλιέργεια της ετοιμότητας του σχολικού τους οργανισμού, γενικότερα, και του εκπαιδευτικού τους δυναμικού, ειδικότερα, απέναντι στις σχολικές κρίσεις.

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από τις τοποθετήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας, καθώς υπογραμμίζουν ότι οι κρίσεις αποτελούν καταστάσεις που δεν είναι εφικτό να προβλεφθούν. Επιπλέον, δηλώνουν την έλλειψη ετοιμότητας των εκπαιδευτικών τους ιδρυμάτων απέναντι σε ορισμένα είδη κρίσεων, αλλά και την προετοιμασία σχεδίων δράσης απέναντι σε άλλα είδη. Πιο συγκεκριμένα, οι ελληνικοί σχολικοί οργανισμοί μεριμνούν για την διαμόρφωση και πρακτική υλοποίηση προγραμμάτων διαχείρισης κρίσεων σχετικών με φυσικές καταστροφές και απειλές, όπως σεισμούς ή πυρκαγιές. Όμως, παρά την εγκαθίδρυση ομάδας διαχείρισης κρίσεων και μέτρων πρόληψης, εντοπίζονται εκπαιδευτικοί που δεν γνωρίζουν ακριβώς τις κινήσεις που πρέπει να ακολουθήσουν ή τις θεωρούν μη ρεαλιστικές. Μία εκπαιδευτικός τονίζει ότι:

‘Με την έναρξη του σχολικού έτους γίνεται ένα πρακτικό και ορίζονται κάποιοι υπεύθυνοι για προβλεπόμενες σε εισαγωγικά κρίσεις, ας πούμε υπεύθυνος για φυσικές καταστροφές [...], όμως είναι πολύ τυπικό αυτό. Να σας πω ότι εγώ είμαι υπεύθυνη για την πυρασφάλεια και δεν ξέρω καν πώς λειτουργούν οι πυροσβεστήρες [...]. Οπότε στην ουσία κάνουμε πολύ τυπικά και διεκπεραιωτικά κάποια πράγματα χωρίς στην ουσία να έχουμε εκπαιδευτεί γι’ αυτά’ (Ε4).

Ουσιαστικά, διαφαίνεται ότι δημιουργούνται τυποποιημένα προγράμματα διαχείρισης κρίσεων στις σχολικές μονάδες, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη ειδικοί

παράμετροι, να γίνεται πρακτική εξάσκηση ή/και να υπάρχουν ρεαλιστικές αντιδράσεις, το οποίο είναι αρκετά ανησυχητικό.

Αντιλαμβανόμενοι τις αρνητικές εκφάνσεις της ελλιπούς σχολικής ετοιμότητας απέναντι στις κρίσεις, οι διευθυντές προτείνουν λύσεις για την βελτίωσή της. Η *‘επιμόρφωση’* και συμμετοχή σε *‘σεμινάρια’* του διοικητικού και εκπαιδευτικού δυναμικού, αποτέλεσε τον δημοφιλέστερο τρόπο εξέλιξης της ετοιμότητας του οργανισμού απέναντι στις κρίσεις, όμως δίχως την πρακτική εξάσκηση και την *‘θέληση’* όλων των εμπλεκόμενων να προοδεύσουν, τα σεμινάρια δεν είναι αρκετά. Ακόμα, προτείνουν την εγκαθίδρυση ομάδας διαχείρισης κρίσεων, κάτι που όπως προαναφέρθηκε προϋπάρχει και λειτουργεί αναποτελεσματικά. Επομένως, είναι αναγκαίος ένας ανακαθορισμός των σκοπών και των τρόπων δράσης της συγκεκριμένης ομάδας, ώστε να μπορέσει αυτό το μέτρο να ευδοκιμήσει, να δράσει άμεσα και στοχευμένα. Επιπρόσθετα, προωθούν την συνεργασία και παρέμβαση των εξωτερικών φορέων και της *‘πολιτείας[ς]’* σε κρίσιμες σχολικές περιόδους, μία συνεργασία που εμπλέκει ειδικούς και επαγγελματίες με ακριβείς δράσεις, όπως αναφέρεται και στον Νόμο 4662/2020, και παρέχει συμβουλευτική στα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί, τονίζουν ότι η παλαιότερη συνεργασία με ειδικούς φορείς σε κρίσιμες περιόδους δεν έφερε τα επιθυμητά αποτελέσματα, καθώς δεν υπήρξε σαφής καθοδήγηση από αυτούς. Έτσι, οι ελληνικές εκπαιδευτικές μονάδες συνεχίζουν να βαδίζουν σε έναν δρόμο αβεβαιότητας για την διαχείριση μελλοντικών κρίσεων, αφού παρουσιάζεται η δυσκολία συνεργασίας με αρμόδιους φορείς. Έχοντας αυτό κατά νου, οι εκπαιδευτικοί δίνουν βάση στην δημιουργία διαύλων ποιοτικής *‘επικοινωνίας’* μεταξύ του οργανισμού και του εξωτερικού του περιβάλλοντος, αλλά και του εκπαιδευτικού δυναμικού και της διοίκησης. Με αυτό το σκεπτικό δημιουργούνται κοινοί τρόποι δράσης, ορίζονται ξεκάθαροι στόχοι, ενισχύεται το ομαδικό πνεύμα και σταδιακά αναιρείται το παραπάνω πρόβλημα επικοινωνίας με τους αρμόδιους βοηθητικούς φορείς. Ας μην παραλειφθεί ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν εκτεθειμένοι σε κρίσιμες περιόδους και έχουν την ανάγκη να καλύπτονται από τα νομικά διατάγματα. Με αυτόν τον τρόπο, γίνεται αντιληπτό ότι δεν είναι σε θέση να δράσουν άμεσα και ευέλικτα, ενώ τείνουν να αποποιούνται τις ευθύνες τους προτάσσοντας την διοίκηση απέναντι στην διαχείριση και τον συντονισμό της κατάστασης.

Για την επίτευξη των παραπάνω μέτρων, οι διευθυντές τονίζουν ότι όλο το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου χρειάζεται να διέπεται από *‘ψυχραιμία’* και να επικοινωνεί αποτελεσματικά. Χωρίς την διατήρηση της ψυχραιμίας και της καλής επικοινωνίας, όλοι θα παίρνουν λανθασμένες αποφάσεις, θα δρουν ανεξέλεγκτα και μάταια. Οι συγκεκριμένοι ερωτηθέντες συμπληρώνουν ότι σε τέτοιες περιόδους συμπεριλαμβάνουν το εκπαιδευτικό προσωπικό στη λήψη αποφάσεων, αλλά δεν διστάζουν να δράσουν αυτόνομα σε περίπτωση που αργεί να βρεθεί η λύση. Σε κάθε περίπτωση γίνεται αντιληπτό ότι η διοίκηση γνωρίζει πώς να επιληφθεί αποτελεσματικά και ευέλικτα κατά τη διάρκεια μίας κρίσης.

Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τις παραπάνω ικανότητες, συμπληρώνοντας και εκείνες της *‘ενσυναίσθηση[ς]’* και της αποστασιοποίησης από το πρόβλημα. Κατέχοντας τις παραπάνω δεξιότητες, οι εκπαιδευτικοί δρουν ψύχραιμα και αντιλαμβάνονται τις ανάγκες των μαθητών τους. Παράλληλα, αντιλαμβανόμενοι τον ρόλο τους σε παρόμοιες περιόδους, κάποιοι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι είναι σε θέση να βοηθήσουν στην διαδικασία λήψης αποφάσεων, ενώ άλλοι αναλαμβάνουν πιο παθητικό ρόλο *‘ανάλογα με τον τρόπο που αντιμετωπίζο[νται] από τον υπόλοιπο σύλλογο’*. Έτσι, παρουσιάζεται μία ανομοιομορφία και μία κρίση που επικρατεί στις ομαδικές σχέσεις από σύλλογο σε σύλλογο.

Μετά το πέρας κάθε κρίσης, η πλειοψηφία όλων των ερωτηθέντων δηλώνει ότι η *‘εμπειρία’* διαχείρισης αυτών τους εφοδιάζει με γνώσεις για τις επόμενες πιθανές κρίσεις, κάτι που ενισχύει της ψυχραιμία τους, την ευελιξία τους και την εμπιστοσύνη στις προσωπικές τους αποφάσεις.

Ύστερα από όλα αυτά, γίνεται συζήτηση σχετικά με την αναγκαιότητα ενός ηγέτη σε κρίσιμες περιόδους, ο οποίος, όπως ήταν αναμενόμενο, κρίθηκε *‘απαραίτητος’* από όλους τους ερωτώμενους. Πώς άλλωστε θα μπορούσε να περιοριστεί και να εξαφανιστεί μία κρίση, χωρίς να υπάρχει ένα πρόσωπο να εφησυχάσει τους εμπλεκόμενους, να προτάσσει λύσεις, να συντονίσει την υπόλοιπη ομάδα και να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για όλους; Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζουν τους διευθυντές πρόθυμους να αναλάβουν αυτόν τον ρόλο, καθώς ενδιαφέρονται για την ψυχοσωματική ασφάλεια του προσωπικού τους και την ομαλή λειτουργία του οργανισμού που διοικούν. Συνεχίζουν να δηλώνουν πρόθυμοι να δώσουν λύσεις και

να συμπαρασύρουν όλη την ομάδα, γνωρίσματα που τους δίνουν επάξια τον ρόλο του ηγέτη.

5.2 Σύνδεση με το θεωρητικό πλαίσιο

Δίνοντας βάση στην ανάλυση των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας, συμπεραίνεται ότι οι σχολικές κρίσεις είναι απρόσμενες συνθήκες (Pashiardis & Brauckman-Sajkiewicz, 2022) και ουσιαστικά *‘εξ ορισμού είναι κρίσεις, γιατί κανένας δεν είναι προετοιμασμένος για αυτές’*, άρα η ελλιπής ετοιμότητα των ελληνικών σχολείων απέναντι σε αυτές θεωρείται δικαιολογημένη.

Βέβαια, οι συμμετέχοντες στην έρευνα φάνηκαν πρόθυμοι να προτείνουν πρακτικές και λύσεις για την ανάπτυξη της ετοιμότητας των σχολείων απέναντι στις κρίσεις. Μία από αυτές αποτελεί η συγκρότηση μιας *‘ομάδας διαχείρισης κρίσεων’*, η οποία θα παρεμβαίνει αποτελεσματικά στο κρίσιμο γεγονός. Πιο ειδικά, όπως αναφέρθηκε στο Κεφάλαιο 4.4, και στα τρία μοντέλα παρέμβασης η συγκεκριμένη ομάδα διαμορφώνεται από μέλη της σχολικής κοινότητας, δημιουργεί σχέδια δράσης απέναντι σε οποιαδήποτε κρίση και είναι έτοιμη να παρέμβει όταν χρειαστεί (Χατζηχρήστου, 2012; Cornell & Sheras, 1998). Επιπλέον, τα *‘σεμινάρια’* και οι *‘επιμορφώσεις’* προτάθηκαν ως λύσεις από τους περισσότερους ερωτώμενους, όπως και οι ασκήσεις ετοιμότητας (π.χ. άσκηση σεισμού) που διοργανώνονται από τον σχολικό οργανισμό (Zantal-Wiener & Horwood, 2010), ενώ δεν παραλήφθηκαν οι καλές σχέσεις επικοινωνίας μεταξύ του προσωπικού, αλλά και του σχολείου με το εξωτερικό του περιβάλλον. Ουσιαστικά, η καλλιέργεια και διασφάλιση ενός κλίματος *‘καλής επικοινωνίας’* αποτελεί βοηθητικό παράγοντα αναφορικά με την αντιμετώπιση επικείμενων κρίσεων (Δούρβας, 2021; Pashiardis & Brauckmann-Sajkiewicz, 2022; Zantal-Wiener & Horwood, 2010). Απρόσμενο εύρημα, σχετικά με την ανάπτυξη της ετοιμότητας των σχολικών οργανισμών, αποτέλεσε το να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί καλά τον νόμο. Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα υποστήριξαν ότι η καλή επίγνωση του νομικού πλαισίου τους βοηθά να κάνουν τις κατάλληλες ενέργειες αναφορικά τόσο με την διαχείριση των κρίσεων όσο και με την προσωπική νομική τους κάλυψη. Το παρόν εύρημα παρουσιάζει ενδιαφέρον, καθώς δεν εντοπίζεται βιβλιογραφικά.

Σχετικά με τον ρόλο και τις ικανότητες του εκπαιδευτικού προσωπικού κατά τη διάρκεια της σχολικής κρίσης, γίνεται κατανοητό από την ανάλυση των δεδομένων ότι παρ' όλο που οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των μονάδων χρειάζεται να διέπονται και να κατέχουν κοινές δεξιότητες, οι ρόλοι τους και ο τρόπος δράσης τους διαφέρουν. Η *‘ψυχραιμία’*, η διατήρηση της *‘υπομονή[ς]’* και, γενικότερα, η αποτελεσματική διαχείριση των προσωπικών τους συναισθημάτων αποτελούν τις ικανότητες που χρειάζεται να κατέχουν αμφότερες πλευρές, ώστε, κατ' αρχάς, να επιτευχθεί η ψυχική τους ανθεκτικότητα και, κατ' επέκταση, με τη βοήθειά της να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά οποιαδήποτε κρίση (Weare, 2004; Tait, 2008; Mansfield et al., 2012; Χατζηχρήστου, 2012; Βάσιου, Ιορδανίδης & Νέστορα, 2017). Όντες ψύχραιμοι, οι εκπαιδευτικοί, *‘δεν παίρνου[ν] όλο το βάρος πάνω [τους]’*, και όπως αναφέρουν οι Heifetz et al. (2009), αποστασιοποιούνται συναισθηματικά από το πρόβλημα, παρατηρούν την κατάσταση από μία διαφορετική οπτική γωνία και βρίσκουν ευκολότερα λύσεις.

Οι ερωτώμενοι διευθυντές δηλώνουν την προθυμία τους αναφορικά με την καθοδήγηση και συμβουλευτική στους υφισταμένους τους, ενώ ένας εκπαιδευτικός τους βλέπει ως *‘μέντορες’* έτοιμους να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στην αποκατάσταση της συναισθηματικής τους σταθερότητας, στην εύρεση λύσεων και στην άμεση εμπλοκή τους στην αντιμετώπιση του κρίσιμου γεγονότος (Jefferies, 2017; Siers et al., 2020). Σημαντικό εύρημα θεωρείται η εξέλιξη που παρατηρεί η πλειονότητα των ερωτώμενων εκπαιδευτικών και διευθυντών στον τρόπο που διαχειρίζονται πλέον τις κρίσεις λόγω της εμπειρίας που διαθέτουν. Ουσιαστικά, αξιολογώντας τον τρόπο δράσης τους ύστερα από το πέρας της κρίσης, *‘γίνον[ται] σοφότεροι’* και αναπτύσσουν την ετοιμότητά τους σε πιθανά παρόμοια προβλήματα (Δούρβας, 2021; Antonacopoulou & Sheaffer, 2014; Hatzichristiou et al., 2011).

Εστιάζοντας στην παρουσία των ηγετών σε κρίσιμες περιόδους, τίθεται το θέμα της ανάγκης ύπαρξης ηγετικών προσώπων για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των κρίσεων με τους ερωτώμενους να απαντούν ομόφωνα ότι κρίνονται *‘απαραίτητ[οι]’*. Μέσω της *‘καθοδήγησης’* και της ψυχολογικής υποστήριξης των υφισταμένων του, ο ηγέτης κατορθώνει να διατηρήσει ένα καλό κλίμα επικοινωνίας και κανονικότητας κατά την κρίσιμη περίοδο (Demeshkanta et al., 2022). Αποτελεί το πρόσωπο που θα *‘αναλάβει πρωτοβουλίες, θα δώσει λύσεις’* και θα δράσει *‘ευέλικτ[α]’* την στιγμή έξαρσης της κρίσης. Η Καραδήμα (2023) και η Μαμουνή (2022) αναφέρουν ρητά

ότι η ευελιξία αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του ηγέτη που τον καθιστά αποτελεσματικό σε τέτοιες περιόδους, ενώ παράλληλα η προσαρμοστικότητα του τον βοηθά να ελιχθεί και να πάρει τις κατάλληλες αποφάσεις.

Στην βιβλιογραφία εντοπίζεται ότι ο ηγέτης χρειάζεται να διαμοιράσει ηγετικούς ρόλους και αρμοδιότητες και στα υπόλοιπα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού (Akaya et al., 2022; Gronn, 2002; Harris, 2007, 2008a), κάτι που παρουσιάστηκε και από την πλειοψηφία των ερωτηθέντων διευθυντών. Βέβαια, εξίσου σημαντική τοποθέτηση θεωρείται και εκείνη της μειονότητας, καθώς αναφέρουν ότι η ανάγκη για άμεση αντίδραση απέναντι στην κρίση μετατρέπει τους ηγέτες ως *‘πιο συγκεντρωτικ[ούς]’*. Ακόμα και η συγκεκριμένη οπτική δικαιολογείται από την βιβλιογραφία, αφού παρουσιάζει τον ηγέτη ως έναν συντονιστή έτοιμο να λάβει δράση, να βοηθήσει και να συμβουλέψει όποιον χρειάζεται συναισθηματική ή επαγγελματική υποστήριξη (Καραδήμα, 2023; Μαμουνή, 2022). Επιπλέον, η αξιολόγηση των πρακτικών που χρησιμοποιήθηκαν κατά την κρίση, μετά το πέρας αυτής, εφοδιάζουν τον ηγέτη με *‘εμπειρί[ες]’* τις οποίες αξιοποιεί, ώστε να αντιμετωπίσει αμεσότερα και αποτελεσματικότερα μελλοντικές παρόμοιες κρίσεις (Hatzichristiou et al., 2011).

Συμπερασματικά, και όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, η απρόσμενη φύση των κρίσεων καθιστά τους ελληνικούς σχολικούς οργανισμούς απροετοίμαστους απέναντι σε αυτές. Όμως, η συγκρότηση μίας ομάδας διαχείρισης κρίσεων και η ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας μέσα στην σχολική μονάδα και μεταξύ του σχολείου και του εξωτερικού του περιβάλλοντος σε συνδυασμό με τη γνώση που προκύπτει από την αντιμετώπιση προηγούμενων γεγονότων, μπορούν να βελτιώσουν την ετοιμότητα των ελληνικών σχολείων. Παρά την καλή προετοιμασία, μία κρίση πάντα χρίζει άμεσης αντιμετώπισης από το δυναμικό του οργανισμού, έτσι οι εκπαιδευτικοί υπό την καθοδήγηση και υποστήριξη της διεύθυνσης εκτελούν εντολές, συνεργάζονται και δρουν άμεσα και στοχευμένα. Σε όλη αυτή τη δράση δεν θα μπορούσαν να λείπουν οι ηγέτες, οι οποίοι είναι πρόθυμοι να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να πάρουν γρήγορες αποφάσεις και να κινηθούν ευέλικτα, καθώς προστατεύουν την ψυχική υγεία των συναδέλφων ή υφισταμένων τους. Κλείνοντας, αξίζει να τονιστεί ότι ενώ μία κρίση έχει επιφέρει αρνητικές συνέπειες κατά την έξαρσή της, ένας σχολικός οργανισμός κατορθώνει να επωφελείται θετικά μετά από

την αντιμετώπισή της, αφού εμπλουτίζεται με γνώσεις, εμπειρίες και νέες διασυνδέσεις.

5.3 Περιορισμοί έρευνας

Παρά τα θετικά στοιχεία που διέπουν τις μεθόδους συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν και τα ποικίλα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν, εντοπίζονται δύο περιοριστικοί παράγοντες στην έρευνα. Ο πρώτος σχετίζεται με το γεγονός ότι ο κάθε ερωτώμενος φιλτράρει και επιλέγει την απάντηση που δίνει στον ερευνητή, ουσιαστικά ο ερευνητής δεν έχει τη δυνατότητα να εισχωρήσει στο μυαλό των ερωτηθέντων και να εντοπίσει κάθε αξία, αντίληψη ή ερμηνεία διαθέτει ο ομιλητής (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Έτσι, υπάρχει πιθανότητα οι απαντήσεις των ερωτώμενων να καλύπτουν ένα μικρό εύρος ενός μεγαλύτερου ιδεολογικού φάσματος. Ενώ ο δεύτερος περιορισμός σχετίζεται με τις τεχνικές δυσκολίες που αντιμετώπισαν δύο ομιλητές στην ομάδα εστίασης, καθώς υπήρξε διακοπή του δικτύου στον έναν ερωτώμενο και πρόβλημα στην ενεργοποίηση του μικροφώνου στον άλλον για μικρό χρονικό διάστημα, με αποτέλεσμα την χρονική καθυστέρηση της περάτωσης των ερωτήσεων.

6. Συμπεράσματα και προτάσεις

6.1 Συνολική αξιολόγηση του ρόλου των εκπαιδευτικών και διευθυντών

Σύμφωνα με την παραπάνω ανάλυση και επεξήγηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, γίνεται αντιληπτή η σημαντικότητα του πολυδιάστατου ρόλου τόσο των διευθυντών όσο και των εκπαιδευτικών ενός εκπαιδευτικού οργανισμού απέναντι σε μία σχολική κρίση. Πρώτα πρώτα, οι διευθυντές χρειάζεται να διατηρούν την ψυχραιμία τους, ώστε να είναι σε θέση να υποστηρίξουν το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου τους με κάθε τρόπο. Κάτι τέτοιο θα επιτευχθεί μόνο αν αποστασιοποιηθούν από το κρίσιμο γεγονός συναισθηματικά και αν αλλάξουν οπτική, αντιμετωπίζοντας το πρόβλημα με λογική. Οι λογικές λύσεις των διευθυντών θα επέλθουν από την μέριμνα δημιουργίας σχεδίων διαχείρισης πιθανών κρίσεων και με την συγκρότηση μίας ομάδας άμεσης αντίδρασης με κοινούς στόχους και λογικές ενέργειες. Επιπλέον, οι διευθυντές αναλαμβάνουν τον ρόλο να κινηθούν ευέλικτα και να πάρουν άμεσες αποφάσεις, οι οποίες θα συμφωνούν με το νομικό πλαίσιο, αλλά και να μπορούν να αντιληφθούν πότε χρειάζεται να ξεφύγουν μερικώς από αυτό. Τέλος, ας μην παραληφθεί ο ηγετικός ρόλος των διευθυντών, ο οποίος συνεπάγεται την αφύπνιση και την υποστήριξη των υφισταμένων προσώπων, την ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών καθώς και την εύρεση γρήγορων λύσεων.

Σε παρόμοια ιδεολογία κινείται και ο ρόλος των εκπαιδευτικών, καθώς χρειάζεται κι εκείνοι με τη σειρά τους να παραμείνουν ψύχραιμοι κατά την έξαρση της κρίσης. Η συναισθηματική αποστασιοποίηση από την κρίση, δίνει την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να δράσουν λογικά και παράλληλα να υποστηρίξουν και να προστατέψουν τους μαθητές τους με κάθε τρόπο. Η εγκαθίδρυση διαύλων καλής επικοινωνίας με τους υπόλοιπους συναδέλφους δημιουργεί ένα πνεύμα ομαδικότητας και αλληλοϋποστήριξης σε κρίσιμες περιόδους, κάτι που καθιστά τον Σύλλογο Διδασκόντων άτρωτο απέναντι σε οποιοδήποτε πρόβλημα. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ξεκάθαρους ρόλους αντίδρασης απέναντι στις κρίσεις, αφού πρώτα εστιάσουν στην προσωπική τους ψυχική ανθεκτικότητα και στον εφησυχασμό των μαθητών τους. Ο υποστηρικτικός ρόλος του εκπαιδευτικού δυναμικού επεκτείνεται ακόμη και σε επίπεδο ηγεσίας, αφού κάποιος χρειάζεται να

αναλάβει τον ρόλο του εκπαιδευτικού ηγέτη και να συμπαρασύρει την υπόλοιπη ομάδα, διευκολύνοντας το έργο του διευθυντή¹⁰.

Οι παραπάνω ικανότητες είναι εκείνες που είναι απαραίτητο να διαθέτουν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν ή να προλάβουν μία κρίση. Γίνεται φανερό ότι δεν μπορεί να υπάρξει ο ένας ρόλος χωρίς την υποστήριξη του άλλου. Ειδικότερα, δεν μπορεί να ευδοκιμήσει μία ομάδα εκπαιδευτικών που προσπαθεί να βγει από μία κρίση, χωρίς την βοήθεια και την στήριξη ενός χαρισματικού διευθυντή-ηγέτη, ενώ ταυτόχρονα δεν είναι εφικτό ένας και μόνο διευθυντής να συμπαρασύρει τον σύλλογό του, ο οποίος δεν έχει πρόθεση να εξελιχθεί προσωπικά και να προστατέψει τους μαθητές του.

6.2 Συστάσεις για ενίσχυση της ετοιμότητας και διαχείρισης κρίσεων στην εκπαίδευση

Φτάνοντας στο τέλος της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας, ο ερευνητής κρίνει σκόπιμο να προτείνει τρόπους ενίσχυσης της ετοιμότητας των ελληνικών σχολείων απέναντι στις σχολικές κρίσεις, όπως και ενδεικτικές προτάσεις για την διαχείρισή τους.

Η ενίσχυση της ετοιμότητας μπορεί να επιτευχθεί με την ίδρυση μίας ομάδας διαχείρισης κρίσεων, της οποίας κύριος στόχος είναι η προστασία του μαθητικού δυναμικού. Οι ρόλοι των συμμετεχόντων χρειάζεται να είναι ξεκάθαροι και η εξάσκηση των δράσεών τους κρίνεται απαραίτητη. Η προετοιμασία μίας τέτοιας ομάδας είναι αναγκαίο να σχετίζεται και με κρίσεις πέρα των φυσικών καταστροφών, χαρακτηριστικό παράδειγμα μπορεί να αποτελέσει η διαχείριση του πένθους. Επιπλέον, η σχολική διοίκηση χρειάζεται να δημιουργήσει συνεργατικούς δεσμούς με φορείς, αρχές και με γονείς που θα είναι σε θέση να υποστηρίξουν τον οργανισμό σε οποιαδήποτε δύσκολη στιγμή, ενώ παράλληλα να μοιραστεί με τους εκπαιδευτικούς της μονάδας βιβλιογραφία και έρευνες σχετικές με κρίσεις που δεν

¹⁰ Οι επίσημοι ηγέτες, των οποίων ο ρόλος προϋπάρχει, χρειάζεται να αλληλεπιδράσουν με τους ανεπίσημους ηγέτες, οι οποίοι ορίστηκαν από τους επίσημους ηγέτες και προέρχονται από οποιαδήποτε θέση του οργανισμού (Spillane & Diamond, 2007; Printy & Liu, 2021).

έχουν αντιμετωπίσει προς το παρόν. Σημαντική προσθήκη συνεπάγεται η μέριμνα της ανάπτυξης της ψυχικής ανθεκτικότητας όλου του δυναμικού του εκπαιδευτικού ιδρύματος, καθώς θα διευκολύνει την άμυνα όλου του οργανισμού.

Είναι λογικό ένας σχολικός οργανισμός να μην είναι προετοιμασμένος για κάθε είδος κρίσης, πάντα θα υπάρχει κάτι νέο, το οποίο θα κλιθεί να αντιμετωπίσει και να διαχειριστεί. Όμως, ένας συγκροτημένος σύλλογος με άρρηκτους δεσμούς ομαδικότητας, αλληλοβοήθειας και σωστής επικοινωνίας, μπορεί να επέμβει άμεσα και στοχευμένα υπό την καθοδήγηση του ηγέτη του, ο οποίος θα λειτουργεί ως συντονιστής της ομάδας και της δράσης της.

7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

7.1. Ελληνική βιβλιογραφία

Αθανασίου, Ι. (2016, Ιουν 24-26). *Η οικονομική κρίση ως παράγοντας αλλαγής στη σχολική μονάδα* [Συνέδριο]. 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Γαλάνης, Π. (2017). Βασικές αρχές της ποιοτικής έρευνας στις επιστήμες υγείας. *Archives of Hellenic Medicine* 2017, 34(6), 834–840.

Δούρβας, Α. (2021). *Διαχείριση κρίσεων: Μια μελέτη περίπτωσης ενός δημοτικού σχολείου σε δήμο της Θεσσαλονίκης*. (Μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). <https://apothesis.eap.gr/archive/item/147011>

Ζαράνη, Σ. Ε. (2021). *Ανάπτυξη προσωπικού και διαχείριση κρίσεων σε σχολικές μονάδες. Μια εμπειρική μελέτη με βάση την συστημική θεωρία*. (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου). <https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/22623>

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κάλλιπος.

Καλτσή, Β. (2013). *Ψυχική Ανθεκτικότητα και Επαγγελματική Ενημερία των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/43402/12287.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Καραδήμα, Σ. (2023). *Ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας για το εκπαιδευτικό σύστημα: αντιμετώπιση εσωτερικών κρίσεων με βάση το στυλ ηγεσίας του*. (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς). <https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/15085>

N.4662/2020, (ΦΕΚ 27/Α/7-2-2020), «Εθνικός Μηχανισμός Διαχείρισης Κρίσεων και Αντιμετώπισης Κινδύνων, αναδιάρθρωση της Γενικής Γραμματείας Πολιτικής Προστασίας, αναβάθμιση συστήματος εθελοντισμού πολιτικής προστασίας, αναδιοργάνωση του Πυροσβεστικού και άλλες διατάξεις».

Μαζούρης, Π. (2021). *Σχολική ηγεσία και διαχείριση κρίσεων: Διερεύνηση του αντίκτυπου της πανδημίας COVID-19 στη σχολική πραγματικότητα και τρόποι διαχείρισης από διευθυντές σχολικών μονάδων*. (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς).
<https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/13509>

Μαμουνή, Α. (2022). *Ο ρόλος της ηγεσίας στην διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού κατά την περίοδο κρίσεων-πανδημίας. Απόψεις διευθυντών/τριών, υποδιευθυντών/τριών και εκπαιδευτικών σε Επαγγελματικά Λύκεια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Α' Αθήνας*. (Μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο).
<https://apothesis.eap.gr/archive/item/171198?lang=el>

Παπαευαγγέλου, Β. (2022). *Σχολική ηγεσία και διαχείριση κρίσεων: διερεύνηση τρόπων διαχείρισης της πανδημίας COVID-19 από τους διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Αχαΐας*. (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών)
<http://repository.library.teiwest.gr/xmlui/handle/123456789/9998>

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φώτου, Π. (2017). *Απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ετοιμότητα του σχολείου τους σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων*. (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας).
<https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/455>

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011). *Εννοιολογικό πλαίσιο και περιγραφή του προγράμματος. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας & της μάθησης στη σχολική κοινότητα* (σελ. 5-96). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2012). *Διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α. & Αδαμοπούλου, Ε. (χ.χ.). *Βασικά θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών*.

Χωματάς, Α. (2022). *Οι κρίσεις στη σχολική μονάδα. Ρόλοι, δεξιότητες, γνώσεις και προϋποθέσεις για την αποτελεσματική διαχείρισή τους*. (Μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο).
<https://apothesis.eap.gr/archive/item/171237?lang=el>

7.2. Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Akkaya, B., Panait, M., Apostu, S.A. & Kaya, Y. (2022). Agile Leadership and Perceived Career Success: The Mediating Role of Job Embeddedness. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 19(8), 1-13.

Alawawdeh, S. (2016). The Impact of Creativity Management in Fighting the Educational Crisis in Secondary Schools in Palestine from the Viewpoint of Headmasters. *Journal of Education and Practice*, 7(11), 98-105.

Alanezi, A. (2021). Using social networks in school crisis management: evidence from middle school principals in Kuwait. *Education 3-13*, 49(8), 935-944.

Amzat, I. H., Yanti, P. G. & Suswandari, S. (2022). Estimating the Effect of Principal Instructional and Distributed Leadership on Professional Development of Teachers in Jakarta, Indonesia. *SAGE Open*, 12(3), 1-19.

Ancona, D., Malone, T. W., Orlikowski, W. J., & Senge, P. M. (2007, February). *In praise of the incomplete leader*. Harvard Business Review.
<https://hbr.org/2007/02/in-praiseof-the-incomplete-leader>

Antonacopoulou, E. P. & Sheaffer, Z. (2014). Learning in Crisis: Rethinking the Relationship Between Organizational Learning and Crisis Management. *Journal of Management Inquiry*, 23(1), 5-21.

- Baldwin, B. A. (1978). A paradigm for the classification of emotional crises: Implications for Crisis Intervention. *Amr. J. Orthopsychiat.*, 48(3), 538-551.
- Beijaard, D. (2019). Teacher learning as identity learning: Models, practices, and topics. *Teachers and Teaching*, 25(1), 1-6.
- Blank, M. J., Melaville, A., & Shah, B. P. (2003). *Making the difference: Research and practice in community schools*. Washington, DC: Coalition for Community Schools.
- Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House*, 75(4), 202-205.
- Boin, A., Kuipers, S. & Overdijk, W. (2013). Leadership in Times of Crisis: A Framework for Assessment. *Journal Review of Public Administration*, 18(1), 79-91.
- Bridwell-Mitchell, E. N. (2017). Them that's got: How tie formation in partnership networks gives high schools differential access to social capital. *American Educational Research Journal*, 54(6), 1221–1255.
- Brock, S. E., Nickerson, A. B., Reeves, M. A., Jimerson, S. R., Lieberman, R. A., & Feinberg, T. A. (2009). *School crisis prevention and intervention: The PREPaRE model*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22, 812-825.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδος Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Calogero, A. & Yasin, H. (2011). *Crisis Leadership: How to cope with Uncertainty and Chaos – An Optimistic View*. Chisinau, Republic of Moldova: LAP LAMBERT Academic Publishing.
- Caplan, G. (1961). *An approach to community mental health*. Tavistock Publications.

- Castro, A. J., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in highneeds areas. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 622-629.
- Cobanoglu, N. & Demir, S. (2022). Crisis Management, Agile Leadership, and Organizational Culture in Primary Schools. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 10(2), 92-101.
- Coburn, C., Russell, J., Kaufman, J., & Stein, M. (2012). Supportingsustainability: Teachers' advice networks and ambitiousinstructional reform. *American Journal of Education*, 119(1),137–182.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capi-tal. *American Journal of Sociology*, 94, S95–S120.
- Cornell, D. G. & Sheras, P. L. (1998). Common errors in school crisis response: Learning from our mistakes. *Psychology in the Schools*, 35(3), 297-307.
- Darling-Hammond, L., Hylar, E., M. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Demeshkant, N., Schultheis, K. & Hiebl, P. (2022). School Sustainability and School Leadership during Crisis Remote Education: Polish and German Experience. *Computers in the Schools*, 39(2), 120-136.
- Denee, R. & Thornton, K. (2021). Distributed leadership in ECE: perceptions and practices. *Early Years*, 41(2-3), 128-143.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Earley, P. & Bubb, E. (2007). *Leading and managing continuing professional development: Developing people, developing schools* (2nd ed.). London: Paul Chapman Publishing.
- Eldakak, S. (2014). Leadership in Crises: The Ultimate Challenge. *Advances in Economics and Business* 2(6), 232-237.
- Evans, L. (2002). What is teacher development? *Oxford Review of Education*, 28(1), 123-137.

- Fearn-Banks, K. (2007). *Crisis Communications: A Casebook Approach*. Mahwah, NJ: Lawrence.
- Fernandez, A. A., & Shaw, G. P. (2020). Academic leadership in a time of crisis: The coronavirus and COVID-19. *Journal of Leadership Studies*, 14(1), 39–45. <https://doi.org/10.1002/jls.21684>
- Gainey, B. S. (2009). Crisis management's new role in educational settings. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies*, 82(6), 267–274. <https://doi.org/10.3200/TCHS.82.6.267-274>
- Goswick, J., Macgregor, C. J., Hurst, B., Wall, P. J. & White, R. (2018). Lessons identified by the Joplin School Leadership after responding to a Catastrophic Tornado. *J Contingencies and Crisis Management*, 26, 544-553.
- Grissom, J. A. & Condon, L. (2021). Leading Schools and Districts in Times of Crisis. *Educational Researcher*, 50(5), 315-324.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, 423-451.
- Gross, S. J. (2020). *Applying turbulence theory to educational leadership in challenging times: A case-based approach*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315171357>
- Gundel, S. (2005). Towards a New Typology of Crisis. *Journal Of Contingencies And Crisis Management*, 13(3), 106-115.
- Hands, C. (2006). It's who you know and what you know: The process of creating partnerships between schools and communities. *The School Community Journal*, 15(2), 63-84.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172 – 188.
- Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership: Developing tomorrow's leaders*. England: Routledge.

- Harris, A. & Muijis, D. (2003). Teacher Leadership: Principles and Practice. *National College for School Leadership*, 1–31.
- Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34.
- Hatzichristiou, C., Issari, P., Lykitsakou, K., Lampropoulou, A. & Dimitropoulou, P. (2011). The development of a multi-level model for crisis preparedness and intervention in the Greek educational system. *School Psychology International*, 32(5), 464-483.
- Heifetz, R. A., Grashow, A., & Linsky, M. (2009). *The practice of adaptive leadership: Tools and tactics for changing your organization and the world*. Harvard Business School Press.
- Hickey, N., Flaherty, A. & McNamara, P. M. (2022). Distributed Leadership: A Scoping Review Mapping Current Empirical Research. *Societies*, 12(15), 1-20.
- Hill, S. J. (2015). An Analysis of School Crisis Preparedness in Kansas. [Doctoral dissertation, Baker University]. Ιδρυματικό Καταθετήριο DSpace.
- Hodges, T. S., Kerch, C. & Fowler, M. L. (2020). Teacher Teacher Education in the Time of COVID-19: Education in the Time of COVID-19: Creating Digital Networks as UniversitySchool-Family Partnerships. *Middle Grades Review*, 6(2), 1-12.
- Hoff, L., Hallisey, B. & Hoff, M. (2011). *People in Crisis: Clinical and Diversity Perspectives*. New York: Routledge.
- Howat, H., Curtis, N., Landry, S., Farmer, K., Kroll, T., & Douglass, J. (2012). Lessons from crisis recovery in schools: How hurricanes impacted schools, families and the community. *School Leadership & Management*, 32(5), 487–501. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.723613>
- Hoy, W. K., & Clover, S. I. R. (1986). Elementary school climate. A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22(1), 93-110.

- Ira, N. & Yalcin, G. (2022). Relationship of crisis management of school principals and psychological capital of teachers. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG)*, 11(1), 47-60.
- Jimerson, S. R., Brock, S. E., & Pletcher, S. W. (2005). An Integrated Model of School Crisis Preparedness and Intervention: A Shared Foundation to Facilitate International Crisis Intervention. *School Psychology International*, 26(3), 275-296.
- Joiner, B. (2009). Creating a Culture of Agile Leaders: A Developmental Approach. *People & Strategy*, 32(4), 28-35.
- Joiner, B. & Josephs, S. (2007). Developing agile leaders. *Industrial and Commercial Training*, 39(1), 35-42.
- Kamei, K. (2019). *Crisis Management in Science of Societal Safety*. Singapore: Springer.
- Kerr, M. M. & King, G. (2018). *School crisis prevention and intervention*. Waveland Press, Inc.
- Khan, N. (2017). Adaptive or Transactional Leadership in Current Higher Education: A Brief Comparison. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(3), 178-183.
- Kline, M., Schonfeld, D. J., & Lichtenstein, R. (1995). Benefits and challenges of school-based crisis response teams. *The Journal of school health*, 65(7), 245-249.
- Klingman, A. (1989). A five level intervention model: division of professional labor and implication for school counseling. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 12, 59-69.
- Knight, F. H. (1921). *Risk, Uncertainty and Profit*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Krasniqi, R. (2022). Teacher professional development trends: Perspectives of teachers and principals in Kosovo. *Issues in Educational Research*, 32(4), 1467-1485.

- Kwatubana, S. & Molaodi, V. (2021). Leadership Styles that Would Enable School Leaders to Support the Wellbeing of Teachers during COVID-19. *New Challenges to Education: Lessons from Around the World*, 19, 106-112.
- Lediju, T. (2016). *Leadership agility in the public Sector: Understanding the impact of public sector managers on the organizational commitment and performance of millennial employees*. California: ProQuest LLC.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Seven Strong Claims About Successful School Leadership*. London: Department for Education and Skills.
- Lindermann, E. (1944). Symptomatology and Management of Acute Grief. *American Journal of Psychiatry*, 101, 141-149.
- Liou, Y. (2015). School Crisis Management: A Model of Dynamic Responsiveness to Crisis Life Cycle. *SAGE Journals*, 51(2), 247-289.
- Liu, Y. & Werblow, J. (2019). The operation of distributed leadership and the relationship with organizational commitment and job satisfaction of principals and teachers: A multi-level model and meta-analysis using the 2013 TALIS data. *International Journal of Educational Research*, 96, 41–55.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Lumby, J. (2019). Distributed Leadership and bureaucracy. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(1), 5–19.
- Mack, N., Woodsong, C., MacQueen, K. M., Guest, G. & Namey, E. (2011). *Qualitative Research Methods: A data collector's field guide*. North Carolina: Family Health International.
- Mansfield, C.F., Beltman, S., Price, A. and McConney, A. (2012). Don't sweat the small stuff: Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3). pp. 357-367.

- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19, 921–930.
- Mathieson, D., Cotrupi, C., Schilling, M. & Grohs, J. (2023). Resiliency through partnerships: Prioritizing STEMworkforce pathways amid macro challenges. *School Science and Mathematics*, 123, 137-149.
- McKenzie, J. & Aitken, P. (2012). Learning to lead the knowledgeable organization: developing leadership agility. *Strategic HR Review*, 11(6), 329-334.
- McPherson, B. (2016). Agile, adaptive leaders. *Human Resource Management International Digest*, 24(2), 1-3.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mitchell, C. & Sackney, L. (2000). *Profound improvement: Building learning-community capacity on living-system principles*. Routledge.
- Netolicky, D. M. (2020). School leadership during a pandemic: navigating tensions. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 391-395.
- Nissim, Y. & Simon, E. (2021). Flattening the Hierarchy Curve: Adaptive Leadership During the Covid 19 Pandemic - A Case Study in an Academic Teacher Training College. *Review of European Studies*, 13(1), 103-118.
- Olinger Steeves, R. M., Metallo, S. A., Byrd, S. M., Erickson, M. R. & Gresham, F. M. (2017). Crisis preparedness in schools: Evaluating staff perspectives and providing recommendations for best practice. *Psychology in the Schools*, 54(6), 563-580.
- Ozen, H. (2019). Educational challenges of Syrian refugees in Turkey: Through the lenses of complex adaptive leadership theory. *Educational Planning*, 26(4), 41-56.
- Ozgenel, M., Yazici, S. & Asmaz, A. (2022). The Mediator Role of Organizational Justice in the Relationship Between School Principals' Agile Leadership Characteristics and Teachers' Job Satisfaction. *Front. Psychol.* 13, 1-13.

- Pagliocca, P. M., & Nickerson, A. B. (2001). Legislating school crisis response: Good policy or just good politics. *Law & Policy*, 23(3), 373-407.
- Pashiardis, P. & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2022). Unravelling the business of educational leaders in times of uncertainty. *SAGE Journals*, 50(2), 307-324.
- Patrona, M. (2018). *Crisis and the Media: Narratives of Crisis Across Cultural Settings and Media Genres*. Amsterdam: John Benjamin's.
- Prestiana, K. E. (2021). Managing human resource development of educators in inclusion-based elementary school. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 15(1), 1-10.
- Printy, S. & Liu, Y. (2021). Distributed Leadership Globally: The Interactive Nature of Principal and Teacher Leadership in 32 Countries. *Educational Administration Quarterly*, 57(2), 290-325.
- Reyes, J. A. & Elias, M. J. (2011). Fostering social-emotional resilience among Latino youth. *Psychology in the Schools*, 48(7), 723-737.
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Science*, 1094, 1–12.
- Schechter, C., Da'as, R. & Qadach, M. (2022). Crisis leadership: Leading schools in a global pandemic, *Management in Education*, 1-8.
- Seeger, M. (2002). Chaos and crisis: Propositions for a general theory of crisis communication. *Public Relations Review*, 28, 329-337.
- Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish*. Simon & Schuster.
- Siebert, A. (2009). *The Resiliency Advantage: Master Change, Thrive Under Pressure and Bounce Back From Setbacks*. Berett-Koehler Publishers.
- Siers, R., Fox, J. T., McCormick, K. & Paprzycki, P. (2020). Developing PDS Student Interns with Mentor Adaptive Leadership. *School-University Partnerships*, 13(2), 18-25.
- Sifneos, P. E. (1972). *Short-term Psychotherapy and Emotional Crisis*. Harvard University Press.

- Simon, H. A. (1957). *Models of man: social and rational; mathematical essays on rational human behavior in society setting*. Wiley.
- Smith, L. & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership & Management*, 32(1), 57-71.
- Sol, K. (2021). Distributed leadership in schools: A brief review of the literature. *Cambodian Journal of Educational Research*, 1(1), 73-80.
- So-Oabeb, J. & Du Plessis, A. (2023). Leadership competencies for teacher professional development: perspectives of Namibian principals, heads of departments and teachers. *Perspectives in Education*, 41(2), 16-32.
- Spillane, J. P. & Diamond, J. B. (2007). *Distributed Leadership in Practice*. Teachers College, Columbia University.
- Spradley, R. T. (2017). *Crisis Communication in Organizations*. JohnWiley & Sons, Inc.
- Stark, K., Daulat, N. & King, S. (2022). A vision of teachers' emotional well-being. *Kappan*, 103(5), 24-30.
- Stefanski, A., Valli, L. & Jacobson, R. (2016). Beyond Involvement and Engagement: The Role of the Family in School–Community Partnerships. *School Community Journal*, 26(2), 135-160.
- Striepe, M. & Cunningham, C. (2021). Understanding educational leadership during times of crises: a scoping review. *Journal of Educational Administration*, 60(2), 133-147.
- Sunderman, H. M., Headrick, J. & McCain, K. (2020). Addressing Complex Issues and Crises in Higher Education With an Adaptive Leadership Framework. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 52(6), 22-29.
- Tait, M. (2008). Resilience as a Contributor to Novice Teacher Success, Commitment, and Retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57-75.

- Thien, L. M. & Chan, S. Y. (2020). One-size-fits-all? A crossvalidation study of distributed leadership and teacher academic optimism. *Educational Management Administration & Leadership*. 50(1), 43-63.
- Uhl-Bien, M., Marion, R. & McKelvey, B. (2007). Complexity Leadership Theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. *Leadership Institute Faculty Publications*, 18(4), 298-318.
- Valli, L., Stefanski, A. & Jacobson, R. (2014). Leadership in School-Community Partnerships. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 141, 110 – 114.
- Valli, L., Stefanski, A. & Jacobson, R. (2016). Typologizing School–Community Partnerships: A Framework for Analysis and Action. *Urban Education*, 51(7), 719-747.
- Wale, H. (2023, February 21). Adaptive Leadership: The act of mobilizing a group of individuals to handle difficult challenges. CFI. <https://corporatefinanceinstitute.com/resources/management/adaptive-leadership/>
- Weare, K. (2004). *Developing the emotionally literate school*. Paul Chapman Publishing.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Sage.
- Wilkinson, S. (1998). Focus groups in feminist research: Power, interaction, and the co-construction of meaning. *Women's Studies International Forum*, 21(1), 111–125.
- Yalcin, E. & Ozgenel, M. (2021). The Effect of Agile Leadership on Teachers' Professional Development and Performance. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 5.
- Yazici, S., Ozgenel, M., Koc, M. H. & Baydar, F. (2022). The Mediator Role of Employee Voice in the Effect of Agile Leadership on Teachers' Affective Occupational Commitment. *SAGE Open*, 12(3), 1-12.
- Yukl, G. & Mahsud, R. (2010). Why flexible and adaptive leadership is essential. *Consulting Psychology Journal Practice and Research*, 62(2), 81-93.

- Yusuf, Y. Y., Sarhadi, M. & Gunasekaran, A. (1999). Agile manufacturing: The drivers, concepts and attributes. *Int. J. Production Economics*, 62, 33-43.
- Zantal-Weiner, K. & Horwood, T. J. (2010). Logic Modeling as a Tool to Prepare to Evaluate Disaster and Emergency Preparedness, Response, and Recovery in Schools. In L. A. Ritchie & W. MacDonald (Eds.), *Enhancing disaster and emergency preparedness, response, and recovery through evaluation. New Directions for Evaluation*, 126, 51–64.
- Zenere, F. J. (2013). Symposium of hope: Recovery and resiliency after the Sandy Hook tragedy. *Communiqué*, 41(7), 22–23.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Φόρμα συνέντευξης

- Σας ευχαριστώ πολύ που δεχθήκατε την πρόσκλησή μου να κουβεντιάσουμε την αντιμετώπιση κρίσεων σε ένα σχολείο που μετά την υγειονομική κρίση του COVID-19 αποτελεί ξανά σημαντικό θέμα έρευνας.

A1) Εισαγωγικές ερωτήσεις:

- Πόσα χρόνια εργάζεστε σε σχολείο;
- Πόσα χρόνια είστε διευθυντής σε αυτό το σχολείο; *(αν μιλάω με διευθυντή)*
- Πόσα χρόνια είστε σε αυτό το σχολείο;

A2) Κύριες ερωτήσεις:

1. Έχετε αντιμετωπίσει ποτέ κάποια κρίση σε κάποιο από τα σχολεία που εργαστήκατε ή εργάζεστε; ***Εδώ παραθέτω τον ορισμό της σχολικής κρίσης, ώστε να κατανοήσουν την έννοια:*** Με τον όρο κρίση αναφερόμαστε σε ένα αναπάντεχο γεγονός που διαταράσσει για ένα διάστημα τη σχολική κανονικότητα και εύρυθμη λειτουργία ενός σχολείου και της κοινότητάς του.
2. Ήταν το σχολείο σας προετοιμασμένο να αντιμετωπίσει αυτήν την κρίση, ποιος ήταν ο ρόλος σας απέναντι στην κρίση;
3. Τι θα μπορούσε να γίνει, ώστε να βελτιωθεί η ετοιμότητα των ελληνικών σχολείων απέναντι σε μία κρίση;
4. Ποιος πιστεύετε ότι πρέπει να είναι ο ρόλος σας όταν συμβαίνει μία κρίση;
5. Πιστεύετε ότι είναι απαραίτητος ένας ηγέτης, ώστε να λειτουργήσει αποτελεσματικά ένα σχολείο κατά τη διάρκεια μίας κρίσης; Θα μπορούσατε να μου πείτε γιατί ναι/όχι;
6. Ποιες δεξιότητες πιστεύετε ότι χρειάζεται να έχουν οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη για την αποτελεσματική διαχείριση των κρίσεων στα σχολεία;
7. Από την προσωπική σας εμπειρία, πώς πιστεύετε ότι άλλαξε ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζετε μια κρίση στο σχολείο σας;
8. Πώς θα περιγράφατε το ηγετικό σας στυλ πριν και μετά την κρίση; ***Ερώτηση μόνο προς τους/τις διευθυντές/-ριες.***

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Καλείστε να συμμετάσχετε σε μία επιστημονική έρευνα του *Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*. Ο τίτλος της έρευνας είναι *«Σχολεία σε περιόδους κρίσεων: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των διευθυντών στην πρόληψη και την αντιμετώπισή τους»*.

Σκοπός της εν λόγω επιστημονικής έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολικών μονάδων αναφορικά με την πρόληψη και την αντιμετώπιση των σχολικών κρίσεων.

Προτού συμφωνήσετε με τη συμμετοχή σας στην έρευνα, βεβαιωθείτε ότι:

9. Έχετε διαβάσει και κατανοήσει το έντυπο ενημέρωσης σχετικά με την επεξεργασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα που σας αφορούν στο πλαίσιο της εν λόγω έρευνας (εφεξής «Έντυπο Ενημέρωσης») και ό,τι απορίες είχατε σχετικά με αυτήν απαντήθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό ☐
10. Μέσω του Εντύπου Ενημέρωσης λάβατε γνώση σχετικά με τη διάρκεια της έρευνας και τις διαδικασίες της, ήτοι ποια δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα που σας αφορούν πρόκειται να επεξεργαστούν στο πλαίσιο της έρευνας, ποια / ποιες πράξεις επεξεργασίας θα διενεργηθούν επί αυτών, σε ποιους πρόκειται να διαβιβαστούν τα δεδομένα σας, πόσο καιρό θα τηρηθούν από τον ερευνητή και πώς εξασφαλίζεται η ασφαλή τήρησή τους ☐
11. Γνωρίζετε ότι η συμμετοχή σας στην εν λόγω επιστημονική έρευνα είναι εθελοντική. ☐

Μπορείτε να αποχωρήσετε από την έρευνα ανά πάσα στιγμή, χωρίς καμία συνέπεια / κύρωση, ανακαλώντας τη συγκατάθεσή σας στο e-mail: gchristoforos@uth.gr.

ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΟΤΗΤΑ

Ο ερευνητής και το Πανεπιστήμιο δεσμεύεται να τηρεί πλήρη εμπιστευτικότητα για όλες τις πληροφορίες που θα αποκτηθούν στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας και οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν στην ταυτοποίησή σας.

Πιο συγκεκριμένα, δεδομένα που σας αφορούν θα δημοσιευτούν μόνο εφόσον υπάρχει η ρητή συγκατάθεσή σας ή είναι πλήρως ανωνυμοποιημένα.

Για τυχόν απορίες σε θέματα αναφορικά με την επιστημονική έρευνα, μπορείτε να επικοινωνήσετε με τον υπεύθυνο ερευνητή (Γεώργιος Χριστόφορος, gchristoforos@uth.gr, 6958912939).

Έχω διαβάσει τις ανωτέρω αναφερόμενες πληροφορίες και συμφωνώ να συμμετέχω στη συγκεκριμένη επιστημονική έρευνα.

Ονοματεπώνυμο συμμετέχοντος / συμμετέχουσας στην έρευνα:

.....

Ημερομηνία:

Υπογραφή:

12. Σε περίπτωση που ο υπεύθυνος ερευνητής επιθυμεί μετά το πέρας της έρευνας να δημοσιεύσει δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα που με αφορούν,
- ☐ Συναινώ ☐ Δε Συναινώ σε αυτή του την ενέργεια.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Ομάδα εστίασης

E7: Λοιπόν, μέσα σε αυτά τα 20 χρόνια που είμαι σε αυτό το σχολείο, ζήσαμε πραγματικά, θα έλεγα συνταρακτικά γεγονότα. Τα σχολεία στα Γλυκά Νερά φημίζονται τα τελευταία χρόνια και στο δικό μου το σχολείο υπάρχει μια παράδοση, θα έλεγα. Το μεγαλύτερο γεγονός από άποψη δημοσιότητας και, πώς να το έλεγα, και έντονης διαπλοκής όλων, μαθητών, γονέων, τοπικής κοινωνίας, ήταν η δολοφονία ενός μπράβου έξω στο προαύλιο, από την πόρτα μάλλον, το πρωί που περίμενε να μπει ο γιος του μέσα στο σχολείο.

E2: Στο σχολείο;

E7: Δολοφονία λοιπόν, σφαίρες, έγινε θέμα σε όλα τα κανάλια για πολλές μέρες και είχαμε να αντιμετωπίσουμε πάρα πολλά θέματα. Εκτός από το ίδιο το γεγονός σαν γεγονός. Η συνάδελφος εφημερία το πρωί τα είδε όλα. Το παιδί να παρακαλάει τον δάσκαλο «Δάσκαλε, βοήθησέ με σκοτώνουν τον πατέρα μου», δηλαδή τραγικά πράγματα. Να παίρνουμε το μαθητή μέσα, να το τραβάμε μέσα, ο δολοφόνος είχε εξαφανιστεί, και θα τον πηγαίνουμε μέσα απομονωμένο να τον περιθάλψουν δασκάλες που τον είχαν συμμαθητή. Εμείς οι υπόλοιποι να νομίζουμε ότι ξαφνικά έγινε εισβολή στο σχολείο σαν αυτά που βλέπαμε στην Αμερική και να λέμε τι κάνουμε τώρα; Σκεφτόμασταν, εγώ σκεφτόμουνα σενάριο πως να αμπαρώσω την πόρτα και ήμουν και σε προκάτ αυτή τη χρονιά, δεν ήμουν μέσα σε τάξη, στο κανονικό σχολείο. Τι να κάνω; Δηλαδή σκέφτομαι τέτοια πράγματα. Και από κει και πέρα, δεν είναι μόνο η διαχείριση το πώς θα μιλήσουμε στον μαθητή. Τραυματίστηκε μία μητέρα έξω από εξοστρακισμό σφαίρας. Μετά άρχισαν να πλακώνουν τα κανάλια, να μας ζητάνε επίμονα, να είμαστε έξω στο προαύλιο την ώρα του διαλείμματος και να ζητάνε επίμονα να τους μιλήσουμε. Εμείς κρατήσαμε μια γραμμή όλο το σχολείο να μην απαντάνε, τίποτα να μη λέμε. Και πραγματικά θα έλεγα ότι αυτοί οι δημοσιογράφοι που τους βλέπουμε σήμερα σε κανάλια υπάρχουν ακόμα και κάνουν κάποιοι τους μεγαλο-δημοσιογράφους. Να μας λένε «Τι bullying μας κάνετε, γιατί δεν μας μιλάτε, δεν ντρέπεστε;» δηλαδή ακούστηκαν και τέτοια πράγματα και εμείς να καθόμαστε και να τους κοιτάμε χωρίς να απαντάμε. Στο τέλος, μετά από 3 μέρες απηύδησαν, έβγαλαν σενάρια από το μυαλό τους, τα ακούγαμε και γελάγαμε, ότι οι εκπαιδευτικοί είπαν, ότι οι γονείς είπαν πράγματα που

δεν ακούστηκαν ποτέ και γελάγαμε με αυτά που ακούγαμε. Από κει και πέρα σαν σχολείο, τοπική κοινωνία και Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ήμασταν εντελώς απροετοίμαστοι. Δεν ξέραμε τι να κάνουμε, ήρθε ο Διευθυντής Πρωτοβάθμιας, μας κοιτούσε κι αυτός σα χαμένος την ίδια μέρα. Έδινε εντολές, οδηγίες, κανένας δεν τον άκουγε. Ψυχολόγο δεν είχαμε, κοινωνικό λειτουργό δεν είχαμε, ήρθαν τα επόμενα χρόνια. Πραγματικά το παιδάκι πήγε σε έναν ιδιώτη ψυχολόγο να πάρει τις πρώτες κατευθύνσεις μαζί με τη μητέρα του. Το παιδάκι δεν ξανάρθε σχολείο μετά, ήρθε 3-4 μέρες και δεν ξανάρθε. Μετακόμισαν αλλού στην Ελλάδα και αργότερα εξωτερικό, δεν έχω ιδέα πού. Και ήταν μια κατάσταση που ακόμα την συζητάμε στο σχολείο και λέμε να μην τύχει σε κανέναν άλλον. Από κει και πέρα, εκτός από αυτό είχαμε και άλλα γεγονότα. Δεν ξέρω αν ακούσατε επίσης, ένα Ροτβάιλερ σκότωσε ένα νεογέννητο παιδάκι. Επίσης συνέβη και αυτό στο σχολείο μας, επίσης απροετοίμαστοι μετά από τόσα χρόνια. Αυτό έγινε μετά από 4-5 χρόνια πάλι απροετοίμαστοι, τίποτα. Ζητούσαμε συμβουλές, τι να κάνουμε, πώς να διαχειριστούμε το παιδάκι. Είχε άλλα 2 αδερφάκια στο σχολείο, πώς να τα διαχειριστούν αυτά; Γιατί υπάρχουν ακόμα στο σχολείο μας, το μικρότερα αδερφάκια υπάρχουν ακόμα, τους γονείς τους βλέπουμε. Τι άλλο; [...]

X: Παιδιά υπόλοιποι είχατε κάτι ανάλογο, μεγαλύτερη κλίμακα, μικρότερη κλίμακα.

E2: Αυτά δεν φτάνονται νομίζω.

X: Ναι, όχι αλλά...

E2: Προσπαθώ όση ώρα ακούω τον E7 να πω κάτι να σκεφτώ, ας πούμε γιατί άκουσα τα χρόνια υπηρεσίας και είχα τα περισσότερα μπας και εντυπωσιάσω κι εγώ, αλλά δεν όχι. Πέρα από έναν πατέρα ο οποίος ήταν επιθετικός, γιατί προσπαθούσα να έχω στο νου μου τον ορισμό της κρίσης όπως τον έδωσες, εεε ήταν επιθετικός απέναντί μου, με απειλούσε όταν ήμουν, όχι σε αυτό το σχολείο βέβαια, στο σχολείο στον Έβρο που έχω οργανική. Τελειώνοντας τη χρονιά και ολοκληρώνοντας την Τετάρτη δημοτικού ή στην Πέμπτη, αν θυμάμαι καλά, είχε ένα κεφάλαιο για την υγιεινή διατροφή και κάθε χρόνο προσπαθούσα να μάθω τα παιδιά να τρώνε healthy sandwiches. Ο διευθυντής ενθουσιασμένος, πήγε αγόρασε ψωμί από το φούρνο της γειτονιάς, που ιδιοκτήτρια ήταν και Πρόεδρος του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, μας τα έκανε φέτες, ήταν ολικής, πήγε, αγόρασε φέτα παραδοσιακή ντόπια, ντομάτα, μαρούλια και τα λοιπά, πλύντε τα χέρια, όλη διαδικασία. Ένας μαθητής έφυγε, πήγε

σπίτι και έκανε εμετό, γιατί τον πίεζε διευθυντής. Εν τω μεταξύ, την άλλη μέρα είχα πάλι οργανώσει παιχνίδια στα Αγγλικά, γιατί ήταν 12-13 Ιουνίου τελειώναμε, και φεύγοντας από το σχολείο ο πατέρας με έψαχνε να με βρει. Εγώ είχα σταματήσει για να πληρώσω τον λογαριασμό μου τότε του τηλεφώνου στην alphabank και βγαίνοντας από την τράπεζα 2 και κάτι βρήκα 36 αναπάντητες. Η νηπιαγωγός, ο διευθυντής και οι συνάδελφοι στο σχολείο όταν μπήκε ο πατέρας ΕΕ στο ολοήμερο και άρχιζε να φώναζε θα την σκίσω, θα την στείλω, κάτι που θα με έστελνε στον Έβρο δεν ξέρω. Λοιπόν, θα θα θα θα θα και τρομοκρατήθηκαν τα παιδιά, έκλαιγαν τα μικρά του νηπίου που ήταν ολοήμερο τα υπόλοιπα παιδιά. Τι σημαίνει αυτή η λέξη; Τι σημαίνει αυτό; Κυρία; Γιατί κυρία τι έκανε η κυρία Ε2; Τέλος πάντων, με πήραν τηλέφωνο, αφού πήρα την νηπιαγωγό μου λέει, Μην πας στο σπίτι σου, γιατί ήμουν κοντά στο σχολείο, περιμένει να σε βρει, έχει αναστατωθεί όλο το σχολείο γιατί λέει εξαιτίας αυτού που έκανες, το οποίο δεν το γράφει σε καμία εγκύκλιο, μιλάμε τώρα για 20 χρόνια πίσω. Ο πατέρας αυτός είναι πάρα πολύ θυμωμένος γιατί το παιδί του αρρώστησε εξαιτίας σου και έφαγε αυτό και εκείνο και το διαχειρίζεται το θέμα διευθυντής. Αυτά εν τω μεταξύ, στις 4. Τέλος πάντων, μην δυναμιτίσεις το κλίμα, μην έρχεσαι στο σχολείο, μην μην μην, πήγαινε σπίτι. Πήγα σπίτι, με πήρε διευθυντής τηλέφωνο μου είπε ότι πρόκειται για έναν άνθρωπο ο οποίος είναι... το παιδί είχε γαστρεντερίτιδα, καμία σχέση με αυτά που κάναμε εμείς, ούτε είχε φάει εδώ πέρα. Και ως απόρροια της συμπεριφοράς αυτής ήταν την επόμενη μέρα το πρωί στην προσευχή, λέει ο διευθυντής «Σήμερα είναι 13 Ιουνίου, μπαίνετε όλοι κανονικά για μάθημα, ακυρώνονται όλες οι εκδηλώσεις που είχε προγραμματίσει η κυρία Ε2». Το παιδάκι αυτό αισθάνθηκε πάρα πολύ άσχημα, μου ζητούσε συγγνώμη, πήρε τηλέφωνο τη μαμά, αλλά τέλος πάντων η λειτουργία του σχολείου διαταράχθηκε τόσο πολύ 2 μέρες συνεχόμενες και ως προς τη λήξη της γιατί προήλθε μετά και σύγκρουση μεταξύ των μαθητών, ο διευθυντής δεν άφηνε σε μένα να μπω στη διαδικασία να κάνω τα παιχνίδια που είχα κανονίσει για να μη συμβεί κάτι άλλο και αναστατωθούν και διχαστούν οι γονείς. Αυτό ήταν το χειρότερο που θυμάμαι. Μια τέτοια κρίση που θα επηρεάσει την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Κάτι άλλο σημερινά τετριμμένα μέσα σε ένα σύλλογο διδασκόντων.

X: Ωραία.

E2: Δεν εντυπωσίασε τόσο πολύ όμως, ε;

X: Εντυπωσιάσε, γιατί ουσιαστικά και αυτό άλλαξε όλο το πρόγραμμα.

E2: Το άλλαξε γιατί οι συνάδελφοι είχαμε κάνει ένα προγραμματισμό ότι τελειώνουμε την ημέρα εκείνη, ότι η γιορτή θα γίνει τότε, στις 13 θα κάνουν τις δραστηριότητες με τη E2 και επειδή ο πατέρας ισχυριζόταν ότι αυτό που έκανε ας πούμε υγιεινή διατροφή, δεν υπάρχει σε καμία εγκύκλιο, δεν υπάρχει σε κανένα πρόγραμμα, δείξτε μου την εγκύκλιο, ποιος την έστειλε, ποιος υπέγραψε, ποιος από το Υπουργείο και ο διευθυντής θύμωσε και μου λέει Ε στα παιχνίδια αύριο θα πουν ότι δεν είσαι γυμνάστρια αν συμβεί κάτι ή αν πέσει κάποιος, αν θέλουν να πηγαίνουμε έτσι, θα μπείτε να κάνετε μάθημα. Και δεν υπήρχε αντικείμενο, δηλαδή 6 ώρες τα παιδιά στο σχολείο δεν είχαν τι να κάνουν, γιατί είχαμε προγραμματίσει κάποια άλλα. Είχαμε κάνει πρακτικά είχαμε, είχαμε, είχαμε τα οποία και προσπεράσαμε.

X: Κατάλαβα. Δύσκολη και αυτή η κατάσταση.

E2: Κυρίως για το παιδάκι, γιατί ένιωθε ενοχικά, γιατί αυτό κατάλαβε ότι δεν είχε, δεν ήταν αυτό που έφαγε, γιατί δεν έφαγε ούτε ντομάτα, ούτε τυρί φέτα, ούτε ψωμί, ούτε μαρούλι ε. Θέλαμε να κάνουμε ένα υγιεινό σάντουιτς με μαύρο ψωμί και αντί να έχει όλα τα δυτικοευρωπαϊκά μέσα να έχει προϊόντα δικά μας ντόπια ελληνικά μεσογειακή διατροφή και κατάλαβε ότι δεν ήταν από αυτό, ότι ήταν άρρωστο. Απλά επειδή δεν με βρήκε ο πατέρας στο σχολείο πήρε διάσταση όλο αυτό. Ενεπλάκησαν όλοι οι μαθητές, οι γονείς που ερχόντουσαν να πάρουν τα παιδιά από το ολοήμερο, οι συνάδελφοι στο ολοήμερο που είχαν έρθει και δεν ήξεραν τι είχε γίνει. Τέλος πάντων, επειδή διάσταση χωρίς να υπάρχει λόγος.

X: Ναι, μεγάλη αναστάτωση κατάλαβα. Η E5 θυμάμαι, ήθελε κάτι να πει.

E5: Εγώ αυτό που έχω να πω, δεν ξέρω τώρα αν δεν είναι τελείως προσωπικό, είναι αυτό το θέμα που το ατύχημα ήταν Τεμπών που έγινε και τώρα πρόσφατα και επηρέασε τα παιδιά του σχολείου πάρα πολύ, εκτός από το ότι ήταν παιδιά από την περιοχή, από τη Λάρισα που πήγαιναν κάποια πάρα πολύ συχνά..

E2: Σε ποιο σχολείο ήσουν E5;

E5: Ήμουν στην Κοιλάδα Λάρισας, στο σχολείο της κοιλάδας και ήταν...

E2: Στο δημοτικό;

E5: Όχι, όχι, όχι Γυμνάσιο, Λύκειο. Και τα παιδιά του λυκείου εκεί ήθελα να καταλήξω ότι κάποιοι είχανε ας πούμε μου έλεγαν «Α, με αυτό το τρένο είχε ταξιδέψει προχθές η αδερφή μου, για να πάει εκεί» ή «τότε που είχα πάει εγώ είχα πάρει αυτό το τρένο την ίδια ώρα» και λοιπά. Και ταυτίστηκαν πάρα πολύ τα παιδιά, γιατί ήταν τα παιδιά του λυκείου, ήταν πολύ κοντινές οι ηλικίες. Και αυτό που μας δυσκόλεψε, μας δυσκόλεψε, που δεν ξέρουμε πώς να το διαχειριστούμε ήταν ακριβώς, έγινε ξημερώματα αν θυμάμαι καλά το βράδυ τέλος πάντων, ήταν τα παιδιά την επόμενη μέρα, το συζητούσαν, ερχόντουσαν άλλοι απέξω, τους έλεγαν τόσοι είναι, τόσοι βρήκαν, έτσι, υπάρχει γνωστός, δεν υπάρχει γνωστός και λοιπά. Και ήταν σε μια αναστάτωση που δεν ξέρουμε πώς να το διαχειριστούμε, να προχωρήσουμε παρακάτω, γιατί κάποιοι είχαν και τράπεζα και έπρεπε να βγάλουν πράγμα, τράπεζα θεμάτων εννοώ στο λύκειο έτσι, και έπρεπε να βγάλουνε την ύλη τους και λοιπά; Να συζητήσουν τα παιδιά και τι να τους πούνε; Από τη μία πλευρά ήταν τα παιδιά τα οποία ξαναλέω ταυτίζονταν λόγω ηλικίας. Από την άλλη, οι περισσότεροι καθηγητές έχουν παιδιά φοιτητές σε αυτή την ηλικία, οπότε ήταν το σύνολο του σχολείου επηρεασμένο με αυτή την κατάσταση. Και δεν ξέρω αν θα μπορούσε κάτι να είχε γίνει, κάτι παραπάνω, αλλά ήταν πραγματικά μια θα πω και σχεδόν εβδομάδα θα πω. Δηλαδή εντάξει, μπορεί να ακουστεί υπερβολικό, αλλά ήταν μια εβδομάδα που τα πράγματα ήταν περίεργα, υπήρχε πολύ περίεργο κλίμα στο σχολείο.

X: Ε δεν μου φαίνεται υπερβολικό γιατί νομίζω ήταν μια κατάσταση που έπληξε έτσι όλη τη χώρα. Τότε είχε πάρει μεγάλη διάσταση. Μάλιστα. Κάποιος που είχε να διαχειριστεί κάτι εξίσου...

E4: Να συνεχίσω, να συνεχίσω εγώ;

X: Ναι.

E4: Εγώ τα στα τόσα χρόνια, εντάξει πάρα πολλά γεγονότα έχω να διηγηθώ και δυσάρεστα κατά κύριο λόγο, αλλά θα μείνω σε ένα που έγινε την πρώτη χρονιά που διορίστηκα στον Πειραιά. Ήμουν νεοδιόριστη εκεί, μου δώσανε μια τάξη Δευτέρα και την τάξη ήταν και μια συνάδελφος που είχε το άλλο τμήμα. Εξαιρετική συνάδελφος, φρόντιζε πάρα πολύ για τα παιδιά. Ήταν στου Ρέντη, μια υποβαθμισμένη περιοχή, φρόντιζε να δίνουμε χρήματα, πήγαινε στη λαϊκή, ψώνιζε φρούτα για κάποια παιδιά που δεν είχαν, έμενε στο σχολείο επιπλέον ώρες. Εκείνη

βοηθούσε και στα μαθήματα και όπου μπορούσε τα παιδιά. Είχαμε μαζί εφημερία. Και μια μέρα, λοιπόν, καθένας είχε κάποιον τομέα στην αυλή, όπως γίνεται συνήθως που ήταν υπεύθυνος, η Ευγενία είχε μια γωνιά, μια γωνιά συγκεκριμένη. Χτυπάει το κουδούνι, μπαίνουμε μέσα. Αρχίζουμε το μάθημα την ώρα κανονικά και κάποια στιγμή χτυπάει την πόρτα και μου λέει ένας μαθητής μου λείπει, πού πήγε, τον ψάξαμε παντού και δεν είναι. Δεν μπορούσαμε να αφήσουμε μόνα τους μικρά παιδιά, τέλος πάντων, ειδοποιήθηκε ο διευθυντής. Το παιδί αυτό, έπαιζαν, και είχε βάλει το κεφάλι του ανάμεσα στα κάγκελα της αυλής χτύπησε το κουδούνι όμως, έμεινε εκεί, δεν μπορούσε να βγει, διογκώθηκε το κεφάλι του και δεν μπορούσε σε αυτό το σημείο που ήταν δεν το έβλεπε και δεν το άκουγε κανείς. Αφού ψάξαμε όλο το προαύλιο, το είδαμε. Ήταν αδύνατο το παιδί να βγει από κει, ήρθε η πυροσβεστική, έκοψε τα σίδερα, μεταφέρθηκε στο νοσοκομείο. Το παιδί αυτό, παρεμπιπτόντως, ήταν υιοθετημένο από μια οικογένεια και υπερπροστατευτική απέναντί του. Και ενώ όλοι θαυμάζαμε τη συνάδελφο και την ευχαριστούσαμε και οι γονείς και λοιπά, εκεί είδαμε το πρόσωπο των γονέων, το άλλο πρόσωπο των γονέων άρχισαν να επιτίθενται όλοι στη συνάδελφο, άρχισαν να ζητάνε ευθύνες. Η συνάδελφος να μην σας τα πολυλογώ έγινε δέκα... τιμωρήθηκε γι αυτό, πλήρωσε όλα τα νοσήλια, γιατί το παιδί νοσηλεύτηκε. Βέβαια υπήρχε και η περίπτωση να μη ζήσει αρχικά. Νοσηλεύτηκε για 2-3 μήνες επέστρεψε στο σχολείο. Αλλά ήταν και η πρώτη χρονιά που δούλευα και αυτό που μου έκανε εντύπωση ήταν πώς γονείς μελιστάλαχτοι που έρχονταν και έλεγαν, ευχαριστώ και λοιπά δεν είχαν κανένα απολύτως οίκτο γι αυτή τη δασκάλα που έφταιγε, μπήκε μέσα στο σχολείο και άφησε μαθητή έξω χωρίς να ελέγξει. Όλοι όσοι έρχονταν, δεν περίσσευε καλός λόγος, όλοι κατηγορούσαν την κοπέλα. Δεν ξέρω. Ήταν για μένα να σας πω την αλήθεια κάποια στιγμή τρόμαξα ,τρόμαξα από αυτό το πρόσωπο που είδα το των γονέων και ήθελαν, πώς να το πω τώρα, αίμα να φύγει απ' το να φύγει από το σχολείο, να μην επιστρέψει δεν είναι δάσκαλοι και όλοι εναντίον του συλλόγου βεβαία έτσι, και ότι φταίει ο σύλλογος. Τέλος πάντων, μια πολύ τραυματική εμπειρία. Τα παιδιά τρόμαζαν πάρα πολύ, εντάξει, βρήκαν βέβαια στην πορεία το βηματισμό τους και όλα, αλλά ως γεγονός μπορώ να πω ότι ήταν για μένα μάθημα. Έκτοτε στις εφημερίες είμαι πάρα πολύ προσεκτική, γιατί ξέρετε στο σχολείο είναι να μη σου τύχει κάτι.

E2: Οι εκπαιδευτικοί τη στήριζαν E4; [...]

E4: Ναι ναι, και οι γονείς μετά στάθηκαν εναντίον του Συλλόγου, εναντίον μας. Μα πώς είναι δυνατόν να υπερασπιζόμαστε λες και ήταν δολοφόνος, λες και δεν ήταν η κοπέλα που έδινε απ την τσέπη της χρήματα και ή από το χρόνο της έμενε για να βοηθήσει παιδιά; Ναι, αυτό αυτό ήταν μια πολύ κακή εμπειρία, μια και έτσι διατάραξε πάρα πολύ τις ισορροπίες στο σχολείο. Ευτυχώς το παιδάκι επέστρεψε, ε οι γονείς όμως παρ' όλα αυτά έγιναν δικαστήρια, διεκδίκησαν χρήματα. Για ένα διάστημα η κοπέλα ήταν η συνάδελφος σε αργία. Τέλος πάντων ήταν μια πολύ, ένα ξαφνικό γεγονός που επηρέασε γενικά όλη τη λειτουργία του σχολείου. Και διδάσκει δηλαδή εμένα σαν πρώτη φορά με τρόμαξε ότι τι μπορεί να μου συμβεί στο σχολείο χωρίς καν να φταίω και ότι πρέπει να έχουμε τα αυτιά μας στα μάτια μας ανοιχτά, να γνωρίζουμε τους τους νόμους, τα καθήκοντά μας για να είμαστε πάντα προετοιμασμένοι. Αυτό.

X: Ευχαριστούμε πολύ για την... που μοιράστηκες την εμπειρία σου. Ποιος άλλος έχει κάτι να πει πάνω σε αυτό; Έχει αντιμετωπίσει κάποια κρίση;

E3: Να πω εγώ;

X: Ναι.

E3: Για να είμαι ειλικρινής, όταν έτσι έμαθα το θέμα, προβληματιζόμουν για το ποια θα μπορούσε να είναι μια κρίση που είχε νόημα να αναφερθεί, γιατί γενικά δεν ένιωθα ότι έχω βρεθεί έτσι σε ιδιαίτερα δύσκολη κατάσταση ή τέλος πάντων μια κατάσταση που το να έχει απασχολήσει έτσι όλο το σχολείο. Ε τέλος πάντων, τελικά ένα μόνο μπορώ να πω ότι εμπίπτει, ας πούμε, σε αυτή την κατηγορία που θα μπορούσαν να ονομάσουμε κρίση, το οποίο δεν είναι όμως ένα γεγονός στιγμιαίο, είναι μια έτσι διαρκής εντός εισαγωγικών, ας πούμε, αντιπαλότητα που υπάρχει ανάμεσα στο σχολείο που είμαι εγώ και ένα άλλο σχολείο, το οποίο εν μέρει ας πούμε, συστεγάζεται με το δικό μου. Και τέλος πάντων αυτό προέκυψε, επειδή τέλος πάντων το άλλο σχολείο ήταν κάποτε απογευματινό και όταν έγινε πρωινό μεταφέρθηκε σε ένα άλλο κοντινό κτίριο, παρέμεινε όμως εξακολουθεί δηλαδή να χρησιμοποιεί κάποιους χώρους του σχολείου του παλαιού κτιρίου, εκεί που παραμείναμε εμείς δηλαδή. Και οπότε αυτό το κτίριο αποτελεί έτσι ένα μήλο της έριδος, ας πούμε ανάμεσα στο σχολείο το δικό, που παρέμεινε εκεί και του άλλου σχολείου, το οποίο εκδιώχθηκε, ας πούμε. Παρόλα αυτά έχει έτσι ένα πάτημα εκεί, γιατί χρησιμοποιεί κάποιους χώρους του σχολείου. Αυτή ήταν η συμφωνία, δηλαδή

αυτή η απόφαση αυτών που μετακίνησαν όλο το σχολείο. Αυτό λοιπόν, άρχισε να προκαλεί προβλήματα ήδη από τα πρώτα χρόνια της απόφασης και κάποια στιγμή είχαν, μιλάμε για κάτι το οποίο διαρκεί αρκετά χρόνια και ήταν ιδιαίτερα έντονο λίγα χρόνια αφότου έγινε αυτός ο διαχωρισμός. Υπήρχαν φάσεις που το σχολείο, το δικό μας τουλάχιστον γιατί εγώ πιο πολύ αυτό έβλεπα, φαντάζομαι τα αντίστοιχα γινόταν και από την άλλη μεριά, ήταν όλοι σε μια αναστάτωση αυτά να βρούμε τα ΦΕΚ, τα μεκ, τα πότε ιδρύθηκε αυτό το σχολείο, και τι λέει εκείνος ο νόμος και τι λέει η κοινή υπουργική απόφαση και ψάξε παραπίσω και ψάξε παραπίσω και κάνε χαρτιά και κάνε συλλόγους που να πούμε ότι εμείς αποφασίζουμε αυτό και διεκδικούμε εκείνο και να στον δήμο και να στην περιφέρεια και να στον στην Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας. Προφανώς το ίδιο τραβούσε και το άλλο σχολείο τέλος πάντων δεν λέω ότι ναι και ήταν μια κατάσταση λοιπόν η οποία μας εεε ήταν πραγματικά δύσκολη και το χειρότερο ήταν ότι ήμασταν σε μια αντιπαλότητα με τους συναδέλφους, οι οποίοι είναι συνάδελφοί μας, έτσι; Με κάποιους είχαμε βρεθεί ενδεχομένως σε ίδιο σχολείο πριν λίγα χρόνια, ήμασταν στην ίδια αυλή, μοιραζόμασταν τα ίδια γραφεία λίγα χρόνια πριν. Ήταν πολύ δύσκολο, η αλήθεια είναι και ήταν άσχημο αυτό, το γεγονός δηλαδή ότι είχαμε βρεθεί να... να βλέπουμε σαν εχθρούς τους συναδέλφους μας. Τώρα αν έχει νόημα να πούμε, δεν ξέρω αν είναι σ' αυτή τη φάση ή θα είναι σε επόμενη ερώτηση, πώς θα αποκλιμακώθηκε, αν αποκλιμακώθηκε αυτό. Θα έλεγα ότι, εντάξει δεν ξέρω τώρα πόσο αντικειμενικός μπορώ να είμαι γιατί εγώ ζω τη μια μεριά, προσπαθώ να είμαι όμως, καταλήγω στο συμπέρασμα ότι μονός καβγάς δεν γίνεται και τι ήθελα να πω ότι έχω την αίσθηση ότι αυτό κυρίως ξεκινούσε από το διευθυντή του άλλου σχολείου. Ωστόσο, έβρισκε και στην απέναντι μεριά, στο δικό μας σχολείο εννοώ, διευθυντές, οι οποίοι ήταν πρόθυμοι να μαλώσουν για αυτό. Επειδή έχουν περάσει πολλά χρόνια, η κατάσταση δεν έχει λυθεί με κάποιο επίσημο τρόπο άλλο, απλά έχει εξομαλυνθεί κατά και ανάλογα με το ποιον διευθυντή είχαμε εμείς, γιατί το άλλο σχολείο δεν έχει αλλάξει όλα αυτά τα χρόνια διευθυντή, μιλάμε για πάνω από 15 χρόνια τώρα έτσι. Στο δικό μας σχολείο, όμως, έχουν αλλάξει πολλοί διευθυντές όλα αυτά τα χρόνια. Ανάλογα λοιπόν με το ποιον είχαμε εμείς διευθυντή ήταν τα πράγματα σε όξυνση ή σε ύφεση ας πούμε. Δηλαδή όταν ήταν διευθυντές, όχι, όχι έμπειροι, ίσως η προσωπικότητά τους, τέλος πάντων, να μην ήταν τόσο δυνατοί, δεν ξέρω τι. Ο απέναντι διευθυντής έβρισκε έδαφος για να αρχίσει τις διεκδικήσεις και τα λοιπά και τα λοιπά. Όταν είχαμε διευθυντές που ήταν πιο σταθεροί και σαν προσωπικότητες και με πολύ

μεγάλη εμπειρία ως διευθυντές και τα λοιπά και τα λοιπά, κάπου φαινόταν σαν να μην έχει νόημα αυτός ο καβγάς. Δεν απασχολούσε, κατ' αρχήν το Σύλλογο δεν έφτανε σε εμάς. Μπορεί ο ίδιος να είχε μια κουβέντα με τον άλλον τέλος πάντων, αλλά δεν ήταν κάτι το οποίο απασχολούσε συνολικά τη λειτουργία του σχολείου. Και τέλος πάντων, κάπως έτσι είναι και τώρα τα πράγματα, δηλαδή είναι μια κατάσταση, η οποία πραγματικά δεν μας απασχολεί καθόλου. Τώρα αν μεθαύριο αλλάξουν πάλι διευθυντές πως μπορεί να αλλάξουν οι ισορροπίες και τι μπορεί να προκύψει; Ναι, θα το δείξει το μέλλον.

X: Άρα η κατάσταση παραμένει στον αέρα, ακόμα.

E3: Ναι, αλλά αυτή τη στιγμή είναι σε ... δεν έχει δοθεί κάποια άλλη λύση να είναι όλοι ικανοποιημένοι για τα λοιπά εεε, αλλά δεν υπάρχει τριβή τουλάχιστον. Ναι, έχουν εξομαλυνθεί οι σχέσεις μας.

X: Πάλι καλά, είδαμε και...

E3: Α και με αφορμή, το θυμήθηκα όταν είπε ο E7 για τους δημοσιογράφους, επειδή αυτό το θέμα είχε φτάσει να απασχολεί τα τοπικά μέσα, ντάξει όχι τα αθλητικά, και μου έκανε εντύπωση αυτό που είπε ο E7, δηλαδή ότι τύχαινε να ξέρουμε την ιστορία από μέσα και ακούγαμε πως παρουσιάζουν το θέμα στα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Και έλεγες αυτοί που τα βρήκαν αυτά και τα λένε που τα βρήκανε, δηλαδή απ' το κεφάλι τους; Δεν είναι ότι υποστήριζαν την άλλη μεριά ή τι, λέγαν πράγμα που δεν ισχύαν απλά. Τι γίνεται; Πόσο μεγάλη φαντασία έχουν δηλαδή δεν μπορούν να πουν απλά την αλήθεια. Τι είναι αυτά; Γιατί λένε Παπάντζες; Δηλαδή λένε σε πράγματα που ξέρουμε τι συμβαίνει διαπιστώνουμε ότι οι δημοσιογράφοι λένε ότι θέλουνε. Μήπως λένε και στα άλλα που δεν ξέρουμε μήπως και στα άλλα λένε ότι θέλουν τελικά και εμείς τους ακούμε; Μου έκανε μεγάλη εντύπωση αυτό.

X: Πραγματικά. Πραγματικά μεγάλη εντύπωση και ήδη το έχω ακούσει από δύο. Προβληματισμός μεγάλος. Είδαμε τώρα και αντιπαράθεση μεταξύ εκπαιδευτικών. Ο E1 είδα πριν ήθελε να πάρει το λόγο, να πει κι αυτός την εμπειρία του. Και η E6 βλέπω. Ποιος θα πει πρώτος;

E6: [...] δεν θα πω και πολλά γιατί δεν είχα κάποια τόσο μεγάλη κρίση όπως αυτές που άκουσα. Εεε.. κάτι σχετικά πρόσφατο σε λύκειο της επαρχίας εδώ στην Λάρισα εεε υπάρχει μια μαθήτρια, η οποία διαπιστώνω, γιατί είναι η πρώτη χρονιά που είμαι

στο σχολείο, ότι στην Τρίτη λυκείου εεε δεν της μιλάει κανένας στο σχολείο. Προφανώς κάτι προηγούμενο υπάρχει. Και ξαφνικά συμβαίνουν 2-3 συνεχόμενα περιστατικά bullying ουσιαστικά το ονομάσαμε, αν κρίναμε σωστά. Εεε όπου στην... στο τελευταίο περιστατικό που συνέβη που πήραν το θρανίο της μετέφεραν σε άλλη αίθουσα με τα πράγματά της και το έψαχνε η κοπέλα με τη βοήθεια του διευθυντή. Αντέδρασαν οι γονείς της, ήρθαν στο σχολείο και ουσιαστικά ήταν σαν να ζήτησαν την τιμωρία των ενόχων. Δεν ξέραμε ποιοι ακριβώς το έκαναν. Υπήρχαν υποψίες για μια ομάδα αγοριών της Τρίτης λυκείου. Ο διευθυντής φάνηκε, τουλάχιστον στα δικά μου μάτια, ότι θίχτηκε που ήρθαν οι γονείς και παραπονέθηκαν, οπότε θέλησε να τιμωρήσει χωρίς να είναι σίγουρος την Ομάδα των 5-6 μαθητών, των αγοριών, της Γ' λυκείου και αρχίζει να ξεσπά μια κόντρα. Να μην παραδέχεται κανένας τι έχει γίνει, ο διευθυντής να φωνάζει περισσότερο, κάποια μέλη του Συλλόγου έτσι πάλι να ζητούν την τιμωρία, εεε να έρχονται γονείς και από τις 2 μεριές, ο καθένας για το δικό του λόγο, να μπλέκονται και οι γονείς. Εεε... για να μην τα πολυλογώ, καταλήξαμε σε κατάληψη, γιατί θεώρησαν οι μαθητές ότι αδικώς θα τιμωρηθούν οι συγκεκριμένοι 6. Είχαμε δυο μέρες κατάληψη στο σχολείο. Και ενώ κάποιοι συνάδελφοι προσπαθούσαμε να λύσουμε το θέμα με πιο ήπιο τρόπο, με συζήτηση, να ειπωθεί μια συγγνώμη, να λήξει το θέμα, εεε... άρχισαν να μπαίνουν στη μέση και θέματα όπως εμείς είμαστε αλλοδαπή, οπότε μας θα κατηγορήσουν και χωρίς να 'ναι σίγουροι. Και νομίζω καταλαβαίνετε λίγο πολύ την κατάσταση που δημιουργήθηκε. Τελικά, αυτό που έγινε είναι να τιμωρηθούν οι συγκεκριμένοι μαθητές με υπόνοιες που υπήρχαν, χωρίς να ξέρουμε σίγουρα τελικά τι έγινε, και κατά συνέπεια, οι πολλοί άλλοι μαθητές, άλλοι 10, αν θυμάμαι καλά περίπου, έκαναν αποχή εκείνη τη μέρα παίρνοντας απουσίες σας συμπαράσταση στους μαθητές αυτούς. Πολύ αργότερα, αυτό που μάθαμε είναι ότι ουσιαστικά οι μαθητές αυτοί το έκαναν χωρίς κάποιο ιδιαίτερο λόγο στη συγκεκριμένη κοπέλα, παρακινήθηκαν από κάποια κορίτσια της Γ' λυκείου και όλο αυτό ήταν μια φούσκα που έσκασε από μια κόντρα που υπήρξε και δεν λύθηκε, κατά τη δικιά μου γνώμη λίγο πιο ήπια. Φτάσαμε δηλαδή να έχουμε γύρω στις 15 μέρες να μας απασχολεί μόνο αυτό. Και απλά μετά από ένα σημείο και μετά ηρέμησαν οι γονείς του κοριτσιού που τιμωρήθηκαν οι μαθητές εεε.. αντέδρασαν κάποιοι άλλοι γιατί να τιμωρηθούν οι μαθητές, αλλά ήταν οι γνωστοί άγνωστοι, οπότε λίγο κάπως δικαιολογήθηκε και έληξε το θέμα παίρνοντας απλά ο καιρός. Δεν ξέρω αν είναι κρίση, αλλά ήταν ένας μία περίπτωση όπου χάλασε η κανονική λειτουργία του σχολείου και για αρκετό διάστημα είχαμε

θέματα όπως σίγουρα και κατάληψη τις 2 μέρες. Αυτή είναι η δική μου, έτσι εμπειρία.

E1: Ναι. Ακούγομαι;

X: Ναι.

E1: Οκέι. Εεε... κρίσεις με την έννοια των επεισοδίων πάσης φύσεως, δηλαδή εντάσεις, το έντασης είναι ήπια διατύπωση, μεταξύ μαθητών, μεταξύ καθηγητών και μαθητών και άλλα τέτοιας φύσεως έχουμε πολλά, αυτά δεν θα τα ενέτασσα στις κρίσεις, δηλαδή αν ξεκινήσω να λέω τέτοια, δεν θα μας φτάσει το «focus group» από αυτά που έχουν γίνει από πάσης φύσεως. Εγώ θα έβαζα πιο πολύ στο σαν κρίση αυτό που έχω βιώσει που μου έχει μείνει, τι έχει γίνει όλα αυτά τα χρόνια, το θέμα που είχαμε ανάμεσα στους καθηγητές του σχολείου. Γιατί εγώ όπως είχα πει και στην αρχή είμαι σε ΕΠΑΛ, τα ΕΠΑΛ έχουν την ιδιαιτερότητα ότι οι μαθητές πρέπει να διαλέξουν τομέα. Αυτό έχει άμεση επίπτωση στους καθηγητές και στις ώρες που έχουν. Οπότε είναι ένα θέμα, το ποιος τομέας έχει μαθητές και το ποιος τομέας δεν έχει μαθητές και αυτό μπορεί να οδηγήσει σε εντάσεις. Είχαμε ένα διάστημα μπετόν θα έλεγα, όπου οι εντάσεις ήταν ακραίες, είχαν φτάσει σε πολύ πολύ άσχημο επίπεδο. Ήταν κάτι το οποίο διατάρασσε τη λειτουργία του σχολείου, την καθημερινότητα, την ηρεμία όλων. Δηλαδή με το πώς χειρίζεται ο καθένας το θέμα των μαθητών και τι κάνει προκειμένου να έχει ο δικός του τομέας μαθητές, οι οποίοι μαθητές αν πήγαιναν στο δικό του τομέα, προφανώς θα έλειπαν από κάποιον άλλον τομέα, γιατί μια έτσι αγοραία έκφραση η πίτα ήταν συγκεκριμένοι, δεν ήτανε... Αυτό. Εκεί λοιπόν είχαμε για πολλά χρόνια μεγάλες εντάσεις και το οποίο ήταν ένα πολύ δύσκολο θέμα να χειριστεί ο οποιοσδήποτε ήταν στη θέση αυτή. Τώρα δεν ξέρω αν έχει σημασία τι θα ήταν σκόπιμο να πω λεπτομέρειες για το πώς έγινε, πώς τελείωσε, πώς άρχισε, πώς πώς πώς... Βοήθησέ με λιγάκι για να ξέρω που να επεκταθώ και πού να μαζευτώ.

X: Ναι, πες λίγα παραπάνω πράγματα ουσιαστικά πώς ξεκίνησε...

E1: Ξεκίνησε όταν...

X: Και πώς επεκτάθηκε.

E1: Όταν... Ξεκίνησε βασικά σε περιβάλλον κρίσης. Όταν λέω κρίσης, εννοώ οικονομικής κρίσης, αυτό που έγινε το 2010 που ήταν στην Ελλάδα, κάπου εκεί ήρθε και ένας καινούργιος τομέας στο σχολείο. Δηλαδή ενώ πες ότι οι υπόλοιποι είχαμε μια ισορροπία, τέλος πάντων, ήρθε ένας καινούργιος τομέας στο σχολείο, ο οποίος τομέας ξεκίνησε αρκετά δραστήρια και έντονα την παρουσία του. Ήταν και σε ένα περιβάλλον που, τέλος πάντων, οικονομικής κρίσης και αυτός ο τομέας προσέφερε εντός ή εκτός εισαγωγικών σε ένα βαθμό λύσεις, με την έννοια ότι προσέφερε επαγγελματική αποκατάσταση σε ένα δύσκολο περιβάλλον. Και μετά το όλο θέμα ξεκίνησε με το ότι αυτός άρχισε όντως να έχει πολλούς μαθητές, αυτοί οι μαθητές λείπαν από άλλους, η ένταση ήταν στο γεγονός ότι πολλοί καθηγητές απ' τους άλλους τομείς υποστήριζαν ότι αυτά που λένε οι καθηγητές αυτού του τομέα ότι ήταν ψέματα, υπερβολές και δίνουν φρούδες ελπίδες στον κόσμο, οι άλλοι λέγαν όχι δεν δίνουμε φρούδες ελπίδες στον κόσμο έτσι είναι τα πράγματα. Και μετά όντως αυτός ο τομέας γιγαντώθηκε, το αν γιγαντώθηκε σε βάρος των άλλων είναι μια άλλη κουβέντα, εν μέρη θα έλεγα εγώ ναι, εν μέρει όχι. Αν είχαν δίκιο ή άδικο, όπως καλά είπε κι ο Χριστός, μονός καβγάς δεν γίνεται ποτέ. Αλλά είχαν φτάσει σε σημεία, δηλαδή οι σύλλογοι να θυμίζουν λιγάκι θα το πω άγρια δύση ας πούμε, δηλαδή να είναι ε να μην είναι καταστάσεις που αρμόζουν τώρα, πουθενά θα έλεγα, πουθενά σε ενήλικους πολλώ μάλλον δε σε εκπαιδευτικούς. Αυτό κάπως ξεκίνησε. Εξομαλύνθηκε με την πάροδο του χρόνου και με αλλαγή διευθυντή, το οποίο ίσως να είναι... ο οποίος διευθυντής χωρίς να αλλάξει κάτι επί της ουσίας, αλλά επειδή πώς να το πω; Έχει ένα τρόπο να... να τα πάει καλά με τους ανθρώπους και χωρίς να κάνει κάτι, απλά τα πήγαινε καλά με όλους και ίσως λόγω της μεταβατικής ιδιότητας, δεν ξέρω αν ισχύει τέτοιο πράγμα, δηλαδή εγώ τα πάω καλά με τον Γιώργο, ο Γιώργος καλά τα πάει καλά με τη Ζωή, άρα και εγώ θα τα πάω καλά με τη Ζωή. Κάπως έτσι κατάφερε να μαλακώσει το κλίμα, να κάνει λίγο πιο χαλαρή την ατμόσφαιρα και χωρίς ποτέ να γίνει κάτι. Να πεις ότι ξέρω εγώ έκανα αυτή την αλλαγή, η οποία έφερε την ισορροπία να γίνουν όλα πιο ήπια.

X: Ωραία κατάλαβα.

E1: Σύντομο, κάπως έτσι [...]

E3: Μπορώ να παρέμβω ή... δεν ξέρω τι λέει η διαδικασία;

X: Ναι, ναι, μιλήστε, μιλήστε, μιλήστε κανονικά.

E3: Αφ' ενός, 2... το ένα πιο έντονα, ας πούμε το πιο σοβαρό, είναι ότι το ίδιο που είπα κι εγώ, δηλαδή ότι το πρόβλημα στο δικό μου σχολείο ουσιαστικά έχει λυθεί εεε επειδή άλλαξε ο διευθυντής, χωρίς όμως να αλλάξει κάτι στην ουσία ότι έγινε μια άλλη συμφωνία, κάτι. Απλά με την παρουσία του και την προσωπικότητά του και τα λοιπά, φέρνει μια γαλήνη, απομονώνει το πρόβλημα, δεν έχει πρόβλημα, δεν ξέρω τι τέλος πάντων, άρα είναι πολύ σημαντική η... είναι πάρα πολύ σημαντικός ρόλος του διευθυντή. Και στο δεύτερο έτσι πιο ελαφρύ δηλαδή όταν τον μαθητή τον διεκδικούσε κι ο ένας κι ο άλλος τομέας στη φάση και των εγγράφων, όχι εγώ θα τον πάρω, όχι εγώ θα τον πάρω, ας πούμε μου ήρθε η εικόνα απ' το καλώς ήρθε το δολάριο, τον Κωνσταντίνο που τραβούσαν τα ναυτάκια ο ένας δεξιά και ο άλλος αριστερά. Αυτό [...]

E4: Ε να προσθέσω λίγο. Με την έναρξη του σχολικού έτους γίνεται ένα πρακτικό και ορίζονται κάποιοι υπεύθυνοι για «προβλεπόμενες» σε εισαγωγικά κρίσεις, ας πούμε υπεύθυνος για φυσικές καταστροφές, υπεύθυνος για την πυρασφάλεια του σχολείου. Όμως είναι πολύ τυπικό αυτό. Να σας πω ότι εγώ είμαι υπεύθυνη για την πυρασφάλεια και δεν ξέρω καν πώς λειτουργούν οι πυροσβεστήρες, αλήθεια τώρα. Οπότε στην ουσία κάνουμε πολύ τυπικά και διεκπεραιωτικά κάποια πράγματα χωρίς στην ουσία να έχουμε εκπαιδευτεί γι' αυτά. Όποιος είναι υπεύθυνος πυρασφάλειας θα πρέπει να ξέρει, παράδειγμα, αν λειτουργούν οι πυροσβεστήρες ή αν θέλουν ανανέωση ή όποιος είναι για το σεισμό υπεύθυνος, θα πρέπει να έχει το σχέδιο να κάνουμε ασκήσεις σεισμού για πράγματα που προβλέπονται αυτά, προβλέπονται κάποιες τέτοιες διαδικασίες, η φωτιά, ο σεισμός ή δεν ξέρω κι εγώ κάποιες τέτοιες καταστροφές. Αλλά κι αυτά λίγο θεωρούμε ότι δεν θα τύχουν σε μας, δεν θα τα αντιμετωπίσουμε.

E2: Μας έτυχε ο σεισμός.

E4: Μας τυχαίνει, όμως, προετοιμαζόμαστε; Για παράδειγμα στην Ιαπωνία, που είναι σεισμογενής περιοχή, κάνουν προσομοιώσεις σεισμού πάρα πολύ συχνά και τα παιδιά ξέρουν τις κινήσεις τους απ' έξω, εμείς;

E2: Λάρισα κάνουμε και εμείς επίσης.

E4: Ναι, εντάξει ίσως.

E2: Τώρα τελευταία κάνουμε πολύ συχνά. Ξέρουμε πώς και τι. Εγώ ας πούμε ήμουν υπεύθυνη να βγάλω του αρχείου του σχολείου έξω και αρνήθηκα από την αρχή. Λέω θα γίνεται σεισμός κι εγώ θα ψάχνω να βρω το αρχείο του σχολείου; Προτιμώ να ψάχνω να βρίσκω μαθητές, δηλαδή είμαστε πολιτιπής νομίζω.

E4: Ναι, ακριβώς και πολύ τυπικά και πολύ διεκπεραιωτικά, δηλαδή αναθέτουμε πράγματα τα οποία ίσως δεν μπορούν και να γίνουν. Είναι δυνατόν να σωθεί το αρχείο όταν πέφτει το σχολείο παράδειγμα;

E2: Το προέβλεπε το ΦΕΚ, όμως.

E4: Ναι, αυτό λέω προβλέπονται κάποια πράγματα μάλλον υπερβολικά [...]

X: Κατάλαβα. Ε, ήθελα να ρωτήσω γενικότερα τι πιστεύετε σαν ομάδα ότι θα μπορούσε να γίνει ώστε να βελτιωθεί αυτό που λέμε η ετοιμότητα των ελληνικών σχολείων απέναντι σε μια κρίση, είτε στις συγκεκριμένες περιπτώσεις, τις δικές σας ή γενικότερα για διάφορες κρίσεις; 2-3 tips ας πούμε να πει ο καθένας τι σκέφτεται.

E3: Ναι, να ξεκινήσω;

X: Ναι ναι ναι.

E3: Ναι, δυστυχώς μόνο από τα λίγα παραδείγματα που έχουμε εμείς εδώ πως είμαστε, τέλος πάντων, 5-6 ναι, βλέπουμε ότι είναι πολυδιάστατες οι κρίσεις. Δηλαδή υπάρχουν κρίσεις που προκύψανε, ξέρω 'γω από θέμα που προέκυψε σε μαθητή, εμπλακήκαν γονείς ή υπάρχουν περιπτώσεις που η κρίση είναι ανάμεσα σε καθηγητές του σχολείου, δεν εμπλέκονται καθόλου οι γονείς, το δικό μου πάλι που είναι κρίση με ένα άλλο σχολείο. Οπότε φαντάζομαι ότι πάντα μπορεί να μπορεί να υπάρξει ένα γεγονός το οποίο δεν είναι εύκολο να έχεις προετοιμαστεί για αυτό. Ωστόσο υπάρχουν πολλά που, για τα οποία οφείλουμε να είμαστε προετοιμασμένοι, αυτά που λέγαμε πριν, δηλαδή στις πυρκαγιές, κάποιοι τσακωμοί, κάποια φορά θα εμπλακούν οι γονείς ναι είναι αυτό που είναι κάτι που πρέπει να περιμένουμε νομίζω. Δηλαδή μπορεί να μην συμβαίνει για πολλά χρόνια, αλλά το ότι κάποια στιγμή κάτι θα γίνει μεταξύ κάποιων μαθητών και θα εμπλακούν και γονείς και θα τα βάλουν με έναν συνάδελφο και τα λοιπά, αυτό νομίζω είναι νομοτελειακά σίγουρο ότι θα συμβεί κάποια στιγμή, τέλος πάντων. Μπορεί να μη συμβεί για πολλά χρόνια, αλλά τέλος πάντων σε κάποιους άλλους συμβαίνει πιο συχνά. Ναι,

είναι, είναι κάτι το οποίο μπορούμε να περιμένουμε. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι μπορούμε να προβλέψουμε όλων των ειδών τις κρίσεις και να είμαστε προετοιμασμένοι να πούμε οκεί το 'χω τώρα φέρε ότι θες, ε πάλι μπορεί να σε εκπλήξει τέλος πάντων, αλλά τουλάχιστον ας έχουμε προετοιμαστεί για αυτά που είναι αρκετά πιθανό να συμβούνε. Αυτό.

X: Ωραία, ευχαριστώ πολύ. Ποιος θέλει να πει τώρα έτσι τι θα μπορούσε να γίνει για να βελτιωθεί, ας πούμε, η ετοιμότητα, E1;

E1: Νομίζω ότι αυτό που είναι καλά να γίνει είναι, κατά πρώτον, να ξέρουμε το νομικό πλαίσιο στο οποίο κινούμαστε. Για παράδειγμα, σκεφτόμουν τώρα ας πούμε κάτι το οποίο μπορείς να πεις κρίση που έγινε φέτος σ' εμάς, το οποίο δεν το λες κρίση, ήταν απλά ένα επεισόδιο, ήταν ότι ένας μαθητής χτύπησε αρκετά. Όταν λέω χτύπησε αρκετά, έπεσε, είχαν πάρει τα σκέιμπορντ μαζί, δεν έπρεπε να είχαν πάρει τα σκέιμπορντ μαζί, έπεσε, έσπασε τη λεκάνη, πήγε στο νοσοκομείο και μετά έγινε ακόμα πιο μπέρδεμα, γιατί πήγε χωρίς να... τέλος πάντων δεν τον πήραμε είδηση εμείς το έμαθε ο αυτός που ήταν υπεύθυνος τμήματος, αυτός δεν ειδοποίησε, ο διευθυντής το 'μαθε το βράδυ. Έγινε ένα τέτοιο πανηγύρι μεγάλο. Όλο αυτό ήταν ψηλό-οκει τελικά γιατί είχε γίνει η διαδικασία σωστά. Δηλαδή το πρακτικό είχε γίνει σωστά, είχαν τηρηθεί τα προβλεπόμενα μπλα μπλα μπλα έγιναν βέβαια πολύ άστοχοι χειρισμοί, αλλά το γεγονός ότι το νομικό πλαίσιο είχε γίνει καλά ήταν κάτι το οποίο κάλυπτε την όλη κατάσταση αρκετά. Αυτό είναι αρκετά βέβαιο ότι δεν θα μπορεί να γίνει πάντα. Δηλαδή αυτό που λέει η E6, για μένα είναι δύσκολη περίπτωση. Είναι δύσκολη περίπτωση γιατί υπάρχουν εντάσεις, χωρίς αυτό να καλύπτεται από κάποιο νομικό πλαίσιο., υπάρχουν κάποιοι γονείς που ζητούν δικαίωση για το παιδί τους δικαίως και υπάρχουν και άλλοι γονείς που φωνάζουν γιατί το λέτε το έκανε το δικό μου το παιδί, το ότι έχει κάνει ξέρω 'γω 2, 3, 4, 5 ατοπήματα, δεν πάει να πει ότι έκανε κι αυτό. Δεν είναι εύκολο το να χειριστείς αυτή την κατάσταση. Οπότε αυτό που θέλω να πω είναι ότι αν θέλουμε να είμαστε καλά προετοιμασμένοι, πρέπει να έχουμε κατά νου τι είναι αυτό που προβλέπεται, ποιο είναι το σωστό τυπικά, ποιο είναι το νομικό, όπως π.χ. το να χτυπάει το τηλέφωνο δεν ξέρω αν εντάσσεται στις κρίσεις. Εγώ έπρεπε να είχα σκεφτεί τι θα κάνω, αν χτυπήσει το τηλέφωνο σε τέτοιες καταστάσεις και να ελπίσω ότι θα το σηκώσει ο γιοκας μου, το οποίο έγινε από μέσα. Αλλά αυτό έπρεπε κάτι να του είχα πει, να καταρρεύσει. Έτσι χειρίζονται την κρίση, έτσι γίνεται ο χειρισμός των κρίσεων και

να μπορεί κάποιος κατά προτίμηση διευθυντής μέσα όταν θα γίνει το μπέρδεμα να ξέρει που είμαστε, αν είμαστε καλυμμένοι νομικά, αν δεν είμαστε καλυμμένοι νομικά και τι πρέπει να ξεχωρίζει την κατάσταση και να μπορεί εκείνη τη στιγμή να πάρει την απόφαση πως θα ελιχθεί. Αλλά πρέπει να ξέρει που είμαστε. Σίγουρα δεν θα είμαστε πάντα καλυμμένοι, δεν γίνεται. Δηλαδή σε αυτό που περιγράφει τώρα η Ε6, σίγουρα αυτός δεν ήταν καλυμμένος νομικά, ούτε από δω, ούτε από κει ό,τι και να 'κανε. Εκεί έχουμε ένα θέμα. Εκεί πρέπει να μπορεί κάποιος να πάρει απόφαση και να πει πώς θα κινηθεί ανάλογα. Δηλαδή για να το κωδικοποιήσω, συνοψίσω. Πρέπει να έχουμε μια καλή επίγνωση του πλαισίου του νομικού, του τυπικού του, το τι θα 'πρεπε να είχε γίνει, όταν σκάει αυτό που σκάει, όταν σκάει κρίση να ξέρουμε που είμαστε, είμαστε εντάξει το νομικό πλαίσιο, είμαστε εντός, εκτός; Αυτό είναι καλά, επειδή κρίση είναι και δεν περιμένει, είναι καλά να το πιάνει αυτός πού να το πιάσει με τη μία. Πόσο είμαστε καλά, πόσο δεν είμαστε καλά και αν τυχόν πρέπει λίγο να, πώς να το πω τώρα, να έχουμε μια πιο ελαστική θεώρηση του πλαισίου του νομικού, για να κινηθούμε. Γιατί έτσι θα βοηθήσει στην εκτόνωση, αλλά πάλι θα πρέπει να το κάπως να μπορεί να νιώσει. Για παράδειγμα, τώρα αυτό της Ε6 μ' άρεσε πολύ, ο διευθυντής ήταν εκεί καλυμμένος να ρίξει αποβολή; Αν ζόριζε η κατάσταση, αν οι γονείς αυτών που τιμωρήθηκαν, επειδή ξέρω γω αποφάσιζαν να φέρουν λυτούς και δεμένους και δικηγόρους και το ένα και τα' άλλο ήμασταν okay; Αν υποθέσουμε ότι δεν ήμασταν okay, μας παίρνει γενικά να το κάνουμε αυτό παρόλα αυτά; Αλλά για να το κάνεις αυτό πρέπει εκείνη τη στιγμή να έχεις μια πολύ καλή γνώση του τι προβλέπεται, του τι είναι δυνατόν να συμβεί και πως πρέπει να ελιχθείς. Δηλαδή, πολλά είπα πάλι συγχωρέστε με θέλει μια πολύ καλή γνώση του πλαισίου, μια αντίληψη του πού είσαι ανά πάσα στιγμή, αν είσαι εντός ή εκτός πλαισίου και μια ικανότητα, η οποία είναι νομίζω και το τάλαντο που πρέπει να έχει ένας διευθυντής, να καταλαβαίνει πότε πρέπει να κινηθεί λίγο εκτός πλαισίου, να τραβήξει λίγο το πλαίσιο, γιατί νομίζω ότι έτσι θα πάνε καλύτερα τα πράγματα. Αυτό. Συγγνώμη, αν πήρα πολύ χρόνο.

X: Όχι, ήταν πάρα πολύ ενδιαφέροντα αυτά που είπες και μοιράστηκες. Η Ε4 και μετά βλέπω και τη Ε2 ότι θέλει. Δεν σε ακούμε. Όχι.

E2: Να μιλήσω Γιώργο;

X: Ε, να μιλήσει η Ε2 μέχρι να βρούμε τι γίνεται με την Ε4.

E2: Συμφωνώ με τον E1, το είχα κι εγώ στο νου μου, γιατί στη δικιά μου περίπτωση, όταν η κρίση ξέσπασε ήμασταν καλυμμένοι, ήμασταν νομότυποι όλοι, άσχετα αν δεν υπήρχε ένα έγγραφο που λέει ότι καθηγήτρια αγγλικών μπορεί να κάνει πρόγραμμα διατροφής με βάση αυτά που λέει το βιβλίο, ήμασταν καλυμμένοι, όμως δεν θα ήμασταν την επόμενη μέρα που είχα οργανώσει αθλητικά παιχνίδια, γιατί δεν ήμουν γυμνάστρια ίσως. Και εκεί καταλήγω ότι για διευθυντή είχα τον ίδιο πριν από 20 χρόνια, είχε τελειώσει διετούς Ακαδημία, είχε όμως τέτοιες ηγετικές ικανότητες, ήταν γνώστης των νόμων όλων. Ακόμη και ο προϊστάμενος ερχόταν και τον συμβουλευόταν όταν είχε να διαχειριστεί κρίση. Ήταν δηλαδή τον έχω δει για θέματα επί παντός επιστητού. Ερχόταν στο σχολείο μας ο προϊστάμενος του τέταρτου γραφείου Έβρου και ζητούσε τη συμβουλή του. Ήταν ένας άνθρωπος καταρτισμένος, ήξερε πότε να μπαίνει μπροστά, οπότε θεωρώ ότι διευθυντής πρέπει να έχει αυτά τα πράγματα. Ο Αλέξανδρος για μένα είναι εικόνα, δηλαδή πως, δούλεψα 7 χρόνια μαζί του, πως πρέπει να κάνουμε τι. Να γνωρίζουμε τον νόμο, οπότε κάποιος νομίζω η E4 είχε πει στην αρχή της σχολικής χρονιάς, εάν προβλέψουμε κάποια πράγματα και αν ο διευθυντής γνωρίζει ή η διευθύντρια τη νομοθεσία, να ενημερώσει και τους υπόλοιπους, γιατί ως δημόσιοι υπάλληλοι οφείλουμε να γνωρίζουμε και να μη φοβόμαστε παιδιά όταν έχουμε μια κρίση να αντιμετωπίσουμε, να ζητάμε και τη βοήθεια από τους ανώτερους από εμάς. Δηλαδή έφτασε σε σημείο για το θέμα που ανέφερε η E6 για ένα σκηνικό μπούλινγκ κάπου στα Γρεβενά νομίζω ή στα Γιάννενα μας ενημέρωνε μια σχολική σύμβουλος τότε, σε ένα σεμινάριο που κάναμε, ότι ζήτησαν τη βοήθειά τους, υπήρχε γιατί υπάρχει νομοθεσία και πλαίσιο, δεν το ακολούθησε το σχολείο και τους «απογείωσαν» οι γονείς σε εισαγωγικά του μαθητή που δέχτηκε το μπούλινγκ, γιατί δεν ακολούθησαν τα προβλεπόμενα. Άρα λοιπόν, αν φροντίσουμε όλοι σαν εκπαιδευτικοί να ενημερωθούμε για το πλαίσιο, το νομικό αν ο διευθυντής ξέρει πώς πρέπει να κινηθεί, νομίζω, και αν ακολουθούμε και τις οδηγίες των ανωτέρων μας, νομίζω ότι μπορούμε να ανταπεξέλθουμε, αν όχι να προβλέψουμε την κρίση αυτό που είπαμε και πριν, να διαχειριστούμε τις συνέπειες.

X: Πολύ ωραία ε E4 θες να μιλήσεις, μπορείς; Όχι, δεν ακούγεσαι. Δύσκολα τα πράγματα, E ωραία μέχρι, ξανάκλεισε, μέχρι να μπορέσεις να ακουστείς και να μιλήσεις, θα πάμε σε E7, E5 και E6 και θα σ' αφήσουμε για το τέλος.

E7: Συμφωνώ και εγώ και με τη E2 και με τον E1, ότι θα πρέπει να είμαστε γνώστες του νομικού πλαισίου, αλλά και αν δεν μπορούμε να τα γνωρίζουμε όλα, αλλά αν έχουμε κάποια κρίση, τουλάχιστον έχουμε ένα πρόσωπο να συμβουλευτούμε, να ξέρουμε τι να κάνουμε. Δεν ξέρω αν πρέπει να απευθυνθούμε κατευθείαν στα ανώτερα στελέχη. Πρώτα θα πρέπει να περάσει από το χέρι μας και μετά να δούμε πώς θα εξελιχθούμε και να ζητήσουμε τη βοήθεια π.χ. από τη διεύθυνση. Από 'κει και πέρα τουλάχιστον στο δικό μας, στα δικά μας τα θέματα στο σχολείο, εγώ θα είχα την απαίτηση η πολιτεία, ο δήμος να είναι παρούσα και παρόντες με τα πρόσωπα κλειδιά και τα πρόσωπα κλειδιά στα οποία αναφέρομαι είναι απ' την αρχή της χρονιάς και να μην μοιράζονται μόνο μια φορά την εβδομάδα για 5-6 ώρες, σχολικός ψυχολόγος και εννοείται και κοινωνικός λειτουργός. Έχει τύχει να στέλνουμε e-mail σε την πώς τη λένε, στην κοινωνική υπηρεσία του Δήμου και να μην απαντάει. Σε πράγματα που είχαμε τώρα τελευταία. Δηλαδή ψάχνουμε να τους βρούμε. Ενώ θα έπρεπε να είναι μέσα στα σχολεία, τουλάχιστον σε κάποια κράτη γίνεται αυτό. Αποκλειστικά να είναι εκεί. Δεν είναι μια περίπτωση, δόξα τω Θεώ, μέσα σε 260 παιδιά καθημερινά υπάρχουν θεματάκια που πρέπει να συζητήσουν είτε με τους γονείς ομαδικά είτε με τα ίδια τα παιδιά είτε όλοι μαζί και με τους εκπαιδευτικούς συμβουλευτικά τα πάντα. Και εμείς οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουμε πώς να συμβουλευόμαστε. Ο καθένας κάνει το μακρύ και το κοντό του, ο καθένας πώς το αντιλαμβάνεται και δημιουργούνται πολλά ευτράπελα. Δεν έπρεπε να μιλήσεις έτσι, έχω ακούσει διευθύντρια να λέει, το διαχειρίστηκες λάθος. Μα από πού να το γνωρίζει η κοπέλα πώς να το διαχειριστεί; Πρέπει κάποιος να της το πει. Η εμπειρία παίζει σίγουρα πολύ σημαντικό ρόλο, αλλά κανένας δεν πάει στο σχολείο με μεγάλη εμπειρία. Παθαίνει και μαθαίνει, αλλά για να μην πάθεις πρέπει κάποιος να συμβουλέψει. Ακούγονται τώρα για τους μέντορες, κουραφέξαλα. Δηλαδή εμείς οι παλιοί θα πρέπει να πάρουν από κοντά μας τους νεοδιόριστους νεοδιόριστες και να τους καθοδηγούμε. Σας πληροφορώ ότι δεν έγινε τίποτα. Είχαμε επίσης πολλές περίεργες καταστάσεις, ενώ υποτίθεται ότι τοποθετήθηκαν, ορίστηκαν μέντορες και τα κορίτσια, οι παράλληλες π.χ. ήταν απροστάτευτες, δεν γνώριζαν καν το πλαίσιο, βέβαια όφειλαν να το γνωρίζουν, το πώς πρέπει να κινηθούν, που πρέπει να βρίσκονται στην ώρα του διαλείμματος, τι πρέπει να κάνουν σε περίπτωση που το παιδί αρχίζει και αντιμιλάει, βρίζει μάλλον, οτιδήποτε. Υπάρχουν πολλά προβλήματα που δυστυχώς εκείνη τη στιγμή αυτοσχεδιάζει ο εκπαιδευτικός και πολλές φορές ο αυτοσχεδιασμός οδηγεί σε περίεργα μονοπάτια, άρα θα και θα

πρέπει να γνωρίζουμε και θα πρέπει να έχουμε και τα κατάλληλα πρόσωπα να μας συμβουλευθούν. Ελπίζω κάποια στιγμή να γίνει και σε εμάς. Δεν ξέρω, δεν ξέρω.

X: Συμφωνώ πάρα πολύ με αυτό. Ε5 ποια είναι η δική σου άποψη;

E5: Εμένα με κάλυψαν οι συνάδελφοι τώρα σε αυτά που είπανε. Απλά επειδή το πλαίσιο, δεν το συζητώ, ότι πρέπει όλοι να το γνωρίζουμε απλά ήθελα να τονίσω ότι καμιά φορά πρέπει να είμαστε και ικανοί να δούμε τα πράγματα εκτός πλαισίου. Τι εννοώ. Να είμαστε έτοιμοι να ακούσουμε, να δούμε τι συμβαίνει, να έχουμε ενσυναίσθηση, έτσι ώστε να μπορούμε να ανταποκριθούμε στις ιδιαίτερες συνθήκες που μπορεί να δημιουργηθούν. Για παράδειγμα, όταν είχαμε στον COVID τα πρώτα μαθήματα που έπρεπε να κάνουμε εξ αποστάσεως, το μεγάλο μου άγχος ήταν να προχωρήσει η ύλη, να μη χαθεί ώρα, έτσι όπως ήταν στην τάξη να κάνω το μάθημα στην... μέσω υπολογιστή, να μην. Και τελικά αφού τελείωσε όλο αυτό, συνειδητοποίησα ότι ήταν μια καινούργια κατάσταση για τα παιδιά, ήταν μια καινούργια κατάσταση για τους εκπαιδευτικούς και ήταν απόλυτα φυσιολογικό και να χαθεί ο χρόνος, εξηγώντας τους τι συμβαίνει και να χαθεί κάποιος χρόνος, δηλαδή ότι δεν ήταν το ίδιο πράγμα. Κατάλαβες τι θέλω να σου πω; Δηλαδή ότι κάποιες φορές δεν υπάρχει πλαίσιο για κάποια πράγματα. Πρέπει να ακούς σ' αυτό το κομμάτι που ίσως να είναι και περισσότερο ψυχολογικής φύσεως, πρέπει να ακούμε πιο πολύ τους μαθητές, την κοινωνία, τι συμβαίνει, να αφουγκραζόμαστε και ως σύλλογος, όπως είπαν οι συνάδελφοι, διευθυντής και σύλλογος, να κινούμαστε ανάλογα. Δηλαδή αν εμάς μας είχε πει ο διευθυντής, για παράδειγμα, ξέρετε κάτι είναι πρωτόγνωρο για όλους, μην αγχώνεστε, βρείτε τα πατήματά σας ένα-ένα, θα γίνουν όλα θα ήταν διαφορετική κατάσταση. Δεν θα πιέζαμε και τόσο τα παιδιά. Νιώθω ότι πίεσα τα παιδιά παραπάνω απ' όσο έπρεπε. Δεν ξέρω, αν γίνεται κατανοητό αυτό που λέω.

X: Γίνεται μια χαρά. Επομένως, Ε6 είσαι η επόμενη να μας πεις τις σκέψεις σου.

E6: Ναι, εγώ δεν χρειάζεται να πω ότι είπαν και οι προηγούμενοι προφανώς. Θα ήθελα να πω το εξής, μια ιδέα που τώρα γεννήθηκε. Συζητάμε τώρα γύρω στη μία ώρα και κάτι και αμέσως είδαμε τόσες διαφορετικές περιπτώσεις. Θα μπορούσε σιγά σιγά να συ... να μαζευτούν, κάποιος να συγκεντρώσει κάποιες περιπτώσεις και όχι να βγάλει ένα μπούσουλα το λέω πολύ μαθηματοποιημένα, αλλά ίσως σε τρόπους αντιμετώπισης σαν «case study», σαν μελέτες περίπτωσης, τις οποίες με κάποιο

τρόπο να γνωρίσουν εκπαιδευτικοί. Γιατί κακά τα ψέματα από κρίσεις είμαστε γεμάτοι. Θα μπορούσε λοιπόν να υπάρχουν κάποιες ενδεικτικές πρακτικές και λύσεις, έτσι ώστε να μπορούμε να ανατρέξουμε κάποια στιγμή. Και κάτι που θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό, δεν ξέρω πως θα γίνει βέβαια, είναι ότι θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα στις σχέσεις μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα, είτε αυτές είναι μεταξύ συναδέλφων είτε μεταξύ μαθητών είτε μεταξύ μαθητών και καθηγητών, μαθητών και γονέων, γονέων - καθηγητών, όλες τις αλληλεπιδράσεις. Άρα ίσως θα 'πρεπε να δοθεί παραπάνω χρόνος, ειδικά στην εποχή που ζούμε. Γιατί βλέπετε λίγο τι γίνεται γύρω μας. Λίγο μεγαλύτερη βαρύτητα στις διαπροσωπικές σχέσεις. Εντάξει, καλό το μάθημα, όλα καλά, αλλά τα προβλήματα νομίζω είναι πολύ μεγαλύτερα από το να... για να τα αφήνουμε. Όταν υπάρχει καλή διάθεση και καλή καλές σχέσεις, πολύ πιο εύκολα μπορεί να αντιμετωπιστεί κάτι. Κι όπως επίσης για να σχολιάσω κάτι που είπε ο Ε7, κάτι για τους μέντορες. Επειδή όλοι μας λίγο πολύ έχουμε γνωρίσει συναδέλφους που ίσως δεν θα έπρεπε να ακούσουμε τις συμβουλές τους, παράδειγμα, όταν διορίστηκα πριν από 20 χρόνια, η πρώτη συμβουλή ήταν έλα μωρέ τώρα πάρε μια καρέκλα και κάτσε εκεί. Ναι, δεν μπορούν να είναι όλοι οι μέντορες, παρόλο που είχαν εμπειρία αυτή που μου το είπαν. Παίζει πάρα πολύ το προσωπικό, η προσωπικότητα του καθενός. Άρα με κάποιο τρόπο θα πρέπει να γίνει ο καθένας μας λίγο καλύτερος, πως δεν ξέρω. Σου το αφήνω να το ψάξεις Γιώργο.

X: Σε ευχαριστώ. Ε2 θέλεις κάτι να πεις βλέπω;

Ε2: Ναι, το είχα στο νου μου και το ξέχασα πριν, με βάση αυτό που είπε η Ε6. Ε βλέπω ότι την κρίση που σας ανέφερα εγώ ότι διαχειρίστηκε τότε εξ ολοκλήρου ο διευθυντής, συμφωνήσαμε όλοι. Από τότε και τα επόμενα 20 χρόνια δόθηκε μεγαλύτερη, τουλάχιστον έζησα σε σχολεία, με μεγαλύτερη έμφαση στην απόφαση του συλλόγου διδασκόντων και τα τελευταία 2 χρόνια είμαι σε ένα σχολείο παιδιά αυτός ο σύλλογος διδασκόντων δεν έχει πάρει μια σωστή απόφαση. Γελάω και το λέω, γιατί ο καθένας λέει τη γνώμη του χωρίς να εστιάζει στο πλαίσιο και ατέρμονα συζητάμε. Οπότε αν ένας διευθυντής μπορεί να κερδίσει την εμπιστοσύνη και από τη νομοθεσία να έχει το δικαίωμα να πάρει την απόφαση μόνος του, αλλά να τον, χωρίς αυτό θα ακουστεί εριστικό σε κάποιους ότι αποφασίζει και διατάσσει διευθυντής, αλλά υπάρχουν περιπτώσεις που θα πρέπει διευθυντής θα βγει μπροστά και θα πρέπει να έχει, λόγω της σχέσης που έχει, όπως είπε η Ε6 με τους συναδέλφους και τους μαθητές, την εμπιστοσύνη τους και να μπορεί να τους εξηγήσει μετά και να

μπορεί να πάρει ανατροφοδότηση από αυτούς για να διαχειριστεί την κρίση. Γιατί αν συμβαίνει κάτι και περιμένουμε να αποφασίσουμε εντός εργασιακού ή διδακτικού, όλοι μαζί που είμαστε μίνιμουμ 25-30 άνθρωποι, έχω δει ότι δεν παίρνεται ποτέ απόφαση σωστή και οι διευθυντές φοβούμενοι να έρθουν σε ρήξη με τους συναδέλφους. Στην ουσία δεν αποφασίζουμε ποτέ, τα κουκουλώνουμε, τα πασαλείβουμε. Δηλαδή θα πρέπει ο διευθυντής να έχει το θάρρος να βγει μπροστά, και όχι μόνο. Και οι συνάδελφοί να τον εμπιστεύονται. Ίσως έχει μια ευθύνη να καλλιεργήσει σχέσεις με τους συναδέλφους εμπιστοσύνης, να μπορούν να τον εμπιστευθούν και να είναι και άξιος της εμπιστοσύνης τους. Κάπου η κρίση όμως απαιτεί... επειδή η κρίση απαιτεί ταχύτατη διαχείριση ορισμένες φορές και ίσως θα έπρεπε ο διευθυντής τυχαία άτομα να εμπιστευθεί ή τα οποία μπορεί να εμπιστευθεί ή να έχει την οξυδέρκεια να ξέρει ποιανών την κρίση, την άποψη θα εμπιστευτεί. Δηλαδή εμείς τότε ήμασταν σε σύλλογο με το σύλλογο που έχω τώρα στο σχολείο και συζητούσαν ακόμη αν πρέπει να κάνουμε το πρόγραμμα, όπως είχε αποφασιστεί και έχει μπει έχουν υπογράψει όλοι το πρακτικό και αν πρέπει να ενημερώσουμε το βιβλίο σχολικής ζωής, και αν πρέπει να κάνουμε αυτό, και πρέπει να κάνουμε... ακόμη θα συζητούσαμε. Ενώ εκεί αποφασίστηκε στο λεπτό, δεν γίνεται τίποτα για αυτό και αυτό το λόγο, το σχολείο κατευθείαν γρήγορα περνά στην επόμενη φάση, θα το διαχειριστεί ο καθένας στην τάξη του. Νομίζω ότι πρέπει ο διευθυντής να μπορεί να πάρει αποφάσεις και θα πρέπει και εμείς να μπορούμε να τον εμπιστευόμαστε το διευθυντή ή να λέμε τόσο όσο τη γνώμη μας με την έννοια να μην πλατειάζουμε και χανόμαστε.

X: Ωραία. Ποιον ήθελα; Α η E4, έχουμε τώρα που δεν μπορεί να... Όχι, δεν ακούγεσαι, δεν ξέρω αν έχεις πατήσει κάτι.

E7: Θα ήθελα να προσθέσω κάτι. Στη συνάντηση που είχε ο νέος διευθυντής πρωτοβάθμιας με τους νέους διευθυντές από την ερχόμενη χρονιά, αλλά και τους τωρινούς, έδωσε έμφαση στην ευελιξία που πρέπει να έχουμε ως διευθυντές διευθύντριες ως προς το νομικό πλαίσιο. Μην είστε λέει τόσο τυπικοί σε ορισμένα γεγονότα, ούτως ώστε να δοθεί γρήγορα λύση και να τελειώσει όλο το θέμα. Μου κάνει εντύπωση αυτό. Απλώς ήθελα να το προσθέσω.

X: Άρα κουμπώνει λίγο με αυτό που λέει κι η E2 αρκετά.

E2: Εγώ το έχω δει παιδιά, που κάθονται να πάρουμε αποφάσεις, ώσπου να μιλήσει η E4, δεν καταλήγουμε πουθενά. Δηλαδή ο ένας θα πει αυτό, κάποιοι μπορεί να συμφωνήσουν. Ενώ όταν ο διευθυντής ξέρει τι πρέπει να γίνει, μπορεί να το να το λανσάρει κιόλας κάπως, δεν ξέρω ακούγεται ωραία στους υπόλοιπους, ή τέλος πάντων να κάνει την εισήγηση ισχυριζόμενος ισχυριζόμενη ότι αυτό πρέπει να γίνει γι' αυτούς κι αυτούς τους λόγους για να κυλήσει κι η συζήτηση. Γιατί νομίζω στα χρόνια αυτά είμαστε πάρα πολύ της δημοκρατικότητας του συλλόγου, αλλά συζητάμε νομίζω χωρίς λόγο πολλές φορές. Δηλαδή σύλλογοι διδασκόντων που καταλήγουνε ώρες μετά και φτάνουμε να χάνουμε να βλέπουμε το δέντρο και χάνουμε το δάσος; Δεν ξέρω, βλέπουμε το δάσος και χάνουμε το δέντρο; Συμβαίνουν και τα δυο, χανόμαστε.

X: Μάλιστα. Όχι, δεν ακούγεσαι E4. Λοιπόν, ξέρεις τι θα κάνουμε; Γράψε λίγο την άποψή σου για αυτή την ερώτηση γραπτά και μόλις γράψεις βγες και ξαναμπές στην κλήση για να μήπως φταίει αυτό. Για να προχωρήσω στην επόμενη ερώτηση, μην καθυστερούμε ξέρω γω.

E2: Που θα τη γράψει;

X: Έχει chat, αν πάει εκεί που λέει συνομιλία. Εν τω μεταξύ, μου είπατε πάρα πολλοί για διευθυντές, ισχυρούς διευθυντές και τι χρειάζεται να έχει ένας διευθυντής. Και αφού με πήγατε εκεί, θέλω τώρα να ρωτήσω, ποιες πιστεύετε ότι πρέπει να είναι αυτές οι δεξιότητες που χρειάζεται να έχει ένας διευθυντής αλλά και ένας εκπαιδευτικός για να διαχειριστεί μια κρίση σε ένα σχολείο. Δηλαδή θέλω και την πλευρά του εκπαιδευτικού αλλά και του διευθυντή. Τι πιστεύετε, ποιος θέλει να ξεκινήσει; Πείτε μου έτσι 2-3 χαρακτηριστικά. E1 ας πούμε.

E1: Ναι, νομίζω τα 'χα πει και πριν. Με την έννοια ότι νομίζω ότι πρέπει να ξέρει πάρα πολύ είτε ο εκπαιδευτικός είτε ο διευθυντής, δεν αλλάζει κάτι, πρέπει να ξέρει πάρα πολύ καλά το νομικό πλαίσιο στο οποίο κινείται. Και επειδή δεν μπορεί να το ξέρει καλά πρέπει, να μπορεί να είναι όσο πιο καλά γίνεται. Κανένας δεν μπορεί να το ξέρει τελεία ή να μπορεί να ψυχανεμιστεί, τέλος πάντων, τι γίνεται. Για παράδειγμα, λέω εγώ τώρα π.χ. δεν θέλει και κανένα... να έχεις διαβάσει τον κανονισμό του της πυρασφάλειας για να καταλάβεις ότι δεν πρέπει να έχουν λήξει οι πυροσβεστήρες και ότι αν τυχόν γίνει κάτι ,τόρα λέω για να αγχώσω την E4 τέλος πάντων, και ότι αν τυχόν γίνει κάτι στο σχολείο και μπει καμιά φωτιά και είναι όλοι

οι πυροσβεστικές ληγμένοι ότι έχουμε θέμα. Είναι κάτι το οποίο μπορείς να κάνεις 200 χρόνια εκπαιδευτικός και να μην γίνει τίποτα, αλλά αν τυχόν γίνει ένα τσαφ, υπάρχει ένα θεματάκι. Οπότε πρέπει να ξέρουμε το πλαίσιο όσο πιο καλά γίνεται. Πρέπει να έχουμε μια αίσθηση, αυτό που είπε π.χ. ο Ε7 που είπε ο διευθυντής της πρωτοβάθμιας που είναι πολύ ωραίο στα λόγια, είναι λίγο δύσκολο στην πράξη. Λέει να έχουν μια ευελιξία. Ωραία να έχουμε μια ευελιξία. Αν όμως γίνει ένα μπέρδεμα πάνω στην ευελιξία και στο κούνημα το δικό μας στο νομικό πλαίσιο μετά ο διευθυντής εκεί θα πει ποιός σου είπε να βγεις εκτός νομικού πλαισίου και τι λέει ο νόμος. Παρόλα αυτά, εάν πας και δεν έχεις αυτή την ευελιξία που λέει, νομίζω είναι ο ασφαλέστερος τρόπος για να κάνεις ένα σχολείο ρημαδιό, δεν γίνεται. Δηλαδή αν θες να είσαι πάντα καλυμμένος, είναι ο ασφαλέστερος δρόμος για προς την αποτυχία. Τώρα τί είναι ο διευθυντής; Είναι αυτός ο οποίος έχει σε όσο γίνεται πιο μεγάλη την ικανότητα να ισορροπεί ανάμεσα σε αυτά. Ανάμεσα στον τύπο, στην πράξη, στην ουσία να είναι ψύχραιμος όταν εκτίθεται, γιατί δεν υπάρχει περίπτωση να μην εκτεθεί. Όταν λέω να εκτεθεί, εννοώ να υπάρχει σημείο στο οποίο αν γίνει το μπέρδεμα, του 'κατσε και μετά έχουμε θέμα. Να είναι ψύχραιμος σ' αυτό και νομίζω ότι είχε πει... τώρα θα πω 2 πράγματα, κάτι επειδή θυμήθηκα που είπε η Ε6 για τους μέντορες, όταν είχα πάει σ' ένα τέλος πάντων που δεν ήμουν και πολύ νέος τότε μια συμβουλή που μου είχε δώσει ένας καθηγηταράς με πολλές άλλες ιδιότητες ήταν «Δεν πιστεύω να πας μέσα, να κάνεις μάθημα;». Το πλαίσιο ήταν ότι το η πληροφορική ήταν μάθημα επιλογής σε γενικό λύκειο, αυτό σημαίνει ότι δεν θέλουμε να ζορίσουμε τους μαθητές, γιατί θέλουμε να διαλέγουν το μάθημα αυτό, θέλουμε να τους έχουμε τέλος πάντων κατά το δυνατόν ευτυχείς. Οπότε η συμβουλή που μου έδωσε εμένα ήταν μην τυχόν και πας μέσα και κάνεις μάθημα. Αυτό ήταν η συμβουλή που άκουσα από κάποιον που θα μπορούσε να είναι μέντορας. Κλείνει η παρένθεση. Από την άλλη, από τα πιο σοφά πράγματα που έχω ακούσει ήτανε όταν ,α και για να ξέρεις μπήκα και τελικά έκανα μάθημα, μην πω για τον τέτοιο τέλος πάντων να μη σχολιάσω. Από τα πιο σοφά πράγματα που έχω που έχω ακούσει, ίσως το πιο σοφό και με έχει... ναι με διαφορά το πιο σοφό και με έχει στιγματίσει ήταν όταν κάναμε ένα παλιό πετ εκεί όταν διορίστηκα αυτά τα δυο σαββατοκύριακα που κάναμε μια επιμόρφωση που είπε μια συνάδελφος εκεί, που είπε μία συνάδελφος δεν θυμάμαι και όχι συνάδελφος μια εισηγήτρια δεν θυμάμαι τι ιδιότητα είχε, αλλά μου είχε πει το για μένα πάνσοφο ό,τι μα ό,τι και να γίνεται στην τάξη ποτέ μην το παίρνετε προσωπικά, δεν είναι για σας, το οποίο για μένα ήταν πολύ σοφό. Σε

οποιαδήποτε κρίση, σε οποιαδήποτε ένταση, όσο και αν είναι δύσκολο, δεν είναι τόσο δύσκολο, νομίζω πρέπει να είμαστε λιγάκι αποστασιοποιημένοι. Δηλαδή όταν θα ανεβούν οι σφυγμοί και οι εντάσεις με τον μαθητή, όταν θα 'ρθει ο γονιός αλλάζον, όταν όταν ο συνάδελφος..., πρέπει να είμαστε σε ένα βαθμό αποστασιοποιημένοι, να το βλέπουμε λίγο, θα ακουστεί λίγο κρύο αυτό που θα πω, είναι λίγο μπίζνες. Αυτή είναι δουλειά, εμείς είμαστε επαγγελματίες της εκπαίδευσης. Πάμε εκεί με αυτό το ρόλο, δεν πάω εγώ σαν Ε1, πάω σαν ο 19866, αυτός ο αριθμός μητρώου μου, πάω εκεί μέσα να κάνω τη δουλειά μου. Όσο και αν ακούγεται κρυόκωλο, βάλε μπίπ σ' αυτό εκεί, όσο και αν ακούγεται ότι δεν... είναι πολύ καλύτερα, γιατί αυτή τη δουλειά θα την κάνουμε για πολλά χρόνια. Δεν λέω ότι είμαι... δε με νοιάζει, δε λέω ότι δεν με απασχολεί τι γίνεται, φυσικά και θα εμπλακώ, φυσικά και θα έχω ένα δέσιμο αλλά ως εντός μέχρι ενός ορίου. Πρέπει ο διευθυντής να έχει αυτήν τη, πώς να το πω, την ψυχραιμία, την επίγνωση, την ενσυναίσθηση, αποστασιοποίηση και επαγγελματισμό. Και εμπειρία, δηλαδή, κάτι το οποίο θα μου πεις, όπως καλά είπε κι ο Ε7, κανένας δεν γεννήθηκε έμπειρος, αλλά τέλος πάντων όλα αυτά μαζί νομίζω ότι μπορούν να κάνουν... και λίγη τύχη, το οποίο δεν μπορεί να κάνει κάτι για αυτό, αλλά χρειάζεται και λίγη τύχη τέλος πάντων για να μην του σκάσει κάτι το οποίο δεν μπορεί να γίνει κάτι για αυτό.

X: Για έναν εκπαιδευτικό θα ίσχυαν τα ίδια χαρακτηριστικά, ας πούμε ή...

Ε1: Τα ίδια, συν ότι ο εκπαιδευτικός έχει την καβάτζα, δεν είναι πολύ δόκιμος όρος αλλά πιστεύω καταλαβαίνουμε, ότι όταν κάποιου καταλαβαίνει ότι κάτι χάνεται, πάντα μπορεί να κάνει πάσα. Ούτε αυτό είναι πολύ δόκιμο, αλλά θέλω να πω ότι όταν η κατάσταση ξεφεύγει, πάντα έχει τον διευθυντή από πίσω. Και μπορεί όταν ξεφεύγει η κατάσταση με ένα μαθητή, μπορεί να του πει «με μένα τελειώσεις δεν έχω κάτι να σου πω, πήγαινε στον διευθυντή, αν έχεις παράπονα, πηγαίνει στο διευθυντή, αν... με το γονιό πάντα υπάρχει αυτό πίσω, οτιδήποτε. Κι αυτός θα έπρεπε να 'ναι ο ρόλος γιατί θα έπρεπε να είναι η, πώς να το πω, ο κυματοθραύστης ό,τι ξεφεύγει από τον πρώτο κυματοθραύστη του εκπαιδευτικού. Που θα κάνει και τον πρώτο κυματοθραύστη, τον εκπαιδευτικό δηλαδή, να νιώθει πιο σίγουρος για τη θέση του. Αλλά οι ίδιες, ιδιότητες βασικά ισχύουν και για τον εκπαιδευτικό. Ίσως πρώτη την αποστασιοποίηση, με λίγο ψυχραιμία πάντα, να μην εμπλέκεσαι. Δηλαδή βλέπω συναδέλφους, οι οποίοι μπορεί να ξέρω γω να ανεβάσουν σφυγμούς με τους μαθητές και να φτάσουν σε σημείο να είναι, τέλος πάντων, που δεν αρμόζουν σε

εκπαιδευτικό, γιατί ακριβώς έχουν εμπλακεί, δεν είναι δεν είναι λύση αυτή. Κάπως έτσι θα το πήγαινα.

X: Πολύ ωραία. Αρχικά, θέλω να δω αν η E4 μπορεί να μιλήσει.

E4: Ακούγομαι;

X: Ακούγεσαι τελεία. Και μιας και άνοιξες το μικρόφωνο να μας πεις λίγο κι εσύ την γνώμη σου για να πάμε μετά E2, E7 και πάει λέγοντας. Να σου πω την ερώτηση πάλι. Ποιες πιστεύεις ότι είναι οι δεξιότητες ή χαρακτηριστικό που χρειάζεται να έχει ένας εκπαιδευτικός και ένας διευθυντής για να διαχειριστεί έτσι αποτελεσματικά και να αντιμετωπίσει μία κρίση; Πες μου πρώτα για τον εκπαιδευτικό για παράδειγμα και μετά πες μου και για το διευθυντή.

E4: Ναι τώρα να συμπεριλάβω λίγο και αυτά που έγραψα στην προηγούμενη απάντηση E είπαμε, καταρχήν ο καθένας πρέπει να γνωρίζει τα καθήκοντά του και μέχρι πού μπορεί να φτάσει. Και αυτό αφορά και τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, το καλό σχολικό κλίμα και η συνεργασία έτσι κι αλλιώς βοηθά ο ένας τον άλλον εεε είτε μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί είτε και σε σχέση με το διευθυντή. Ε τώρα, κάτι που θα... καταρχήν θα συμφωνήσω για τον επαγγελματισμό που έθιξε ο E1, είμαστε όντως επαγγελματίες. Θα πρέπει να συμπεριφερόμαστε ως επαγγελματίες και να μην... να αποστασιοποιούμαστε σε... να μην παίρνουμε προσωπικά κάποια πράγματα τα οποία συμβαίνουν. Χρειάζεται όμως απ' την άλλη να έχουμε και ενσυναίσθηση ως εκπαιδευτικοί, να μπαίνουμε στη θέση του γονέα, του παιδιού, γιατί πολλές φορές από την πλευρά του έχει και δίκιο, έχει σίγουρα έχει κάποιο δίκιο, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν πρέπει σε κάθε περίπτωση να υπερασπιζόμαστε τον εαυτό μας και το σχολείο. Όσον αφορά το διευθυντή, βέβαια ναι, η ψυχραιμία είναι κοινό γνώρισμα και των 2, και των εκπαιδευτικών και κυρίως του διευθυντή. Θέλει απόλυτη ψυχραιμία, είτε αυτά τα ζητήματα, παράδειγμα μπαίνει μέσα ένας εξαγριωμένος γονέας, φωνάζει και λοιπά, σίγουρα να είμαστε ψύχραιμοι, να έχουμε την ικανότητα «διπλωμάτες», να το πω έτσι σε εισαγωγικά, να διαχειριζόμαστε τους ανθρώπους, να μπορούμε να τους ηρεμούμε ή τους μαθητές μας, όταν προκύπτει ένα θέμα με τους μαθητές. Ε σε γενικές γραμμές αυτά. Να έχουμε να έχουμε υπομονή, να έχουμε ψυχραιμία, ενσυναίσθηση και να μπορούμε να... με ευχέρεια ,τέλος πάντων, να διαχειριζόμαστε δύσκολες καταστάσεις, αυτό. Αλλά πάντα σε συνεργασία, δηλαδή πιστεύω ότι όλα τα

προηγούμενα, η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση προκύπτει και από τις σχέσεις μας με τους μαθητές μας, με τους γύρω μας. Όλα αυτά βοηθούν. Γιατί όταν εγώ ξέρω ότι θα έχω θα πω κάτι, αλλά θα έχω σύμμαχό μου τον συνάδελφο ή το διευθυντή και ο διευθυντής αντίστοιχα, όταν ξέρει ότι θα έχει το σύλλογο που θα τον υποστηρίξει, είναι πολύ σημαντικό.

X: Ωραία.

E4: Κλείνω τώρα.

E2: Πάτησα το χεράκι την ώρα που μιλούσε ο E1, ήθελα να πω τη λέξη και τη στιγμή που το πάτησα την είπε. Η ψυχραιμία νομίζω είναι ο καταλύτης. Η κρίση μπορεί να σκάσει στα χέρια του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, κι αυτός πρέπει να είναι ψύχραιμος, 'ντάζει, θα έχει κάποιες δεξιότητες με όσο περνούν τα χρόνια έχει περισσότερες. Συμφωνώ με τους προλαλήσαντες. Έχω στο νου μου 2 πράγματα. Ένας από τους 3 πρώτους διευθυντές που είχα, γιατί ήμουν σε 3 σχολεία τον πρώτο χρόνο διορισμού, μου είπε το εξής «E2 να είσαι ψύχραιμη, γιατί για το Υπουργείο είσαι ένας αριθμός εξαψήφιος» τον είπε ο E1. Δηλαδή αυτοί σε αντιμετωπίζουν έτσι. Έτσι πρέπει και εσύ γιατί έχεις μέλλον. Όταν μου το είπε έμεινα, λέω δεν είμαστε, δεν είμαστε Άουσβιτς μου λέει, αλλά είσαι ένας αριθμός εξαψήφιος αυτός ο 587792 για τον καθένα. Γιατί πολλοί ας πούμε λένε ότι είναι λειτούργημα, είναι έτσι, είμαστε επαγγελματίες, πρέπει να είμαστε ψύχραιμοι. Και αμέσως μετά μου ήρθε στο μυαλό αυτό που είπε η πρώτη διευθύντρια που είχα στο φροντιστήριο που δούλευα. Επειδή θα συμβούν πολλά, μου λέει, εδώ γιατί οι γονείς πληρώνουν, κι όταν πληρώνουν πρέπει να... νομίζουν ότι πρέπει να τους χαϊδεύεις τα' αυτιά, ό,τι και να γίνει, μου άρεσε πάρα πολύ αυτό, ήταν μια φοβερή γυναίκα η Όλγα που υπερασπιζόταν τα συμφέροντά της στο φροντιστήριο, ό,τι και να γίνει πρέπει να το ξέρω όπως έχει γίνει και μπορεί να κάνεις και λάθος μες στην τάξη, αλλά αν το ξέρω εγώ μπορώ να το διαχειριστώ. Αυτό για μένα, αν γίνει σαφές από την αρχή, εννοώ μιας σχολικής χρονιάς, αν όντως ένας, εκεί το είπε η Όλγα και εγώ ήμουνα 22 και όντως αν γινόταν και μου χε σκάσει και εκεί κρίση, τώρα τη θυμήθηκα ακούγοντας συναδέλφους να μιλάνε, αν ξέρει ο διευθυντής τι έχει γίνει και αν είναι μια συμφωνία κάτι που έχουν αποφασιστεί και θέλει και μπορεί, μπορεί ο διευθυντής να το διαχειριστεί, γιατί θα περάσει η πρώτη ψυχρολουσία, θα σκάσει η κρίση στα χέρια του εκπαιδευτικού, θα έχει χρόνο να μπορέσει να το διαχειριστεί κι ο

διευθυντής. Δηλαδή, γιατί ο διευθυντής θα πει τη στιγμή εκείνη ήταν το καλύτερο που μπορούσε να κάνει, δεδομένου των συνθηκών, δηλαδή αμέσως, αλλά μπορεί να φερθεί πιο διπλωματικά. Οπότε καταλήγουμε σε αυτό που η Ε4 στις καλές σχέσεις, αλλά και στο πλαίσιο. Εάν είναι οριοθετημένο από την αρχή της χρονιάς, ότι εγώ είμαι εδώ για σας, για όλους σας, θα νιώθουν μια ασφάλεια οι εκπαιδευτικοί, δεν θα τους αδειάσει διευθυντής. Ότι δουλεύουμε σαν ομάδα, σαν σύλλογος, προχωράμε, είμαστε μαζί, ο ένας στηρίζει τον άλλο, νομίζω ότι μπορούμε να διαχειριστούμε τις κρίσεις. Σαφώς η εμπειρία παίζει ρόλο, η θέληση να είμαστε υποστηρικτικοί, γιατί ζούμε σε μια εποχή που οι περισσότεροι φροντίζουν την ουρά τους, δηλαδή βγάζουν τον εαυτό τους απ' έξω. Τι σε νοιάζει; Μην ανακατεύεσαι, θα τα βρουν αυτοί. Γιατί να ακουστεί το όνομά σου; Εάν είμαστε μια δυνατή ομάδα, νομίζω ότι τα καταφέρνουμε, αλλά στο νου μου έχω αυτά, ότι για το υπουργείο όντως είναι ένας αριθμός, ότι ένας διευθυντής μπορεί να στηρίζει έναν εκπαιδευτικό, αν μου πεις την αλήθεια, γιατί πολλές φορές όταν καταλάβει κάποιος ότι έχει κάνει λάθος, μπορεί και να παρουσιάσει το γεγονός διαφορετικά μετά, αυτό που προκάλεσε την κρίση και να μη θέλει να κάνει πίσω. Αλλά και ένας ψυχραιμος διευθυντής μπορεί να κατανείμει αρμοδιότητες, για να διαχειριστεί, αυτό το να κατανείμω αρμοδιότητες, να μην είμαι συγκεντρωτικός βοηθάει πάρα πολύ στη διαχείριση της κρίσης, γιατί δείχνεις ότι αναγνωρίζουν τις δεξιότητες της Ομάδας και ξέρω ποιος μπορεί να διαχειριστεί κάτι. Αυτά νομίζω ότι η συνεργασία, η αυτογνωσία, η επήγνωση και κυρίως η ψυχραιμία.

X: Νομίζω ο Ε7 είναι ο επόμενος.

Ε7: Ναι, έχω σημειώσει κάποια πραγματάκια εδώ πέρα. Εγώ θα αναφερθώ στην έννοια ηγέτης, το συζητήσαμε στο μεταπτυχιακό αρκετά.

X: Θα την πούμε και σε λίγο.

Ε7: Όσο παρεξηγημένη... για μένα είναι παρεξηγημένη έννοια ηγέτης και φαντάζομαι και για πολλούς εσάς, αλλά εκτός και εντός εισαγωγικών πρέπει να είναι, επιλέχθηκε ή ορίστηκε, μάλλον, να είναι διευθυντής σε ένα σχολείο, σημαίνει ότι πρέπει να έχει κάποιες ικανότητες, αλλιώς κάτσε στ' αυγά σου, μην ανακατεύεσαι. Θα πρέπει να έχει όρεξη να δουλέψει, να σπάσει τα αυγά, όπως λέμε, να γίνει και η ομελέτα. Είπε ο Ε1 ότι ο διευθυντής θα λειτουργήσει ως κυματοθραύστης, επειδή κάποιος εκπαιδευτικός δεν μπόρεσε να το διαχειριστεί ή

στη χειρότερη περίπτωση κατευθείαν σε αυτόν, θα το κάνει αυτό ή θα είναι ευθυνόφοβος κι ο πρώτος που θα ρίξει την πέτρα θα είναι ο ίδιος διευθυντής προς τον εκπαιδευτικό; Άρα θα πρέπει να έχει συγκεκριμένες ικανότητες.

E2: Γι' αυτό είπα ότι πρέπει να υπάρχει πλαίσιο.

E7: Ναι, αυτό εξυπακούεται. Από κει και πέρα εεε πρέπει να έχει και ισχυρή προσωπικότητα, να μπορεί να συμπαρασύρει τον υπόλοιπο σύλλογο, να έχουνε κοινή πορεία, να παίρνουν κοινές αποφάσεις, αλλιώς θα γίνει, όπως είπε και η E2, αυταρχικός. Θα πρέπει να επιβάλει πράγματα, αν βλέπει ότι δεν υπάρχει συνεργασία, δεν υπάρχει σύμπνοια στο σχολείο, ε κάπως πρέπει να λυθούν τα θέματα, πάντα εντός πλαισίου. Από εκεί και πέρα, επίσης, αυτό που αναφέρθηκε ο E1, ότι δεν πρέπει να τα παίρνουμε στο σπίτι μας, εννοείται. Θυμάμαι τον εαυτό μου τα πρώτα 2-3 χρόνια, επέστρεφα σπίτι με πονοκέφαλο, τα έπαιρνα όλα προσωπικά, το κατάλαβα στην πορεία ότι είναι ένα επάγγελμα, ακριβώς, δεν θα κάτσω να χαλάσω τη φωνή μου να τσιρίζω μέσα στην τάξη, που το 'κανα τα πρώτα χρόνια, και τώρα το βλέπω στους νέους συναδέλφους και συναδέλφισσες στο σχολείο, ακούγονται σε όλο το κτίριο, βάζουν κάτι φωνές, τρομάζουμε μαθητές και συνάδελφοι. Είναι τρομακτικό αυτό το πράγμα, όσο όμως και να τους μιλάμε δεν το καταλαβαίνουν, αλλά εγώ τους καταλαβαίνω γιατί δεν το καταλαβαίνουν γιατί έκανα κι εγώ το ίδιο. Εμένα δεν μου το είπε κανένας, εμείς τους το λέμε όμως, άρα ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ανοιχτός, θα πρέπει να έχει τις κεραίες του ανοιχτές, να ακούει, να μαθαίνει, να έχει όρεξη να μάθει απ' τους παλαιότερους. Υπάρχουμε και εκπαιδευτικοί που θέλουμε να συμβουλευθούμε πραγματικά τους νεότερους, αυτοί θέλουν να τα ακούσουν; Εμείς είμαστε εδώ, έστω και κάποιοι είμαστε εδώ. Και τι άλλο σημείο, δε διαβάζω και τι γράφω. Εντάξει αυτά.

X: Πολύ ενδιαφέροντα, πολύ ωραία. Πάμε, E5.

E5: Ωραία, συμφωνώ με όλα όσα είπαν συνάδελφοι, θα προσθέσω ένα τελευταίο που έχει να κάνει τώρα, όχι με τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους ενδεχομένως αν υπάρξει κάποιο τέτοιο θέμα που πρέπει να διαχειριστεί ο οι εκπαιδευτικοί ή ο διευθυντής, σε ό,τι έχει να κάνει με τα παιδιά. Νομίζω ότι και διευθυντής και εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν το χάρισμα της επικοινωνίας με την οικογένεια, αλλά και να οικοδομήσουμε μια σωστή επικοινωνία επίσης. Δηλαδή νομίζω ότι κάποιες κρίσεις που αφορούν τους μαθητές θα μπορούσαν να είχαν

αποφευχθεί εάν τυχόν καταλάβαινε η οικογένεια ότι κάποια πράγματα δεν γίνονται επειδή το σχολείο αδιαφορεί, γίνονται επειδή απλά συμβαίνουν ή μπορεί οι γονείς να μην δίνουν τόσο μεγάλη σημασία σε πράγματα που μπορεί να γίνουν, εάν ξέρουν ότι το σχολείο έχει ανταποκριθεί, τους έχει ενημερώσει, είναι κοντά τους 1, 2, 3, 4, 5 φορές και στην έκτη κάτι ξέφυγε. Δεν ξέρω αν ήμουν κατανοητή. Ότι δηλαδή θα πρέπει... α ναι, ας πούμε να πω ένα παράδειγμα απ' το σχολείο της κόρης μου. Συμβαίνει ένα γεγονός όταν εκείνη τη στιγμή δε... κάτι που μπορεί οι γονείς όταν φτάνει στα αυτιά τους, να φτάσει διογκωμένο και να αρχίσει ένας κύκλος, ένας φαύλος κύκλος, αυτός είπε, εκείνος είπε, τι έκανε το παιδί, τι είπε ο εκπαιδευτικός, και λοιπά και λοιπά και να γίνει ένα τεράστιο θέμα, ενώ στην ουσία του δεν υπάρχει και εν τη γενέσει του θα μπορούσε να έχει αποφευχθεί αν το σχολείο απ' την πρώτη στιγμή είχε ειδοποιήσει «συνέβη αυτό κι αυτό, κάνουμε αυτήν την ενέργεια» και τελείωσε εκεί. Αυτό. Άρα μαζί με όλα τα υπόλοιπα που είπανε για τον διευθυντή και για τους εκπαιδευτικούς, υπομονή το να μην τα παίρνουμε προσωπικά και όλα αυτά, είναι και η σωστή επικοινωνία με την οικογένεια, ουσιαστική.

X: Πολύ ωραία. Ο Ε7 θέλει κάτι να συμπληρώσει.

Ε7: Ναι, αν δεν θέλει να μιλήσει κάποιος άλλος, το είδα τώρα με τα κακογραμμένα, εδώ πέρα, γράμματά μου, θέλω να αναφερθώ στη νυν διευθύντρια που αποχωρεί λόγω συνταξιοδότησης. Μου δίνει κάποιες συμβουλές, είμαστε μαζί στο γραφείο και βλέπω το πώς συνδιαλέγεται με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς στα τηλέφωνα, δήμος, συλλόγους και όλα αυτά. Σε ένα απ' αυτά τα τελευταία την ρώτησε μια συναδέλφισσα κάτι που νόμισε ότι ήταν εκ του πονηρού, γιατί τα 'χουμε και αυτά στο σχολείο, δόξα τω Θεώ, προσπαθεί να σε παγιδέψει ο καθένας τα έχουμε αυτά, τουλάχιστον στο σχολείο μας τα έχουμε. Μου λέει, θυμάμαι, μην απαντάς αμέσως σε ερωτήματα, αν μπορείς να το... αν μπορείς να το μεταφέρεις αργότερα το ερώτημα, την απάντηση σου. Ψαξ' το πρώτα ούτως ώστε να έχεις τεκμηριωμένη απάντηση. Βέβαια αυτό έρχεται σε αντίθεση με αυτό που μας έλεγε ο διευθυντής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Εγώ όμως εμπιστεύομαι περισσότερο τη διευθύντρια γιατί αυτή είναι στα σχολεία μάχιμη εδώ και 30+ χρόνια, ο άλλος ήταν ελάχιστα χρόνια μεγαλοστέλεχος αργότερα μπλα μπλα μπλα, οπότε πιστεύω ότι ναι μερικές φορές δεν πρέπει να είμαστε τόσο αυθόρμητοι και θα πρέπει τις απαντήσεις μας να τις προσέχουμε. Γιατί κανείς δεν ξέρει πώς θα χρησιμοποιηθούν αυτές, «μα μου είπες ότι ναι» στο τέλος βρίσκεις τον μπελά σου. Αυτό μόνο.

X: Ωραία και η Ε6 που θέλει να μιλήσει.

Ε6: Δεν θα πω πολλά, γιατί τα περισσότερα έχουν ειπωθεί. Θα 'θελα να προσθέσω ότι θα πρέπει είτε εκπαιδευτικός είτε διευθυντής να αποκτά συνεχώς γνώσεις. Γιατί αν ήταν μόνο η εμπειρία για τα θέματα κρίσεων, θα παίρναμε στο ιδανικό σχολείο άτομα που έχουν 34, 35 χρόνια υπηρεσίας και θα ήταν όλα λυμένα γιατί θα είχαν την περισσότερη εμπειρία. Άρα πολλές φορές χρειάζεται να ακούμε πράγματα που τα έχουμε ξανακούσει ξανά και ξανά, όπως λέμε στους μαθητές μας ,τα ακούμε, τα ξανακούμε για να μείνει κάτι. Οπότε γνώσεις και το να μπορούμε να παραδεχτούμε ότι κάποιον κάνουμε λάθος, για να αλλάξουμε μια συμπεριφορά μας, έναν τρόπο σκέψης ή οτιδήποτε άλλο χρειάζεται. Και επιπλέον ο διευθυντής, κάτι που ειπώθηκε αλλά νομίζω είναι σημαντικό και θέλω να το πω, να νιώθει ο εκπαιδευτικός ότι ο διευθυντής είναι εκεί για αυτόν. Όπως το νηπιάκι ξέρει ότι ό,τι και να γίνει θα πάει στη Νηπιαγωγό, κάπως έτσι πρέπει να είναι και ο διευθυντής προς τους εκπαιδευτικούς να νιώθουν ότι είναι κάποιος για αυτούς και όχι απέναντί τους. Αυτά ήθελα να προσθέσω.

X: Ωραία. Μια χαρά. Ποιος είναι, ποιος είναι; Η Ε2 θέλει να μιλήσει.

Ε2: Αυτό που είπε η Ε5, νομίζω μίλησε για την επικοινωνία του διευθυντή με τους γονείς. Εγώ θα ήθελα, μου άρεσε πάρα πολύ αυτό στο μεταπτυχιακό όταν κάναμε τα άτυπα και τυπικά κανάλια επικοινωνίας στο σχολείο. Ένας διευθυντής πρέπει να ξέρει πάντα τι γίνεται, για να μπορεί να διαχειριστεί, γιατί η κρίση μπορεί, είχε πει ο Ε1 στην αρχή, υπάρχουν άνθρωποι, που πιστεύω ότι υπάρχουν, κάθε χρόνο είμαι 25 χρόνια σε 3 σχολεία που τρέφονται από τις κρίσεις. Οπότε αν ο διευθυντής μπορεί να ξέρει τι γίνεται, ποιος πυροδοτεί την κρίση αντί να την κατευνάσει, αν μπορεί να εκμεταλλευτεί αυτά τα τυπικά και άτυπα κανάλια επικοινωνίας μεταξύ των συναδέλφων, να επικοινωνεί και με αυτούς καλά, είναι πολύ σημαντικό στο να μπορέσει να διαχειριστεί, και όχι μόνο αυτός και οι συνάδελφοι. Εγώ επειδή είμαι πολύ λίγες ώρες σε κάθε σχολείο, είμαι σε 3 σχολεία, βλέπω ότι και πώς γίνεται, επειδή δεν έχω την χρόνο της τριβής με όλους, υπήρξα σε σχολείο που όλοι μου εμπιστεύονταν αυτό που γινότανε και καταλάβαινα πράγματα, ότι γίνεται ένας κακός χαμός και ο διευθυντής νόμιζε ότι είναι όλα μέλι γάλα. Δηλαδή υπήρχαν πράγματα που δεν έρχονταν στην επιφάνεια. Νομίζω ότι αν γνωρίζει όλα αυτά ένας διευθυντής, μπορεί να διαχειριστεί τις κρίσεις, αλλά και ένας συνάδελφος μπορεί να μην

απαντήσει κατευθείαν, όπως είπε ο Ε7, να πει πως μεγαλώνουμε τα παιδιά μας, θα το δούμε αργότερα, ας κάνουμε τώρα αυτό που κάνουμε και θα δούμε αργότερα τι γίνεται. Για να μπορέσουμε να το σκεφτούμε κιόλας, ανάλογα με την περίπτωση φυσικά.

X: Θες Ε1 κάτι να πεις πάνω σε αυτό;

Ε1: Θέλω θέλω. Ακούγομαι;

X: Ναι.

Ε1: Οπότε με ξεγελάει υπολογιστής, γιατί μάλλον δεν φεύγει η σίγαση, έχει φύγει και μάλλον δεν έχει φύγει και ακούγομαι, τέλος πάντων. Λιγότερα θέλω να πω. Επίσης νομίζω ότι πρέπει και ο διευθυντής της διεύθυνσης πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας να έχει τον αντίστοιχο ρόλο για τους διευθυντές, δηλαδή θα έπρεπε να είναι ένα τρίτο ανάχωμα. Γιατί υπάρχουν, ντάξει νομίζω επειδή από ότι κατάλαβα όλοι έχουμε κάποια χρόνια εδώ, υπάρχουν και τα 2 τα είδη τα έχουμε δει. Το ένα, το είδος είναι, δεν μπορώ να το θέσω ακριβώς όπως θα το έθετα, αλλά τέλος πάντων, να καλυφθώ εγώ και από εκεί και πέρα ότι θέλει ας γίνει. Υπάρχει όμως και ένα πιο πολιτισμένο είδος, θα καλυφθώ εγώ τέλος πάντων ή είμαι ήδη καλυμμένος και θα κοιτάζω κάπως και τι θα γίνει με σένα. Δηλαδή θα το έβαζα σε 3 επίπεδα, πρώτο επίπεδο είναι καθηγητής, δεύτερο επίπεδο είναι διευθυντής της μονάδας, τρίτο επίπεδο είναι ο διευθυντής της διεύθυνσης πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας που πρέπει να μπορεί να συμβουλέψει, καλύψει, καθοδηγήσει, βοηθήσει, συμπαρασταθεί, βάλει ρήματα έχει μπόλικά εκεί, στο διευθυντή της μονάδας. Γιατί και αυτός θα έπρεπε τουλάχιστον, δεν είναι ούτε αυτό συμβαίνει πάντα, να έχει κάνει διευθυντή σχολείου, το οποίο για μένα είναι η πιο δύσκολη θέση, γιατί ίσως είναι αυτή που, τελικά πολλά είπα, είναι αυτή που έχει το λιγότερο πλαίσιο, αυτή που πρέπει να ελιχθείς σε πολλές καταστάσεις, για τις οποίες πάντοτε δεν είναι κάτι, μάλλον σπάνια είναι καλά ορισμένο το τι πρέπει να γίνει. Ο διευθυντής της διεύθυνσης έχει ένα νομικό πλαίσιο αυτά είναι, αυτά θα κάνουμε, τελειώσαμε. Ο διευθυντής του σχολείου πάντα έχει καταστάσεις, οι οποίες είναι γκρίζες ζώνες, μπορεί να κάνει έτσι κι αλλιώς. Αυτό και δεν λέω άλλα.

Ε2: Αυτό που είπε ο Ε1. Αυτό που είπε η διευθύντρια εδώ της Λάρισας πρωτοβάθμιας σε ένα πολύ μικρό γεγονός, στάθηκε έτσι ακριβώς όπως είπε ο Ε1.

Γιατί ήταν διευθύντρια σε σχολείο, ξύπνησε μια μαμά, έφερε το παιδί σχολείο και μετά πήγε στη διευθύντρια της εκπαίδευσης και της λέει καλημέρα έχω παράπονο από το τάδε δημοτικό γιατί δεν πάνε τα παιδιά μας εκδρομές. Παιδιά να έχει τόσο κρύο, να βρέχει τόσο πολύ, να είναι χειμώνας και η διευθύντρια, επειδή ήταν παλιά διευθύντρια και ήταν μάχιμη και είναι εκπαιδευτικός της λέει υπάρχει ένα πλαίσιο, υπάρχει ένας σχολικός προγραμματισμός, το τάδε σχολείο τον έχει στείλει τότε, υπάρχει εδώ πέρα να απευθύνεστε, κατευθείαν στην έβαλε στη θέση της, στη διευθύντρια του σχολείου σας. Με το που φεύγει, παίρνει τηλέφωνο στη διευθύντρια εκείνη την ώρα εννέα παρά είκοσι και της λέει, αγαπητή, ας πούμε Ε2, η τάδε μαμά ήρθε τώρα χωρίς να θέλω να σε τρομάξω απλά για να ξέρεις τι έχεις. Την ενημέρωσε εκείνη τη στιγμή και το βρήκαμε εξαιρετικό όλοι, γιατί ξέραμε περί τίνος πρόκειται, τι έγινε και μπορέσαμε, αλλά έγινε σε γρήγορους ρυθμούς. Δηλαδή ήρθε η μαμά χωρίς, που θα μπορούσε να δημιουργήσει ένα θέμα σε κάποιον άλλον, ενημέρωσε την προϋσταμένη διεύθυνση, διεύθυνση πρωτοβάθμιας, και η διεύθυνση αμέσως εμάς. Και το χειρίστηκε και μας ενημέρωσε. Υπήρξε δηλαδή αυτό το σωστό αναλογικά πλαίσιο και το πώς λειτουργούμε.

X: Εν τω μεταξύ, πριν ο Ε7 ανέφερε τη λέξη ηγέτης και είχα εγώ τώρα την απορία να μου πείτε τη γνώμη σας, αν πιστεύετε ότι ένας ηγέτης είναι απαραίτητος για να λειτουργήσει αποτελεσματικά το σχολείο απέναντι σε μια κρίση την ώρα που συμβαίνει και για ποιο λόγο ναι και για ποιο λόγο όχι. Όποιος θέλει να πάρει το λόγο και ο Ε7 αν θέλει που ανέφερε πρώτος τον ηγέτη, οποίος θέλει.

Ε7: Να μιλήσω;

X: Ναι.

Ε7: Κοίταξε κάποιος πρέπει να αναλάβει την πρωτοβουλία, κάποιος πρέπει να δώσει άμεσα κάποιες λύσεις. Υπάρχουν καταστάσεις που δεν προλαβαίνεις καν να συζητήσεις με τον διπλανό σου, θα πρέπει να λυθεί κάτι άμεσα. Μιλάμε τώρα για σοβαρές κρίσεις, έτσι; Δεν μιλάμε για τα κλασικά που συμβαίνουν κάθε μέρα σε ένα σχολείο, λοιπόν, πρέπει να ληφθεί άμεσα μια απόφαση. Και εκεί φαίνεται λοιπόν ή θα προχωρήσει και θα δώσει τη λύση, άσχετα αν αυτή η λύση θα είναι λάθος ή σωστή, αλλά πρέπει να γίνει κάτι, και εκεί φαίνεται πραγματικά ο άνθρωπος ο οποίος θέλει να προχωρήσουν τα πράγματα, ψάχνει να βρει μια λύση και δεν μεταθέτει το πρόβλημα σε άλλους ή πώς να το πω τώρα, που λέει και ο Ε1, να, όχι

να κουκουλωθεί, μέσα στην ομάδα να μπορέσει να βγάλουν μαζί το φίδι από την τρύπα γιατί δεν μπορεί να αναλάβει την ευθύνη; Δεν ξέρω αν και είμαι κατανοητός. Πρέπει λοιπόν να υπάρχει ένα αυτό το άτομο μέσα στην ομάδα οπωσδήποτε.

X: Οκεί.

E7: Μιλάμε για τα πολύ κρίσιμα γεγονότα που θέλουν άμεσα κάποια λύση, για όλα τα υπόλοιπα συζητώνται, δεν υπάρχει.

X: Ναι, ωραία. Λοιπόν, θα το πω όπως είναι τα χεράκια και όταν τελειώνει ένας συνεχίζει ο άλλος παιδιά και όποτε θέλετε μιλάτε, άρα E6, E1, E4, E5 και στο τέλος η E2 και πάμε. Θα πει η E6. Δεν θα πει η E6, θα πει μετά η E6, πάμε στον E1 μέχρι να ξανά συνδεθεί.

E1: Μπορώ να δώσω μια σύντομη απάντηση και η απάντηση είναι ναι ότι χρειαζόμαστε και πρέπει να είναι ηγέτης. Γιατί σε αυτές τις καταστάσεις, τις μη προβλέψιμες, πάντα πρέπει κάποιος να ξεχωρίσει το τι πρέπει να γίνει. Τώρα που έλεγε ο E7 πριν μου θύμισε λίγο σαν αγώνα μπάσκετ, λιγάκι, ξέρεις όταν η κατάσταση είναι ξέρω γω τελευταίο δευτερόλεπτο κάποιος πρέπει να κάνει το τελευταίο σουτ, λένε αυτοί που ξέρουν, εγώ δεν έπαιξα ποτέ πολύ μπάσκετ στη ζωή μου, ότι αν τους πάρεις όλους αυτούς που είναι εκεί μέσα και τους βάζεις σε προπόνηση, μπορούν να βάλουν 50 στα 50 στο χαλαρό, αλλά είναι κάποια φάση που ο κόσμος φωνάζει, η μπάλα καίει, είναι βαριά μπλα μπλα κι πρέπει να κάνεις ένα, να πάρεις μια απόφαση το τι θα κάνεις. Αυτός που θα κάνει το τελευταίο σουτ και δεν θα το φοβηθεί, και μάλλον θα το ζητήσει κιόλας, δώστε εμένα την μπάλα και δεν θα κρυφτεί, είναι ηγέτης. Κάπως έτσι είναι και στη δικιά μας την κατάσταση. Δηλαδή είναι εκεί που θα γίνει ο χαμός, κάποιος πρέπει να πει ότι πώς να νιώθει την ανάγκη να δώσει λύση, όχι να κρύβεται πίσω από τους άλλους, όχι να δώσει τη να νιώσει την ανάγκη να πετάξει την μπάλα να κάνει πάσα. να λέει ότι εγώ θα το λύσω και πρέπει να γίνει έτσι. Καλά λέει κι ο E7, μπορεί να είναι σωστό, μπορεί να είναι λάθος, δεν γίνεται όλες οι αποφάσεις οι κρίσιμες να είναι λάθος, ούτε όλα τα δύσκολα σουτ θα μουν, αλλά κάποιος πρέπει να έχει τη διάθεση να το κάνει. Ε αυτό δεν..., διδάσκεται σε ένα βαθμό, αλλά είναι και λίγο χαρακτηριστικό ανθρώπου και αυτό το κάναμε στο μεταπτυχιακό, σε ένα βαθμό. Όχι απόλυτα, ούτε είναι κάτι το οποίο το έχει κάποιος και δεν βελτιώνεται, ούτε ότι δεν το έχει κάποιος και δεν γίνεται να το αποκτήσει, αλλά σίγουρα θα είναι στοιχεία ηγέτη που μπορεί να πάρει

την μπάλα τις δύσκολες στιγμές, μεταφορικά πια τη μπάλα. Και είναι βέβαιο ότι θα την πάρει τη μπάλα, θα είναι δύσκολη μπάλα και δεν θα υπάρχει κανένας να του πει τι πρέπει να κάνει, ούτε νομικό πλαίσιο. Ε αυτό πρέπει λίγο να το θες, πρέπει λίγο να το χεις. Βελτιώνεται εντός ορίων, οπότε θα έλεγα σίγουρα ναί πρέπει να είναι, πρέπει να έχει στοιχεία ηγέτη. Αυτά.

X: Ότι πρέπει ουσιαστικά να υπάρχει ηγέτης. Άρα E4;

E4: Ακούγομαι;

X: Ναι.

E1: Ένα δευτερόλεπτο ακόμα δώστε μου. Απ' τα μεγαλύτερα στοιχεία, όμως, του ηγέτη είναι να ξέρει και πότε πρέπει να δώσει την μπάλα.

X: Ναι.

E1: Να ξεχωρίσει και που πρέπει να τη δώσει, δηλαδή να ξεχωρίσει απ' αυτούς που έχει γύρω του, ποιος είναι κατάλληλος, γιατί η ενσυναίσθηση, αυτό και σταματάω.

E4 συγγνώμη.

E4: Ναι, συμφωνώ κι εγώ με όλα αυτά. Εγώ αυτό που θα ήθελα να εντοπίσω είναι ότι είτε είσαι ηγέτης ως εκπαιδευτικός στην τάξη σου είτε ως διευθυντής, από μόνο του ως στοιχείο, εμπνέεις και εμπνέεις και σιγουριά και αφήνει κάποια από μόνο και αυτό το στοιχείο είναι αρκετό να απορροφήσει κάποιους κραδασμούς. Πώς να το πω; Δεν θα 'ρθει κάποιος για μικροπράγματα να διαμαρτυρηθεί είτε γονέας είναι είτε στον εκπαιδευτικό, ένας γονέας ας πούμε, είτε στον εκπαιδευτικό είτε στον διευθυντή, όταν έχει εμπιστοσύνη, ξέρει ότι είναι το καλύτερο αυτό που γίνεται. Ένας ηγέτης πείθει εκτός των άλλων, ότι είμαι εγώ εδώ, έχετε μου εμπιστοσύνη, διαχειρίζομαι..., έχει δώσει τις εξετάσεις του έτσι καθημερινά, οπότε υπάρχει εμπιστοσύνη και στα πιο δύσκολα πράγματα, αλλά απορροφά έτσι και τους καθημερινούς κραδασμούς. Δηλαδή δεν θα ρθει να σου πει κάποιος, εγώ το παίρνω τώρα να σας πω όχι ότι είμαι λόγω εμπειρίας και λοιπά, στην αρχή έρχονταν γονείς με παράπονα, τώρα που ξέρω καλύτερα να διαχειρίζομαι την τάξη μου και τις σχέσεις, κάποια πράγματα δεν μου το αναφέρουν, γιατί έχουν εμπιστοσύνη, ξέρουν ότι θα τα χειριστώ καλά κάπως έτσι. Ναι, απαραίτητη προϋπόθεση οι ηγετικές

ικανότητες βοηθούν πάρα πολύ, και σε δύσκολες καταστάσεις, αλλά και καθημερινές.

E5: Ωραία να συνεχίσω εγώ, νομίζω είναι σειρά μου τώρα. Σκέφτομαι την αντίστροφη περίπτωση, σκέφτομαι μια περίπτωση που θα υπήρχε μια κρίση και δεν θα υπήρχε ένας ηγέτης να πάρει αποφάσεις τι θα γινότανε. Ε το ας πούμε, σκέφτομαι ότι θα όπως σε μια κρίση σε κάποιο σε κάποιο εθνικό, ας πούμε, γεγονός θα πρέπει ο αρχηγός του κράτους να βγει μπροστά και να πάρει κάποιες αποφάσεις. Δεν μπορώ να φανταστώ ότι στο σχολείο, ειδικά όταν υπάρχουν κρίσεις, δεν πρέπει να υπάρχει ο άνθρωπος, ο οποίος ηγείται, δεν έχει τις αντίστοιχες ικανότητες, δεξιότητες, ικανότητες ενός ηγέτη. Αυτό.

X: Ναι, κατάλαβα, καταλαβαίνω ναι ναι πως το...

E2: Η σειρά μου;

X: Ναι.

E2: Εξ ορισμού ο ηγέτης είναι αυτός που μπαίνει μπροστά, να υπηρετήσει τους στόχους και τους σκοπούς του σχολείου, να θέσει το παράδειγμα, να να να. Λοιπόν, στην Ελλάδα ταυτίζουμε τον ηγέτη με τον διευθυντή, αλλά είναι και ο διευθυντής ηγέτης, θα πρέπει να μοιάζει τον ηγέτη εκπαιδευτικό, είναι απαραίτητοι γιατί έθεσε μόλις η E4, ε συγγνώμη, η E5 το παράδειγμα στην απουσία του τι γίνεται, όλοι κρύβονται. Σαφώς ακόμα και λάθος να κάνει ο ηγέτης, διαχειρίζεται την κατάσταση, δηλαδή επειδή παίρνει πρωτοβουλίες και επειδή διευθετεί θέματα, ακόμα και λάθος να είναι, που δεν είναι τραγικά λάθη, δεν κάνει τραγικά λάθη εξ ορισμού είπαμε ο ηγέτης, θα προσφέρει αυτό το άμεσο, θα κατευνάσει και μετά θα διαχειριστεί κάποιος άλλος την κατάσταση. Το θέμα είναι να είναι αποδεκτός ο ηγέτης από το σύνολο του σχολείου, των συναδέλφων, για να μπορεί να έχει δηλαδή την άνεση να διαχειριστεί καταστάσεις, γιατί πολλές φορές βάλεται, αλλά σαφώς χρειάζεται η παρουσία του.

X: Οκεί. E6 εσύ τι σκέφτεσαι για αυτό;

E6: Συγγνώμη. Μόλις επέστρεψα, χτύπησε το χτύπησε, πόρτα είχα επισκέψεις, με συγχωρείτε, ναι, μιλούσαμε για τον ηγέτη, αν θυμάμαι σωστά.

X: Άμα θες να σου ξανακάνω την ερώτηση;

Ε6: Ναι, γιατί θα πρέπει να είναι ηγέτης και για ποιο λόγο είναι ή όχι;

Χ: Άμα είναι απαραίτητος ο ηγέτης κατά τη διάρκεια μιας κρίσης στο να διαχειριστεί αποτελεσματικά και να λειτουργεί και το σχολείο αποτελεσματικά, άμα το χρειαζόμαστε ή δεν τον χρειαζόμαστε και γιατί;

Ε6: Εάν και δεν άκουσα τώρα τι είπαν οι προηγούμενοι, συγγνώμη. Αλλά φαντάζομαι πως ναι, γιατί αν σκεφτώ τον ηγέτη όπως τον έχω πρόχειρα στο μυαλό μου, ξεχνώντας ό,τι έχω μάθει ό,τι έχουμε πει στο μεταπτυχιακό πρόπερσι, πέρσι, πότε ήταν. Ο ηγέτης, είναι αυτός ο οποίος θα τραβήξει μπροστά και θα δείξει ουσιαστικά το δρόμο. Άρα ναι, φαντάζομαι ότι χρειαζόμαστε έναν ηγέτη, έναν ηγέτη που θα πάρει την πρωτοβουλία, θα πάρει πολλές φορές πάνω του κάποιο μεγάλο κομμάτι και θα δείξει τον τρόπο στους άλλους. Από αυτό και μόνο προφανώς και τον χρειαζόμαστε, κατά τη δικιά μου γνώμη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

Εστιασμένη συνέντευξη

Δ4: Προετοιμασμένο... δεν ξέρω κατά πόσο μπορείς να είσαι προετοιμασμένος να αντιμετωπίσεις μια κρίση. Στη συγκεκριμένη περίπτωση φάνηκε ότι δεν ήταν το σχολείο ως σχολείο προετοιμασμένο, γιατί όλοι χάσαμε ας πούμε τη γη κάτω απ' τα πόδια μας και προσπαθούσαμε να δούμε τι θα κάνουμε και πώς. Απλά εγώ σαν διευθύντρια έπρεπε να κρατήσω λίγο τις ισορροπίες και στο τέλος στην ουσία έπρεπε να επιβάλω κάποια πράγματα, για να λειτουργήσει το σχολείο ξανά σωστά.

Δ4: Ναι. Επειδή είμαι διευθύντρια και είμαι νέα διευθύντρια στο σχολείο, προσπαθώ κι εγώ να δω τον τρόπο που δουλεύανε οι εκπαιδευτικοί, γιατί οι περισσότερες ήταν παλιές. Και δεν... θέλοντας να δημιουργήσω θέματα και προσπαθώντας κι εγώ να γνωρίσω τον τρόπο που δουλεύαν, ώστε να μην έχουμε πολύ μεγάλες αλλαγές, προσπαθώ να λειτουργήσω με ένα πιο δημοκρατικό στυλ ηγεσίας ας πούμε, αν μπορούμε να το θέσουμε έτσι, και συμμετοχικό. Παίρνω τις γνώμες του συλλόγου διδασκόντων, συζητάμε όλοι μαζί, συναποφασίζουμε στα πάντα, αλλά όταν όμως μιλάμε για μια κρίση όπως στη συγκεκριμένη περίπτωση επειδή δε λειτούργησε τόσο πολύ η δημοκρατία, γιατί ο καθένας είχε τα δικά του και κάποιοι δεν ήθελαν να ξεβουλευτούν, εκεί έπρεπε να αποφασίσει ο διευθυντής και να... στην ουσία να «επιβάλει» σε εισαγωγικά την ορθή απόφαση με βάση τον νόμο και με βάση κάποια κριτήρια που ισχύουν συνήθως. Οπότε κάπως έτσι επανήλθαμε στην τάξη.

Δ4: Ναι, δεν ξέρω, θεωρώ ότι εμμ εγώ είμαι και νηπιαγωγός και οι νηπιαγωγοί είμαστε λίγο ευέλικτοι κι απ' τη φύση μας και προσαρμοζόμαστε σε διάφορα. Θεωρώ ότι αυτό βοηθάει γενικότερα, αλλά ίσως το να είμαστε αυτό το να 'μαστε σε εγρήγορση να... σε ετοιμότητα, να προσπαθούμε να ενημερωνόμαστε για το τι γίνεται γύρω μας να... όσο πιο ενήμεροι είμαστε θεωρώ τόσο καλύτερα μπορούμε να ανταποκριθούμε και σε οποιαδήποτε κρίση. Δηλαδή κάποιος που γνωρίζει τη δουλειά του, γνωρίζει πέντε πράγματα και πώς να ανταποκριθεί, όχι μόνο στη δουλειά αλλά και εε και σε όσο αφορά την επικοινωνία τέλος πάντων μέσα σε ένα σύλλογο διδασκόντων παράδειγμα να μπορούμε να συνεργαστούμε, να συνεννοηθούμε, να επικοινωνήσουμε, τόσο καλύτερα θα λειτουργήσουμε και σε μία κρίση. Τώρα τελευταία αν μιλάμε για κρίσεις όπως ο COVID, όπως οι σεισμοί, οι πλημμύρες και τα λοιπά, αρχίζει λίγο και το κράτος να κάνει επιμορφώσεις κι εμείς να 'μαστε λίγο πιο έτοιμοι και να περιμένουμε ας πούμε τα πάντα. Όσο πιο ενήμεροι

είμαστε, θεωρώ τόσο πιο πολύ θα ανταποκριθούμε. Και θέλει ψυχραιμία εννοείται, δεν το συζητάμε.

Δ4: Είναι ίδιες. Θεωρώ ότι όλοι πρέπει να είμαστε ψύχραιμοι και να γνωρίζουμε κάποιες... να μπορούμε την ανάλογα με την κρίση έτσι να μπορούμε όταν θα προκύψει η κρίση να σκεφτούμε λογικά, γιατί προφανώς μπορούμε να αντιμετωπίσουμε κάποια πράγματα. Αλλά σε μία περίπτωση σεισμού παράδειγμα, εκείνη την ώρα μπορεί να ξέρεις τι πρέπει να κάνεις, αλλά όταν είσαι αγχωμένος και ταραγμένος κι όταν θα πρέπει να διασφαλίσεις και τα παιδιά και το εαυτό σου ίσως και κάποια αντικείμενα ας πούμε που πρέπει να τακτοποιήσεις για το σχολείο να τα διασώσεις κατά κάποιο τρόπο, δε σκέφτεσαι λογικά. Ή μπορεί να σε καταβάλει ο πανικός. Ο πανικός είναι ο χειρότερος σύμβουλος, γι' αυτό είπα για ψυχραιμία. Αν νιώθεις ψύχραιμη και έχουμε και γνωρίζουμε κάποια πράγματα, κάποια βήματα συγκεκριμένα που πρέπει να ακολουθήσουμε ή κάποιες τεχνικές που μπορούν να μας βοηθήσουν, εξαρτάται απ' την κρίση όπως είπα, νομίζω είναι ό,τι καλύτερο, γιατί δεν μπορούμε να είμαστε και πάντα έτοιμοι για τα πάντα, ενώ θα 'πρεπε.. Δεν ξέρουμε τι μας ξημερώνει, τώρα τελευταία προκύπτουν κρίσεις που κανένας δεν είχε φανταστεί. Δηλαδή ποιος θα περίμενε ότι θα εμφανιστεί ο COVID, ποιος θα περίμενε ότι θα πλημμύριζε η Θεσσαλία ξαφνικά και θα γινόταν όλο αυτό που έγινε.

Δ4: Ε ναι. Νομίζω εννοείται ότι είναι απαραίτητος, άλλωστε πώς θα μπορούσα να πω κάτι διαφορετικό ενώ είμαι διευθύντρια σε ένα σχολείο και έχω ηγετικό ρόλο. Ένα σχολείο, ειδικά αν είναι και μεγάλο σχολείο, θα πρέπει να έχει έναν ηγέτη, όχι απλά ένα διευθυντή. Κι όταν λέμε ηγέτης, όχι για να ευλογήσουμε τα γένια μας, πρέπει κάποιος να τραβάει μπροστά και να συντονίζει τους υπόλοιπους γιατί όπως είπα και πριν μπορεί να... μπορεί κάποιος να ξέρουν τι πρέπει να κάνουν αλλά αν δεν υπάρξει συντονισμός ή αν δεν υπάρχει κάποιος να τραβήξει μπροστά να σου δείξει τον δρόμο ή να αισθανθείς ασφάλεια ότι αυτός είναι εκεί για όλους και ρυθμίζει την κατάσταση, δεν μπορούν κάποιος να λειτουργήσουν. Το 'χω βιώσει φέτος αυτό στο μεγάλο σχολείο ας πούμε. Είναι απαραίτητος ο ηγέτης και για να λειτουργήσουν τα πράγματα και για να αισθανθούν οι υπόλοιποι ασφάλεια.