

ΤΜΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

“Οργάνωση / Διαχείριση του Αθλητισμού για άτομα με αναπηρίες”**Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου****Τμήμα Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού****Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Οργάνωση και Διαχείριση Αθλητικών
δραστηριοτήτων για ΑμεΑ.****Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Η Διαχείριση κρίσεων στους
Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς Προσχολικής Αγωγής**

Επιβλέπουσες:

Επίκουρη καθηγήτρια Κρινάνθη Γδοντέλη,

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια: Αθανασοπούλου Πηνελόπη ,

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια: Χατζηγιάννη Ευθαλία.

ΓΙΑΝΝΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ (Α.Μ.: 6062202003018)

ΣΠΑΡΤΗ 2022

ΑΦΙΕΡΩΣΕΙΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία είναι αφιερωμένη πρώτα απ' όλα στους γονείς μου.

Τους ευχαριστώ θερμά για όλη την αγάπη τους, τις πολύτιμες συμβουλές τους και για όλα όσα απλόχερα μου έχουν προσφέρει όλα αυτά τα χρόνια της ζωής μου αλλά και των σπουδών μου.

Τέλος θα ήθελα να την αφιερώσω στον άντρα μου και την αδερφή μου καθώς είμαι ευγνώμων για την συναισθηματική, ψυχική και ψυχολογική υποστήριξη που μου που έδειξαν καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την περάτωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, κυρία Κρινάνθη Γδοντέλη για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε στην εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Επίσης θα ήθελα να την ευχαριστήσω για όλες τις συμβουλές, τις υποδείξεις καθώς και τις καίριες επισημάνσεις της που με βοήθησαν ουσιαστικά.

Επιπλέον αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις ειλικρινείς και θερμές ευχαριστίες μου στις επιβλέποντες καθηγήτριές μου, οι οποίες συνέβαλαν στην ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας : κυρία Χατζηγιάννη Ευθαλία και κυρία Αθανασοπούλου Πηνελόπη. Διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στη πτυχιακή αυτή, καθώς έδωσαν ώθηση στο κίνητρό μου, για την ολοκλήρωση των σπουδών μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η προετοιμασία των σχολικών οργανισμών για τη διαχείριση κρίσεων είναι επιβεβλημένη, ιδιαίτερα λόγω της τρέχουσας πανδημίας. Στόχος της συγκεκριμένης μελέτης ήταν η διερεύνηση παραγόντων που σχετίζονται με τη διαχείριση κρίσεων στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου και εξετάστηκε ένα δείγμα 108 νηπιαγωγών που συμπεριλήφθηκαν μέσω του διαδικτύου. Οι μετρήσεις πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση του ερωτηματολογίου «Communication Effectiveness» του Kevin Loy (2006), όπως αυτό διαμορφώθηκε από τους Dhillon & Kaur (2021) προκειμένου να μετρήσει την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας, με τη χρήση ερωτηματολογίου που αφορά στην καταγραφή ύπαρξης ή όχι σχετικών σχεδίων σχετιζόμενα με πιθανές κρίσεις στο πλαίσιο της εργασίας των εκπαιδευτικών και με ερωτήσεις που αφορούσαν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Στην έρευνα αυτή εξετάστηκαν 6 ερευνητικά ερωτήματα : 1) ποια τα είδη κρίσεων που αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί στο σχολικό περιβάλλον; 2) ποια είναι τα επίπεδα αντιλαμβανόμενης επάρκειας από πλευράς των νηπιαγωγών έναντι της διαχείρισης των σχετικών κρίσεων; 3) ποια είναι η σχέση των κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών των νηπιαγωγών με την αποτελεσματικότητα τους στη διαχείριση των κρίσεων; 4) ποια είναι τα σχέδια που υπάρχουν στις σχολικές μονάδες νηπιακής εκπαίδευσης για διαχείριση των κρίσεων; 5) ποια είναι τα άτομα που μπορούν να συμβάλουν αποτελεσματικά στη διαχείριση των κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον; 6) πώς μπορεί να βελτιωθεί η διαδικασία διαχείρισης των κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον; Οι διαπιστώσεις που προκύπτουν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων ως συνάρτηση των ερευνητικών ερωτημάτων είναι οι παρακάτω: 1) Τα τρία πιο συχνά είδη κρίσεων αφορούσαν το σεισμό (29.6%), το σχολικό εκφοβισμό (22.2%) και την παραβατικότητα (13.0%). 2) Οι εκπαιδευτικοί είχαν σχετικά υψηλά επίπεδα αντιλαμβανόμενης επάρκειας έναντι της διαχείρισης κρίσεων 3) Τα κοινωνικοδημογραφικά δεδομένα των εκπαιδευτικών σχετίζονταν σε

πολύ μικρό βαθμό με την αντιλαμβανόμενη επάρκειά τους 4) Τα τρία συχνότερα συμβάντα για τα οποία υπήρχε σχετικό πλάνο διαχείρισης κρίσεων αφορούσαν το σεισμό (67.6%), την προσβολή μαθητή από τον SARS-CoV-2 (67.6%) και το σχολικό εκφοβισμό (43.5%) 5) Τα άτομα τα οποία πρέπει να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των κρίσεων, είναι ο διευθυντής (58.3%), μια ειδική ομάδα εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων (43.5%) και γενικώς οι άλλοι συνάδελφοι (38.9%) 6) Όσον αφορά τους τρόπους διαχείρισης των κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον, το 69.6% θεωρεί αναγκαία την περαιτέρω έμφαση στην εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, το 20.3% την ενίσχυση της συνεργασίας και του σχεδιασμού πλάνων απόκρισης, το 7.6% την πρόσληψη επιπρόσθετου προσωπικού και το 2.5% την ανάπτυξη πλάνων απόκρισης και την ταυτόχρονη εκπαίδευση του προσωπικού. Συμπερασματικά, η εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση κρίσεων είναι επιβεβλημένη για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των κρίσεων περιβάλλον του νηπιαγωγείου. Ο διευθυντής φαίνεται πως γίνεται αντιληπτός από πλευράς των νηπιαγωγών ως ένα άτομο αναγκαίο να εμπλέκεται στα σχετικά σχέδια διαχείρισης κρίσεων. Η περαιτέρω ενίσχυση των σχεδίων διαχείρισης κρίσεων στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου φαντάζει επιβεβλημένη.

Λέξεις κλειδιά: αντιλαμβανόμενη επάρκεια; εκπαιδευτικοί; κρίσεις; νηπιαγωγείο; σχολείο

ABSTRACT

Preparing school organizations for crisis management is imperative, especially because of the current pandemic. The objective of this study was to investigate factors related to crisis management in the kindergarten and examined a sample of 108 kindergarten teachers who were recruited via the internet. Measurements were carried out using Kevin Loy's (2006) questionnaire "Communication Effectiveness" and it was formed by Dhillon & Kaur (2021) in order to measure the effectiveness of communication, by using a questionnaire concerning the recording of the existence or non-existence of relevant plans related to possible crises in the context of teachers' work and with questions concerning the demographic characteristics of the sample. This study addressed 6 research questions : 1) what types of crises do kindergarten teachers face in the school environment? 2) what are the levels of perceived competence on the part of kindergarten teachers towards managing the related crises? 3) what is the relationship between the socio-demographic characteristics of kindergarten teachers and their effectiveness in managing crises? 4) what are the plans that exist in infant school units for crisis management? 5) what are the individuals who can effectively contribute to crisis management in the school environment? 6) how can the process of crisis management in the school environment be improved? The findings from the statistical analysis of the data as a function of the research questions are as follows: 1) The three most frequent types of crises were related to earthquake (29.6%), bullying (22.2%) and delinquency (13.0%). 2) Teachers had relatively high levels of perceived competence towards crisis management 3) Teachers' socio-demographic data were only marginally related to their perceived competence 4) The three most frequent events for which there was a relevant crisis management plan were earthquake (67.6%), SARS-CoV-2 infection of a student (67.6%) and bullying (43.5%) 5) the person who should contribute most to crisis management, was the principal (58.3%), a dedicated crisis

management team of teachers (43.5%) and other colleagues in general (38.9%) 6) In terms of how to manage crises in the school environment, 69.6% see a need for further emphasis on teacher education and training, 20.3% for strengthening collaboration and planning of response plans, 7.6% for hiring additional staff and 2.5% for developing response plans and simultaneous training of staff. In conclusion, the education and training of teachers in crisis management is imperative for effective crisis management in the kindergarten environment. The principal seems to be perceived by kindergarten teachers as a person necessary to be involved in the relevant crisis management plans. Further strengthening of crisis management plans in the kindergarten environment seems imperative.

Key-words: crisis; kindergarten; perceived efficacy; school; teachers

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	v
ABSTRACT	vii
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι.....	13
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ.....	16
2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	16
2.1 Η έννοια της κρίσης.....	16
2.2 Θεωρίες για την ανάπτυξη των κρίσεων.....	18
2.3 Το νηπιαγωγείο ως χώρος εκδήλωσης και διαχείρισης κρίσεων.....	21
2.4 Η Θεωρία Πλαισίου για τις Κρίσεις στην Προσχολική Αγωγή	23
2.5 Οι κυριότερες κρίσεις στο περιβάλλον της προσχολικής αγωγής.....	27
2.5.1 Τα προβλήματα συμπεριφοράς.....	27
2.5.1.1 Συνήθη προβλήματα συμπεριφοράς στην προσχολική αγωγή	27
2.5.1.2 Πρακτικές διαχείρισης της συμπεριφοράς	28
2.5.1.3 Η προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών	34
2.5.2 Ο σχολικός εκφοβισμός στα παιδιά προσχολικής ηλικίας	38
2.5.2.1 Ορισμός του εκφοβισμού	38
2.5.2.2 Εκφοβισμός σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: ερευνητικά στοιχεία.....	39
2.5.2.3 Ανάπτυξη της διαδικασίας θυματοποίησης κατά την προσχολική ηλικία	40
2.5.2.4 Μορφές επιθετικότητας.....	42
2.5.2.5 Θύτες της προσχολικής ηλικίας.....	43
2.5.2.6 Θύματα προσχολικής ηλικίας.....	46
2.5.2.7 Θύτες-θύματα προσχολικής ηλικίας	47
2.5.2.8 Σταθερότητα των ρόλων	49
2.5.2.9 Φυσικό περιβάλλον και εκφοβισμός.....	50
2.5.2.10 Προγράμματα πρόληψης του εκφοβισμού για παιδιά προσχολικής ηλικίας.....	52
2.5.3 Επιθέσεις ενόπλων	56
2.5.4 Ανθρωπογενείς καταστροφές	57
2.5.5 Φυσικές καταστροφές	58
2.5.6 Η πανδημία COVID-19.....	59
2.6 Επικοινωνία, αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας και η αξία της στη διαχείριση κρίσεων.....	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ	68
3. ΜΕΘΟΔΟΣ.....	68

3.1 Ερευνητικά ερωτήματα.....	68
3.2 Μεθοδολογία.....	69
3.2.1 Σχεδιασμός μελέτης.....	69
3.2.2 Δείγμα & πληθυσμός-στόχος.....	70
3.2.3 Διαδικασία.....	70
3.2.3 Ερευνητικό εργαλείο.....	71
3.2.5 Ανάλυση δεδομένων.....	76
ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV.....	78
4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	78
4.1 Χαρακτηριστικά του εξεταζόμενου δείγματος.....	78
4.2 Τα είδη των κρίσεων.....	80
4.3 Τα επίπεδα αντιλαμβανόμενης επάρκειας των εκπαιδευτικών.....	81
4.4 Η σχέση των κοινωνικοδημογραφικών παραμέτρων με την αντιλαμβανόμενη επάρκεια.....	83
4.5 Η ύπαρξη πλάνων αντιμετώπισης κρίσεων.....	95
4.6 Τα άτομα που είναι αναγκαίο να εμπλέκονται στα πλάνα αντιμετώπισης κρίσεων.....	97
4.7 Τρόποι βελτίωσης της ετοιμότητας για τη διαχείριση των κρίσεων.....	98
ΚΕΦΑΛΑΙΟ V.....	99
5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	99
5.1 Συνοπτική επισκόπηση και θεωρητική απόδοση των διαπιστώσεων.....	99
5.2 Προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική.....	102
5.3 Οδηγίες για την αντιμετώπιση κρίσεων στην προσχολική αγωγή.....	104
5.4 Περιορισμοί.....	108
5.5 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	108
Κεφάλαιο VI.....	110
6. ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	110
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	112
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	131

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 3.1 KMO and Bartlett's Test.....	74
Πίνακας 3.2 Communalities.....	74
Πίνακας 3.3 Total Variance Explained.....	75
Πίνακας 3.4 Rotated Component Matrix.....	75
Πίνακας 3.5 Η κανονικότητα της κατανομής των μεταβλητών της αντιλαμβανόμενης επάρκειας.....	77
Πίνακας 4.1 Τα περιγραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.....	81
Πίνακας 4.2 Τα πιο συχνά είδη κρίσεων.....	39
Πίνακας 4.3 Η αντιλαμβανόμενη επάρκεια των εκπαιδευτικών.....	81
Πίνακας 4.4 Η σχέση του φύλου με την αντιλαμβανόμενη επάρκεια των νηπιαγωγών.....	83
Πίνακας 4.5 Η σχέση της ηλικιακής ομάδας με την αντιλαμβανόμενη επάρκεια των νηπιαγωγών.....	85
Πίνακας 4.6 Η σχέση του εκπαιδευτικού επιπέδου με την αντιλαμβανόμενη επάρκεια των νηπιαγωγών.....	86
Πίνακας 4.7 Η σχέση του συνολικού χρόνου προϋπηρεσίας με την αντιλαμβανόμενη επάρκεια των νηπιαγωγών.....	87
Πίνακας 4.8. Η σχέση του χρόνου προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα με την αντιλαμβανόμενη επάρκεια των νηπιαγωγών.....	89

Πίνακας 4.9. Η σχέση της εργασιακής θέσης με την αντιλαμβανόμενη επάρκεια των νηπιαγωγών.....	90
Πίνακας 4.10. Η σχέση της διδασκαλίας σε τάξη με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με την αντιλαμβανόμενη επάρκεια των νηπιαγωγών.....	91
Πίνακας 4.11. Η σχέση της παρακολούθησης σεμιναρίου/κύκλου σπουδών για τη διαχείριση κρίσεων με την αντιλαμβανόμενη επάρκεια των νηπιαγωγών.....	92
Πίνακας 4.12. Η σχέση της ικανοποίησης από τα σχετικά σεμινάρια και κύκλους σπουδών με την αντιλαμβανόμενη επάρκεια των νηπιαγωγών.....	93
Πίνακας 4.13 Η σχέση της αντιμετώπισης κρίσης στο σχολείο με την αντιλαμβανόμενη επάρκεια των νηπιαγωγών.....	95
Πίνακας 4.14 Η συχνότητα της ύπαρξης πλάνων αντιμετώπισης κρίσεων.....	96
Πίνακας 4.15 Οι αναγκαίοι εμπλεκόμενοι στη διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον.....	97
Πίνακας 4.16 Οι αναγκαίοι τρόποι διαχείρισης των κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον.....	98

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Δίχως αμφιβολία, η τρέχουσα πανδημία συνιστά μία άνευ προηγουμένου κρίση για τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Κατά τη μελέτη του συγκεκριμένου ζητήματος η μεγαλύτερη βαρύτητα δόθηκε στην επίδραση που συνεπάγεται η πανδημία για τη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, που ταχύτατα στράφηκαν στην ψηφιακή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Daniel, 2020). Μάλιστα, η κρίση του COVID-19 ενδεχομένως να δράσει καταλυτικά στο χώρο της εκπαίδευσης, μετασχηματίζοντας τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία ακόμα και μετά το πέρας της πανδημίας (Schwab and Malleret, 2020).

Ασφαλώς, η μεγάλη αυτή η επικέντρωση στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν σημαίνει πως οι χαμηλότερες βαθμίδες εκπαίδευσης δεν επηρεάστηκαν σε σημαντικό βαθμό από την πανδημία. Εκτιμάται μάλιστα ότι οι επιδράσεις για τους εκπαιδευόμενους στις χαμηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης ενδεχομένως να είναι ακόμα μεγαλύτερες λόγω του ότι αυτοί βρίσκονται ακόμα εντός της κρίσιμης περιόδου της ανάπτυξης. Ειδικότερα, η κρίσιμη περίοδος της ανάπτυξης αφορά τα πρώτα έτη της ζωής, όπου ο εγκέφαλος είναι ιδιαίτερα εύπλαστος και τα ερεθίσματα που προσλαμβάνει τότε ο άνθρωπος αναμένεται να έχουν μία καταλυτική επίδραση στη μετέπειτα ανάπτυξη του κατά τρόπο δύσκολα ή και ολοκληρωτικά μη αναστρέψιμο στο μέλλον (Lightfoot et al., 2014). Η απορρύθμιση της συνηθισμένης εκπαιδευτικής λειτουργίας αναμενόμενα θα οδηγήσει σε σημαντικά προβλήματα για τη μετέπειτα αναπτυξιακή πορεία όσων αντιμετωπίζουν σήμερα την πανδημία ως παιδιά, ακόμα και αν τα προβλήματα αυτά δεν έχουν γίνει επί του παρόντος απόλυτα κατανοητά (Pelekasis, 2021).

Πέραν από την πανδημία, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί παραδοσιακά αντιμετωπίζουν μία πληθώρα διαφορετικών κρίσεων. Ως σχετικές κρίσεις να μπορούν για παράδειγμα να επισημανθούν αυτές που σχετίζονται με την ασφάλεια των μαθητών έναντι της απειλής φυσικών καταστροφών, ο σχολικός εκφοβισμός και η επιθετικότητα (Χατζηχρήστου, 2004). Συνεπώς, αν και η πανδημία αποτελεί την κεντρικότερη κρίση που πρέπει να καταστεί αντικείμενο διαχείρισης, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί παραδοσιακά αντιμετωπίζουν κρίσεις.

Η μελέτη των κρίσεων είναι ακόμα πιο σημαντική στις σύγχρονες μεταβιομηχανικές κοινωνίες. Η μετάβαση στην κοινωνία της πληροφορίας χρονοθετείται σε γενικές γραμμές από την Πτώση του Τείχους του Βερολίνου. Το τέλος της βιομηχανικής εποχής οδήγησε σε υπερεντατικούς ρυθμούς ζωής και αλληλεπίδρασης κατά τρόπο με τον οποίο πολλαπλασιάζεται αναμενόμενα και η πιθανότητα αντιμετώπισης κρίσεων (Kiyosaki, 2001). Πράγματι, όπως αναφέρουν οι Thie & Masters (2014), ο χρόνος μπορεί να θεωρηθεί πως έχει διαφορετική σημασία στις μετα-βιομηχανικές κοινωνίες, καθώς ακόμα και εντός μίας δεκαετίας μπορούν να σημειωθούν μεταβολές, γεγονότα και αλλαγές που σε άλλες εποχές θα χρειαζόνταν αιώνες ή θα ήταν ακόμα και αδύνατον να λάβουν χώρα. Συνεπώς, ο ταχύτατος ρυθμός ζωής εκθέτει τις ανθρώπινες κοινωνίες σε πληθώρα κρίσεων.

Με αφετηρία τα παραπάνω, στόχος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η μελέτη του φαινομένου των κρίσεων στα νηπιαγωγεία. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε μία σχετική βιβλιογραφική έρευνα για το ζήτημα των κρίσεων στην προσχολική αγωγή, ενώ εν συνεχεία υλοποιήθηκε μία ερευνητική μελέτη με τη χρήση της ποσοτικής προσέγγισης για την αποτύπωση του σχετικού φαινομένου στην Ελλάδα. Τέλος, επιχειρείται η εξαγωγή μιας ευρύτερης συμπερασματολογίας, τόσο από το θεωρητικό,

όσο και από το ερευνητικό μέρος, επιδιώκοντας μία πληρέστερη κατανόηση του φαινομένου των κρίσεων στα νηπιαγωγεία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ

2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1 Η έννοια της κρίσης

Η μελέτη του φαινομένου των κρίσεων απαιτεί την απάντηση βασικών ερωτημάτων, όπως τι είναι η κρίση, πότε αρχίζει και πότε τελειώνει; Οι Francia et al. (2020) υποστηρίζουν στην ανασκόπησή τους για τις σχολικές κρίσεις ότι αυτές μπορεί να κυμαίνονται από μικρές έως μεγάλες κρίσεις και ότι δεν υπάρχει σαφής διάκριση. Οι φυσικές καταστροφές, τα τροχαία ατυχήματα, οι θάνατοι στην οικογένεια και η νοσηλεία σε νοσοκομείο αποτελούν ένα είδος κρίσης τόσο για τα παιδιά όσο και για το προσωπικό του σχολείου. Συνήθως το τι θεωρείται κρίση εξαρτάται από το πλαίσιο. Αν επομένως η σχολική κοινότητα αντιλαμβάνεται μια κατάσταση σαν κρίση, τότε είναι κρίση (Ferguson et al., 2020; Vogel, 2020).

Ο Raphael (1986, σελ. 6) έχει εντοπίσει τα χαρακτηριστικά των "κρίσεων", τα οποία συνίστανται σε:

1. ταχείες χρονικές ακολουθίες
2. συντριπτική υπέρβαση των συνήθων αντιδράσεων αντιμετώπισης των ατόμων και των κοινοτήτων
3. σοβαρή διαταραχή, τουλάχιστον προσωρινά, της λειτουργίας των ατόμων ή των κοινοτήτων- και
4. αίσθημα απειλής και αδυναμίας που οδηγεί σε στροφή σε άλλους για βοήθεια.

Οι Flannery and Everly (2000), προσπαθώντας να αποσαφηνίσουν ορισμένους από τους όρους που συχνά χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, ορίζουν την κρίση ως μια κατάσταση αντίδρασης όπου:

1. η ψυχολογική ομοιόσταση έχει διαταραχθεί
2. οι συνήθεις μηχανισμοί αντιμετώπισης του ατόμου έχουν αποτύχει να αποκαταστήσουν την ομοιόσταση- και
3. το άγχος που προκαλεί η κρίση έχει αποδώσει κάποια στοιχεία λειτουργικής εξασθένησης.

Ενδιαφέρουσα είναι επίσης η διάκριση μεταξύ της κρίσης και γεγονότων που στρεβλά θεωρούνται ότι αποτελούν κρίσεις, ενώ στην πραγματικότητα αποτελούν καταστάσεις σχετιζόμενες με αυτές. Οι Flannery and Everly (2000) προτείνουν ότι αν η κρίση είναι μια αντίδραση, τότε το γεγονός που προκαλεί στρες απαιτεί μια διαφορετική ονομασία και προτείνουν τη χρήση του όρου "κρίσιμο περιστατικό", όρος που σημειώνουν ότι συχνά συγχέεται με τον όρο κρίση. Σε αντίθεση με την αντίδραση στην κρίση, ένα κρίσιμο περιστατικό μπορεί να θεωρηθεί ως οποιοδήποτε στρεσογόνο γεγονός που έχει τη δυνατότητα να οδηγήσει σε αντίδραση κρίσης σε πολλά άτομα. Το κρίσιμο περιστατικό είναι το ερέθισμα που οδηγεί στην αντίδραση κρίσης.

Οι Brock et al. (1996, σελ. 14), επιχειρώντας να καταλήξουν έναν ορισμό που μπορεί να εφαρμοστεί στα σχολεία, προτείνουν ότι οι κρίσεις είναι «ξαφνικά, απροσδόκητα γεγονότα που έχουν χαρακτηριστικά έκτακτης ανάγκης και έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν ολόκληρη τη σχολική κοινότητα».

Στα σχολεία, ως κρίση θα μπορούσε να θεωρηθεί κάθε κατάσταση που αντιμετωπίζει το προσωπικό ή οι μαθητές και η οποία τους προκαλεί ασυνήθιστα

έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις, οι οποίες ενδέχεται να επηρεάσουν την ικανότητά τους να αποδώσουν επί τόπου ή αργότερα. Οι κρίσεις τείνουν να είναι ασύνδετες με τις συνήθεις εμπειρίες των εμπλεκομένων και μάλιστα του μεγαλύτερου μέρους του πληθυσμού. Κατά συνέπεια, το άτομο έχει ελάχιστες κατευθυντήριες γραμμές από προηγούμενες εμπειρίες για το πώς να αντιμετωπίσει το γεγονός ή τις αντιδράσεις σε αυτό. Τα παιδιά έχουν ακόμη λιγότερη εμπειρία για να αξιοποιήσουν από ότι οι ενήλικες και συνήθως έχουν πιο περιορισμένο ρεπερτόριο αντιδράσεων αντιμετώπισης. Η αίσθηση ελέγχου και η αντιλαμβανόμενη επάρκεια είναι πιθανό να είναι μειωμένες. Τα παιδιά είναι πιθανό να περιμένουν από τους ενήλικες που συνήθως παρέχουν υποστήριξη, καθοδήγηση και κατεύθυνση για να συνεχίσουν να εκπληρώνουν αυτούς τους ρόλους. Προβλήματα μπορεί να προκύψουν από ένα και μόνο εξαιρετικά τραυματικό γεγονός ή από πολλά λιγότερο σοβαρά αλλά συναισθηματικά επιβαρυντικά γεγονότα που παρατηρούνται κατά μήκος του χρόνου. Η έκθεση σε κρίσεις μπορεί επίσης να προκαλέσει φυσιολογικές αλλά έντονες ή αυξημένες αντιδράσεις. Αυτές θα πρέπει να μειώνονται σε διάρκεια και ένταση με την πάροδο του χρόνου. Η ανάπτυξη παρεμβάσεων διαχείρισης για τις κρίσεις βασίζεται ακριβώς στη θεώρηση ότι η κατάλληλη υποστήριξη μπορεί να ελαχιστοποιήσει τη διάρκεια και την ένταση αυτών των αντιδράσεων. Ορισμένα άτομα, τόσο το σχολικό προσωπικό όσο και τα παιδιά του σχολείου, μπορεί να χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από άλλα (Χατζηχρήστου, 2004).

2.2 Θεωρίες για την ανάπτυξη των κρίσεων

Οι παραδοσιακοί θεωρητικοί αντιλαμβάνονται τις κρίσεις ως εγγενώς κακές. Σύμφωνα με αυτούς, οι κρίσεις είναι κακοί δείκτες σε έναν οργανισμό, εξ ου και η

δήλωση ότι "για το καλό του οργανισμού, η κρίση πρέπει να εξαλειφθεί". Με αυτό το σκεπτικό, σημαντική προσοχή στράφηκε προς την εξάλειψη ή την καταστολή των κρίσεων. Για να επιτευχθεί αυτό υπήρξε η τάση να διατυπωθούν αυστηροί κανόνες και κανονισμοί που περιορίζουν τα άτομα εντός των οργανισμών να εμπλέκονται σε κρίσεις (Onwuejeogwa, 1992). Για παράδειγμα, οι κινητοποιήσεις φοιτητών σε ακαδημαϊκά ιδρύματα νοούνται ως κρίσεις και ως εκ τούτου είναι αναγκαίο να τερματίζονται άμεσα για τη διασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας των ιδρυμάτων, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση (Recknagel, 1999).

Άλλοι ωστόσο θεωρητικοί δεν δίνουν ένα συγκεκριμένο πρόσημο στις κρίσεις. Όπως υποστήριξαν οι Gray and Starke (1990), οι κρίσεις δεν μπορούν να νοούνται ως εν γένει «καλές» και «κακές», καθώς μια τέτοια προσέγγιση συνιστά υπεραπλούστευση. Αντίθετα, οι κρίσεις μπορούν να συμβάλουν ανυπολόγιστα στη λειτουργία ενός οργανισμού, διεγείροντας τον παραγωγικό ανταγωνισμό. Έτσι, διάφοροι θεωρητικοί έχουν ισχυριστεί ότι χρειαζόμαστε τις κρίσεις για να προκαλέσουμε, να εμπλέξουμε και να βελτιώσουμε τη διοίκηση ενός οργανισμού (Hugner and Wheelen, 2004).

Συνολικότερα, είναι αδύνατον κάποιος να θεωρήσει πως μπορεί σε μια κοινότητα, σε έναν οργανισμό ή σε μια κοινωνία να μην προκύπτουν κρίσεις. Η προσπάθεια εξάλειψης των κρίσεων με εξαναγκαστικά μέσα μπορεί να καταλήξει σε μειωμένη δυνατότητα αντιμετώπισης των κρίσεων για τον περιορισμό των κακών συμπεριφορών εντός ενός οργανισμού, άρα να ακυρώσει την ανάπτυξη προς την κατεύθυνση της αντιμετώπισης των κρίσεων. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει ένα βέλτιστο επίπεδο κρίσεων, το οποίο μεγιστοποιεί την οργανωτική απόδοση. Οι οργανισμοί με πολύ λίγες ή καθόλου κρίσεις, χάνουν την ώθηση για καινοτομία και δημιουργικότητα (Gray and Starke, 1990).

Οι εργαζόμενοι, οι εργοδότες ή οι υπεύθυνοι για την άσκηση ηγεσίας σε έναν οργανισμό που βολεύονται ή δεν ενδιαφέρονται για τη βελτίωση της απόδοσης, τείνουν να δίνουν ελάχιστη προσοχή σε πράγματα που θα μπορούσαν να τη βελτιώσουν (Hugner and Wheelen, 2004). Στο άλλο άκρο, οι οργανωτικές κρίσεις μπορεί να είναι τόσο καταστροφικές, ώστε οι εργαζόμενοι ή οποιεσδήποτε άλλες ομάδες να μην μπορούν να δώσουν την κατάλληλη προσοχή στους προκαθορισμένους στόχους, οπότε η απόδοση φθίνει. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει επομένως να μάθουν να διαχειρίζονται τις κρίσεις και να λαμβάνουν υπόψη τους τις νέες πραγματικότητες της ακαδημαϊκής ζωής για μια θετική και εποικοδομητική προσέγγιση στη διαχείριση των κρίσεων (Kalantzis and Cope, 2013).

Μια άλλη σχολή σκέψης είναι η «Θεωρία της Δυσαρέσκειας», οι υποστηρικτές της οποίας θεωρούν ότι η στέρηση, η απογοήτευση και τα παράπονα είναι οι πρωταρχικές αιτίες που διέπουν τη συμμετοχή των ατόμων σε εξεγέρσεις και πολιτική δράση, οδηγώντας έτσι και σε ανάπτυξη κρίσεων (Miller, 1998). Η στέρηση, η απογοήτευση και τα παράπονα θα μπορούσαν να οφείλονται τόσο σε εσωτερικές όσο και σε εξωτερικές δυνάμεις. Ο Miller (1998) υποστήριξε ότι οι υπολογισμοί κόστους-οφέλους, η αξιοποίηση πόρων και η πολιτική εξουσίας βρίσκονται πίσω από τη συμμετοχή των ατόμων σε πολιτικές κρίσεις. Η άποψη αυτή υποδηλώνει ότι η προσδοκία ανταμοιβής είναι η κρίσιμη κινητήρια δύναμη, η οποία αναγκάζει τα άτομα να συμμετέχουν σε σχετικές κινητοποιήσεις, οδηγώντας σε κρίσεις.

Μια άλλη θεωρία είναι η "Θεωρία της ανισορροπίας" που διατυπώθηκε από τον Johnson (1964). Αυτή προέρχεται από τη θέση του Parson ότι οι κοινωνίες έχουν αυτορρυθμιζόμενα συστήματα. Η ανισορροπία εμφανίζεται όταν οι κύριες πολιτιστικές αξίες της κοινωνίας και το σύστημα οικονομικής παραγωγής μετατοπίζονται ως αποτέλεσμα σημαντικών εσωτερικών ή εξωτερικών αλλαγών. Σύμφωνα με τους

υποστηρικτές αυτής της θέσης, όταν εμφανίζεται ανισορροπία, πολλοί άνθρωποι αποπροσανατολίζονται και είναι πρόθυμοι να αναζητήσουν νέους ηγέτες που υπόσχονται μεταρρυθμίσεις.

2.3 Το νηπιαγωγείο ως χώρος εκδήλωσης και διαχείρισης κρίσεων

Η γενική κύρια ευθύνη για τη διαχείριση των κρίσεων που λαμβάνει χώρα σήμερα σε πληθώρα αναπτυγμένων κρατών μπορεί να διακριθεί μεταξύ τριών διαφορετικών διοικητικών επιπέδων, σε εθνικό επίπεδο, σε περιφερειακό επίπεδο και σε τοπικό επίπεδο (Fast and Ingbert, 2017; Petridou, 2020). Το νηπιαγωγείο βρίσκεται στο τελευταίο επίπεδο και περιλαμβάνει τις λειτουργίες, το προσωπικό και την ηγεσία του νηπιαγωγείου. Είναι ευθύνη τους σε τοπικό επίπεδο να πραγματοποιούν διαχείριση κρίσεων, καθώς και να διαθέτουν σχέδιο διαχείρισης κρίσεων. Και πάλι, είναι ασαφές το τι σημαίνει σχέδιο διαχείρισης κρίσεων, καθώς δεν υπάρχει ένα ευρέως αποδεκτό σύνολο σημείων ελέγχου για το τι πρέπει να περιλαμβάνει ένα τέτοιο σχέδιο στα νηπιαγωγεία. Συνήθως οι σχετικές απειλές εξαρτώνται από δυνητικές απειλές και κρίσεις που διαφαίνονται στον ορίζοντα, αλλά και-κυρίως-από παρελθοντικές εμπειρίες (Francia et al., 2020).

Η διαχείριση κρίσεων στα νηπιαγωγεία είναι σε μεγάλο βαθμό εξαρτώμενη από το πλαίσιο και το τοπικό περιβάλλον, καθώς από αυτά ορίζεται το είδος της κρίσης που δυνητικά θα εκδηλωθεί. Για παράδειγμα, τα νηπιαγωγεία που βρίσκονται μακριά από βουνά μπορεί να μην χρειάζονται σχέδιο διαχείρισης έκτακτης ανάγκης για κατολισθήσεις βράχων και ένα νηπιαγωγείο που βρίσκεται στα βουνά πιθανόν να μην χρειάζεται να αναπτύξει σχέδιο εκκένωσης σε περίπτωση πλημμύρας, με αποτέλεσμα η διαχείριση κρίσεων στο νηπιαγωγείο να νοείται ως άμεση συνάρτηση του πλαισίου στο οποίο βρίσκεται (Antoine et al., 2013; Rönnerman and Olin, 2013).

Σε αντίθεση ωστόσο με αυτές τις κρίσεις, η πανδημία δεν απαιτεί τον ίδιο τύπο κατηγοριοποίησης, αλλά έχει και ένα σύνολο κανόνων που ρυθμίζονται από ανώτερα επίπεδα ευθύνης. Τα νηπιαγωγεία έχουν τότε την ευθύνη να διασφαλίσουν την ποιότητα των δραστηριοτήτων τους στο βαθμό που επιτρέπουν και προτρέπουν οι αρχές δημόσιας υγείας, το κράτος και ο διευθυντής, συνεχίζοντας παράλληλα τις κανονικές δραστηριότητες. Αυτό σημαίνει, μεταξύ άλλων, ότι οι υφιστάμενες αρμοδιότητες πρέπει να συνεχιστούν κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Οι σχετικοί κανόνες και προτροπές αφορούν επομένως την εκπαίδευση, τη φροντίδα των παιδιών, το προσωπικό, την υγιεινή και τη συστηματική ποιοτική εργασία. Το τελευταίο είναι εξαιρετικά σημαντικό κατά τη διάρκεια μιας πανδημίας, καθώς ενθαρρύνονται να συνεχίζουν κανονικά τη λειτουργία τους στο μέγιστο δυνατό βαθμό κατά τη διάρκεια κρίσεων (Rönnerman and Olin, 2013; Vallberg Roth, 2013).

Συνολικότερα, ένας γενικότερος προβληματισμός αφορά στο ζήτημα της ευθύνης στη διαχείριση κρίσεων στην προσχολική εκπαίδευση, όπου είναι σημαντικό για να αποσαφηνιστεί τι πρέπει να ελέγχεται σε κάθε επίπεδο (Dahlberg, Lundgren and Åsen, 1991). Το κράτος είναι αυτό που διαμορφώνει τους νόμους και στη συνέχεια οι δήμοι που δημιουργούν τις συνθήκες τις οποίες στη συνέχεια ενορχηστρώνουν τα νηπιαγωγεία. Τα νηπιαγωγεία είναι υπεύθυνα για την ανάπτυξη, τη διασφάλιση και την οργάνωση των δραστηριοτήτων μέσω συστηματικής εργασίας ποιότητας και, ως εκ τούτου, είναι εξίσου σημαντικό να διατυπώνεται μια σαφής γραμμή από το κράτος προς το μεμονωμένο νηπιαγωγείο σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο έχει εκπονηθεί η υποχρέωση για ποιότητα (Lundgren, 1999; Rönnerman and Olin, 2013).

2.4 Η Θεωρία Πλαισίου για τις Κρίσεις στην Προσχολική Αγωγή

Η βασικότερη ίσως θεωρία για την ανάπτυξη των κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον και συγκεκριμένα στην προσχολική αγωγή είναι η Θεωρία Πλαισίου. Η Θεωρία Πλαισίου είναι μια θεωρία με σουηδική προέλευση που διατυπώθηκε για πρώτη φορά από τον Dahlöf και στη συνέχεια αναπτύχθηκε περαιτέρω από τον Lundgren στη διδακτορική του διατριβή (Dahlöf, 1967; Lundgren, 1972). Εν συνεχεία, αναπτύχθηκε από μεταγενέστερους μελετητές, όπως ο Broady (1999), που περιγράφει τη θεωρία των παραγόντων-πλαίσιου ως μια προοπτική που αντιτίθεται στη συμπεριφορική εξέταση των κρίσεων. Βασίζεται στην παραδοχή ότι υπάρχουν εξωτερικοί παράγοντες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας που είναι πέρα από τον έλεγχο του εκπαιδευτικού. Από την πλευρά του εκπαιδευτικού επομένως γίνεται λόγος για τις συνθήκες που βοηθούν και εμποδίζουν το χώρο τους να κάνουν τη δουλειά τους. Η θεωρία αυτή προσφέρεται για τη μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι οργανωτικές συνθήκες αλληλεπιδρούν με ότι συμβαίνει στην κατάσταση, και δεδομένου ότι ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να μελετήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων στην προσχολική εκπαίδευση, το πλαίσιο της θεωρίας παραγόντων συμβάλλει στην προσπάθεια εξέτασης αυτών.

Τα τρία πεδία εξέτασης για τη θεωρία αυτή είναι ο στόχος, το πλαίσιο και η διαδικασία (Lundgren, 1984). Σε αυτές τις κατηγορίες ανήκουν, για παράδειγμα, τα ιδεολογικά και νομικά πλαίσια που αφορούν για παράδειγμα το πρόγραμμα σπουδών. Το δεύτερο επίπεδο αφορά τα οργανωτικά πλαίσια που σχετίζονται με τους οικονομικούς πόρους. Αυτό περιλαμβάνει το χρόνο, το μισθό, το μέγεθος της ομάδας των παιδιών, το περιβάλλον και τα διαθέσιμα εργαλεία. Η τρίτη και τελευταία

κατηγορία αφορά τη διαδικασία που έχει ενεργοποιηθεί από τις δύο προηγούμενες και οδηγεί σε συγκεκριμένα αποτελέσματα.

Η θεωρία αυτή δημιουργήθηκε αρχικά ως μοντέλο σκέψης και όχι ως θεωρία με συγκεκριμένες υποθέσεις (Lundgren, 1999; Broady, 1999). Αποτελεί κοινή παρανόηση στη θεωρία των παραγόντων πλαισίου η χρήση των πλαισίων ως σταθερών και αμετακίνητων στοιχείων, ενώ συνήθως εξαρτάται από τη δομή της κατάστασης (Broady, 1999). Η βασική ιδέα δεν είναι ότι το άτομο περιβάλλεται από πλαίσια, αλλά ότι η κατάσταση είναι αποτέλεσμα του πλαισίου. Τα πλαίσια είναι αυτά που παρέχουν χώρο και δημιουργούν επίσης καθορισμένα όρια στο τι μπορούν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί. Το πλαίσιο νοείται επομένως ως ένα ψυχοκοινωνικό εργασιακό περιβάλλον που συχνά αλληλεπιδρά με τους εργαζόμενους (Dallner et al., 2000).

Η θεωρία αυτή κατέστη δημοφιλής σε διεθνές επίπεδο και χρησιμοποιήθηκε για τη μελέτη των κρίσεων σε χώρες όπως η Γερμανία και οι Ηνωμένες Πολιτείες, όπου η θεωρία συναντάται με τον τίτλο "Θεωρία των Παραγόντων Πλαισίου" (Broady, 1999). Στη Σουηδία, η ολοένα και πιο δημοφιλής και γνωστή θεωρία των προγραμμάτων σπουδών είναι μία από αυτές τις θεωρίες, η οποία γεννήθηκε από τη θεωρία των παραγόντων πλαισίου στα τέλη της δεκαετίας του 1970 (Lundgren, 1999). Εκεί, τα πλαίσια διατυπώνονται ως ένα πεδίο διατύπωσης, υλοποίησης και μετασχηματισμού. Η θεωρία αυτή χρησιμοποιείται κυρίως σε μελέτες για την επικαιροποίηση του προγράμματος σπουδών (Dahlberg et al., 1991) και, ως εκ τούτου, παρουσιάζει μικρότερο ενδιαφέρον στην παρούσα μελέτη.

Ο Broady (1999) μελετώντας τη συγκεκριμένη θεωρία επιχείρησε να κατανοήσει το γιατί κατέστη τόσο δημοφιλής στη Σουηδία. Όπως ανέφερε, η δημοτικότητα της θεωρίας αυτής αποδίδεται στο ότι στρέφει την προσοχή σε έναν

τομέα που θεωρείται κεντρικός στη Σουηδία, και αυτός είναι η κρατική διακυβέρνηση. Οι συνθήκες της κρατικής διακυβέρνησης στα τέλη του 20^{ου} αιώνα έμοιαζαν διαφορετικές από εκείνες στη Σουηδία της δεκαετίας του 1960, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι τα βασικά στοιχεία της θεωρίας των παραγόντων-πλαisiού είχαν αλλάξει. Το πλαίσιο μπορεί να αποτελέσει διαχρονικά αντικείμενο προβληματισμού. Καθώς η διαχείριση της κρίσης για την πανδημία πραγματοποιείται κυρίως από την κυβέρνηση, η θεωρία αυτή προσφέρεται για τη μελέτη των διαφορετικών πλαισίων που μπορεί να έχουν δημιουργηθεί. Ένας από τους κυριότερους μελετητές της θεωρίας των παραγόντων-πλαisiών έγραψε ότι "το κύριο ερώτημα αφορά όχι μόνο τη διερεύνηση του πότε τα σχολεία λειτουργούν περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματικά, αλλά κυρίως το γιατί" (Lundgren, 1984, σ. 70). Σαφώς, ενδεχομένως η δυνατότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκρίνεται στις σχετικές κρίσεις ενδεχομένως να είναι πιο περιορισμένη, δεδομένης της βαθιά συγκεντρωτικής δομής του (Μπρίνια, 2009).

Ο Lundgren (1989) θεώρησε πως το πρώτο βασικό επίπεδο του πλαισιού αφορά το επίπεδο εργασίας. Σε αυτό το επίπεδο το πλαίσιο αυτό αφορά, για παράδειγμα, τους οικονομικούς πόρους, την κατανομή του χρόνου και το μέγεθος της ομάδας των παιδιών. Στη διαχείριση κρίσεων, πρόκειται για τη δυνατότητα που έχει ένας οργανισμός να σχεδιάζει και να εκτελεί δράσεις σε περίπτωση που συμβεί το χειρότερο. Οι συνθήκες και οι στόχοι που είναι διαθέσιμοι έχουν ενδιαφέρον για την κατανόηση αυτού του πλαισιού. Στην προσχολική αγωγή η θεώρηση περί του πλαισιού επαναπροσδιορίζεται ως ένα βαθμό ώστε να είναι περισσότερο προσανατολισμένο στα καθήκοντα των εκπαιδευτικών. Σε αυτό το πλαίσιο εξετάζεται η εργασία στο σύνολό της, αλλά και υποκατηγορίες σχετικές με τις εργασιακές απαιτήσεις, τον έλεγχο στην

εργασία, τις προσδοκίες ρόλου και τον έλεγχο επί της εργασίας που έχουν οι παιδαγωγοί (Dallner et al., 2000).

Ένα άλλο πλαίσιο που πρότεινε ο Lundgren (1989) είναι το νομικό πλαίσιο. Μπορεί επίσης να ονομαστεί το κεντρικό επίπεδο, το οποίο βρίσκεται στην κορυφή της θεωρίας των παραγόντων του πλαισίου. Η έννοια αυτή καθιστά ορατή την επιρροή της κυβερνητικής διακυβέρνησης στις σχολικές δραστηριότητες μέσω νόμων και αποφάσεων. Η προσχολική αγωγή υπόκειται στον κυβερνητικό έλεγχο με τον ίδιο τρόπο όπως και οι υπόλοιπες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Αυτό στην περίοδο της πανδημίας αφορά έκτακτους νόμους και αποφάσεις που λαμβάνονται σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης με στόχο την πρόληψη διασποράς του κορονοϊού (Duran, 2021).

Το τελευταίο επίπεδο αφορά το ατομικό επίπεδο. Η έννοια αυτή μπορεί να θεωρηθεί ως ένας από τους εσωτερικούς παράγοντες που ενυπάρχουν στη θεωρία των παραγόντων-πλαισίου (Lindblad et al., 1999). Το προτεινόμενο πλαίσιο είναι το φυσικό πλαίσιο, αλλά στην παρούσα μελέτη θα ερμηνευθεί ως ατομικό επίπεδο. Ο στόχος είναι να αναδειχθεί η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων και όχι η διαχείριση κρίσεων από σχετικές τους ενέργειες και πρωτοβουλίες. Το ατομικό επίπεδο, όπως και το παραπάνω πλαίσιο σε επίπεδο εργασίας, είναι ένα πλαίσιο που οδηγεί σε συγκεκριμένες εκβάσεις και αποτελέσματα για τα νηπιαγωγεία, επηρεάζοντας δηλαδή τη δυνατότητά τους να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις κρίσεις που αντιμετωπίζουν (Lundgren, 1989).

2.5 Οι κυριότερες κρίσεις στο περιβάλλον της προσχολικής αγωγής

2.5.1 Τα προβλήματα συμπεριφοράς

2.5.1.1 Συνήθη προβλήματα συμπεριφοράς στην προσχολική αγωγή

Ο αριθμός των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που εξυπηρετούνται στο γενικό σχολείο έχει αυξηθεί σε σημαντικό βαθμό κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Ο πληθυσμός αυτός περιλαμβάνει μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές ή διαταραχές συμπεριφοράς, διαταραχές του φάσματος του αυτισμού, κινητικά προβλήματα κ.α. Προβλήματα μπορεί να προκύψουν όταν οι μαθητές με διαταραχές συμπεριφοράς εντάσσονται σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης σε σχολεία όπου το προσωπικό δεν διαθέτει την απαραίτητη τεχνογνωσία για την αποτελεσματική πρόληψη και διαχείριση των συγκρούσεων και άλλων προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών. Επιπροσθέτως, ο αναποτελεσματικός εκπαιδευτικός προγραμματισμός (π.χ. η αποτυχία παροχής κατάλληλων παρεμβάσεων στο αναλυτικό πρόγραμμα, στη διδασκαλία ή/και στη συμπεριφορά) μπορεί να επιδεινώσει τις δυσκολίες συμπεριφοράς ορισμένων μαθητών, οδηγώντας σε ένα φαύλο κύκλο προγενέστερων γεγονότων που δημιουργούν τις προϋποθέσεις για περαιτέρω προβλήματα συμπεριφοράς. Όλα αυτά, σε συνδυασμό με το προσωπικό που δεν έχει εκπαιδευτεί σε αποτελεσματικές αντιδράσεις για την πρόληψη ή τη διαχείριση της κλιμάκωσης της συμπεριφοράς, μπορεί να οδηγήσουν σε αρνητικές επιδράσεις για τους μαθητές και το σχολικό οργανισμό (Long, 1996).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιμετωπίσουν τη βίαιη και απορρυθμιστική συμπεριφορά που προκαλείται από μαθητές με άλλα προβλήματα, συμπεριλαμβανομένων των ψυχικών νοσημάτων που σχετίζονται με την επιθετικότητα (π.χ. διαταραχή διαγωγής). Η ικανότητα διαχείρισης των επιθετικών συμπεριφορών

που συνήθως επιδεικνύουν αυτοί οι μαθητές δεν αποτελεί πλέον αποκλειστικό μέλημα μόνο των ειδικών παιδαγωγών, οι οποίοι ιστορικά εξυπηρετούσαν μαθητές με πιθανή συμπεριφορική κρίση σε διαχωρισμένα περιβάλλοντα. Η ικανότητα ασφαλούς διαχείρισης μιας συμπεριφορικής κρίσης έχει πλέον καταστεί εξαιρετικά σημαντική για όλα τα μέλη του προσωπικού που εργάζονται με αυτούς τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης, των συλλόγων γονέων και των διοικητικών υπαλλήλων των σχολικών οργανισμών (Kalantzis and Core, 2013).

2.5.1.2 Πρακτικές διαχείρισης της συμπεριφοράς

Παρόλο που ο σωματικός περιορισμός μπορεί να είναι απαραίτητος σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης στα σχολεία, όπου η συμπεριφορά του μαθητή μπορεί να απειλήσει με τραυματισμό ή θάνατο τον μαθητή ή άλλους, οι διαδικασίες αυτές χρησιμοποιούνται μερικές φορές σε ακατάλληλες περιστάσεις και χωρίς επίγνωση των κινδύνων που δημιουργεί η χρήση τους. Η ικανότητα να προσδιορίζεται η ανάγκη για σωματική ακινητοποίηση και ο τρόπος ορθής και κατάλληλης χρήσης αυτών των διαδικασιών σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης απαιτεί εκπαίδευση του προσωπικού. Οι στρατηγικές κατάρτισης του προσωπικού για την πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς και για την αποκλιμάκωση των συγκρούσεων μπορούν επίσης να μειώσουν τον αριθμό των καταστάσεων που μπορεί να απαιτούν τη χρήση αυτών των διαδικασιών (Ryan et al., 2007).

Υπάρχουν διάφορες πρωταρχικές στρατηγικές πρόληψης για την αποτροπή της αρχικής ανάπτυξης συγκρούσεων και ακατάλληλης συμπεριφοράς. Μια ευρέως χρησιμοποιούμενη προληπτική προσέγγιση βασισμένη σε αποδείξεις είναι η

προσέγγιση “Positive Behavioral Interventions and Supports”, η οποία επικεντρώνεται (Sugai et al., 2005):

- (α) στη διδασκαλία των μαθητών πώς να συμπεριφέρονται κατάλληλα,
- (β) στην αύξηση της ενίσχυσης για την κατάλληλη συμπεριφορά των μαθητών
- (γ) στη χρήση δεδομένων για το σχεδιασμό και την παρακολούθηση των παρεμβάσεων και των υποστηρικτικών μέτρων συμπεριφοράς.

Οι παρεμβάσεις που βασίζονται στο PBIS έχουν αποδείξει την αποτελεσματικότητά τους στην αύξηση της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς και στη μείωση της προκλητικής συμπεριφοράς όταν (Sugai et al., 2005):

- (α) εφαρμόζονται καθολικά σε όλο το σχολείο ή τον οργανισμό
- (β) εφαρμόζονται σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα, όπως οι τάξεις, οι παιδικές χαρές ή το σπίτι, και
- (γ) χρησιμοποιούνται σε μεμονωμένους μαθητές.

Υπάρχει μια ποικιλία άλλων προληπτικών προσεγγίσεων, συμπεριλαμβανομένων προγραμμάτων σπουδών για την προώθηση της συνεργασίας και τη μείωση των συγκρούσεων (Bodine et al., 1994), προγραμμάτων διαμεσολάβησης (Kreidler, 1997), προγραμμάτων πρόληψης του εκφοβισμού (Espelage and Swearer, 2004) και προγραμμάτων εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων σε επίπεδο σχολείου (Boyer, 1995).

Οι έρευνες δείχνουν ότι οι προληπτικές προσεγγίσεις μπορούν πράγματι να μειώσουν την προκλητική συμπεριφορά και έτσι να μειώσουν την ανάγκη για

σωματικό περιορισμό για τον έλεγχο των επικίνδυνων συμπεριφορών (George, 2000; Miller et al., 2005; 2006). Υπάρχουν επίσης τεχνικές για την αποκλιμάκωση της συμπεριφοράς ατόμων που παρουσιάζουν ανεξέλεγκτη συμπεριφορά, οι οποίες είναι απαραίτητες για κάθε σχολικό προσωπικό που εργάζεται με μαθητές. Δυστυχώς, όταν το προσωπικό δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένο στις αποτελεσματικές τεχνικές παρέμβασης σε κρίσεις και δεν γνωρίζει πώς να ανταποκρίνεται σωστά στους μαθητές καθώς αυτοί μεταβαίνουν από το ένα στάδιο του κύκλου της επιθετικότητας στο άλλο (δηλαδή, διέγερση, επιτάχυνση, κορύφωση, αποκλιμάκωση), οι ενέργειές του, τόσο οι πραγματικές όσο και οι σωματικές, μπορεί να επιδεινώσουν τη συμπεριφορά (Colvin, 2004).

Η διαχείριση των άμεσων απειλών προϋποθέτει σχετικό στρατηγικό σχεδιασμό είναι κεντρικής σημασίας για την προστασία των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Στην περίπτωση αυτή, χρησιμοποιούνται διάφορες στρατηγικές, με κυριότερες τις παρακάτω.

Προστασία και απεμπλοκή: Η προστασία και απεμπλοκή αφορά την περίπτωση κατά την οποία ένα μέλος του προσωπικού του σχολικού οργανισμού μπορεί να χρησιμοποιήσει τη φυσική ακινητοποίηση για να αποφύγει τον σωματικό τραυματισμό από έναν σωματικά επιθετικό μαθητή. Οι ελιγμοί προστασίας επιτρέπουν στα μέλη του προσωπικού να αποφύγουν τα χτυπήματα (π.χ. γροθιές ή κλωτσιές) στο σώμα και οι τεχνικές απεμπλοκής καθιστούν τα μέλη του προσωπικού ικανά να ξεφύγουν από την αρπαγή ενός μαθητή (π.χ. στην περίπτωση κατά την οποία ο μαθητής αρπάζει τα μαλλιά του μέλους του προσωπικού). Τα περισσότερα προγράμματα ενσωματώνουν κάποια εκπαίδευση στις τεχνικές προστασίας και απεμπλοκής. Αυτό το είδος εκπαίδευσης μπορεί να είναι ωφέλιμο για όσους εκπαιδευτικούς διδάσκουν επικίνδυνους μαθητές επειδή εκπαιδεύει το προσωπικό πώς να αντιμετωπίζει τη

σωματική επίθεση με τρόπο που να αποφεύγεται ο τραυματισμός είτε του μαθητή είτε του μέλους του προσωπικού (Couvilon et al., 2010).

Σωματική συνοδεία: Η σωματική συνοδεία αφορά παρεμβάσεις που μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα μέλη του προσωπικού για να μεταφέρουν έναν μαθητή από ένα περιβάλλον (π.χ. τάξη) σε ένα άλλο για σκοπούς ασφάλειας. Οι συνοδείες τυπικά διεξάγονται με τη χρήση ενός ή δύο μελών του προσωπικού. Είναι σημαντικό για το προσωπικό να αναγνωρίσει ότι η σωματική συνοδεία ενέχει τον κίνδυνο να κλιμακώσει περαιτέρω την επιθετικότητα των μαθητών, δεδομένου ότι απαιτεί από το μέλος του προσωπικού να αναγκάσει έναν μαθητή να εκτελέσει μια ενέργεια που δεν επιθυμεί. Συνεπώς, η ενέργεια αυτή μπορεί να οδηγήσει σε κλιμάκωση της επιθετικής συμπεριφοράς. Η συνοδεία σε σχολικό περιβάλλον χρησιμοποιείται συνήθως για την απομάκρυνση ενός μαθητή από την αίθουσα διδασκαλίας ή για τη μετακίνηση ενός μαθητή σε περιβάλλον απομόνωσης (Couvilon et al., 2010).

Μόνιμοι περιορισμοί: Οι φυσικοί περιορισμοί συνεπάγονται συνήθως τη χρήση των χεριών και του σώματός τους από ένα ή περισσότερα μέλη του προσωπικού για να ακινητοποιήσουν έναν μαθητή από την όρθια θέση. Οι περισσότερες διαδικασίες συγκράτησης σε όρθια θέση προσπαθούν να ελέγξουν τα χέρια του μαθητή, διατηρώντας τον σε ανισόρροπη θέση, ώστε να μην μπορεί να χτυπήσει ένα μέλος του προσωπικού με τα πόδια του. Υπάρχουν πολυάριθμες παραλλαγές των διαδικασιών συγκράτησης σε όρθια θέση. Η επιλογή μιας συγκεκριμένης μεθόδου καθορίζεται συχνά με βάση τη σωματική διάπλαση του μαθητή και τον αριθμό του διαθέσιμου προσωπικού. Οι όρθιοι περιορισμοί ενέχουν μειωμένο κίνδυνο θανάτου λόγω ασφυξίας επειδή όλοι οι συμμετέχοντες είναι όρθιοι και, με εξαίρεση τους περιορισμούς στον τοίχο, εμποδίζουν το προσωπικό να τοποθετεί βάρος στην πλάτη ή το στήθος του μαθητή (Couvilon et al., 2010).

Καθιστοί περιορισμοί: Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευόμενος βρίσκεται σε καθιστή θέση, συνήθως με τα χέρια ενωμένα για την αποφυγή χτυπημάτων. Εξαιτίας της στενής εγγύτητας που απαιτείται για τους καθιστούς περιορισμούς, τα μέλη του προσωπικού μπορεί να κινδυνεύουν από χτυπήματα στο κεφάλι, γροθιές ή κλωτσιές (Couvilon et al., 2010).

Περιορισμοί δαπέδου σε πρηνή ή ύπτια θέση: Οι περιορισμοί στο δάπεδο, συμπεριλαμβανομένων των πρηνή (με το πρόσωπο προς τα κάτω), ύπτια (με το πρόσωπο προς τα πάνω) και πλευρικών περιορισμών, μπορεί να είναι πολύ επικίνδυνοι για το μαθητή και να οδηγήσουν ακόμα και σε θάνατο. Τραυματισμοί μπορεί να προκύψουν κατά την προσπάθεια εφαρμογής αυτών των περιορισμών (π.χ. πτώσεις στο έδαφος) και επίσης ως αποτέλεσμα των υπερβολικών πιέσεων στο σώμα (θώρακας, πνεύμονες, στέρνο, διάφραγμα, πλάτη, λαιμός ή λαιμός) μόλις ο μαθητής τοποθετηθεί σε περιορισμό. Αυτός ο κίνδυνος υπογραμμίζει τη σημασία των προγραμμάτων κατάρτισης που διδάσκουν κάποιο είδος διαδικασίας παρακολούθησης του περιορισμού. Η συνεχής ασφάλεια αποτελεί μείζον ζήτημα με τέτοιου είδους περιορισμούς (Couvilon et al., 2010).

Περιορισμοί στο πλαϊνό δάπεδο: Οι περιορισμοί στο δάπεδο είναι λιγότερο επικίνδυνοι από την πρηνή ή την ύπτια συγκράτηση. Οι θέσεις αυτές μπορεί να εξακολουθούν να εγκυμονούν μερικούς από τους ίδιους κινδύνους που περιγράφονται για την πρηνή και την ύπτια συγκράτηση και μπορεί να είναι δύσκολο να διατηρηθούν χωρίς τη συμμετοχή πολλών μελών του προσωπικού (Couvilon et al., 2010).

Διαδικασίες ασφαλείας

Διάφορες παράμετροι των διαδικασιών ασφαλείας μπορούν να εξεταστούν σε παρεμβάσεις που χρησιμοποιούν σωματικό περιορισμό, όπως (α) η ύπαρξη χρονικού

ορίου για τον περιορισμό, (β) η συμμετοχή περισσότερων του ενός ατόμου στον περιορισμό, (γ) η παρακολούθηση της φυσικής κατάστασης του μαθητή για συμπτώματα δυσφορίας και (δ) η παρακολούθηση της συναισθηματικής κατάστασης του μαθητή (Couvillon et al., 2010).

Χρονικά όρια: Οι διαδικασίες σωματικού περιορισμού θα πρέπει να χρησιμοποιούνται μόνο για όσο χρονικό διάστημα είναι απαραίτητο για να αποτραπεί ο μαθητής από το να τραυματίσει τον εαυτό του ή άλλους. Προφανώς, ο χρόνος που απαιτείται για την επίτευξη αυτού του στόχου μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με τις περιστάσεις και το άτομο που συγκρατείται. Παρ' όλα αυτά, η διατήρηση ενός περιορισμού μετά την παρέλευση του κινδύνου τραυματισμού μπορεί όχι μόνο να θεωρηθεί περιττή και συνεπώς καταχρηστική, αλλά και να παρατείνει το ενδεχόμενο τραυματισμού. Επί του παρόντος, δεν φαίνεται να υπάρχουν κοινά αποδεκτές χρονικές κατευθυντήριες γραμμές για τον περιορισμό των μαθητών κατά τη διαχείριση κρίσεων (Couvillon et al., 2010).

Η συμμετοχή περισσότερων του ενός ατόμου. Ένας άλλος πιθανός παράγοντας ασφάλειας είναι η απαίτηση να συμμετέχουν περισσότερα από ένα μέλη του προσωπικού σε έναν περιορισμό. Αυτό επιτρέπει στο εκπαιδευτικό προσωπικό να διαχειρίζεται ορθότερα τον περιορισμό, μειώνοντας έτσι τον κίνδυνο τραυματισμού, παρέχοντας μεγαλύτερο έλεγχο του σώματος του μαθητή. Επιπλέον, ο προβληματισμός αφορά και το κατά πόσο είναι χρήσιμο περισσότερα από ένα άτομα να παρακολουθούν τη σωματική και συναισθηματική κατάσταση του μαθητή (Couvillon et al., 2010).

Η παρακολούθηση των συμπτωμάτων σωματικής δυσφορίας: Δεδομένης της πιθανότητας τραυματισμών και θανάτων κατά τις διαδικασίες περιορισμού, κεντρική σημασία έχει η παρακολούθηση της σωματικής δυσφορίας των μαθητών. Αν και το

ποια ακριβώς συμπτώματα παρακολουθούνται και πώς πραγματοποιείται η εκπαίδευση ποικίλλει, εντούτοις, αυτή φαίνεται να είναι μια αναγκαία συνθήκη και πρακτική κατά το σωματικό περιορισμό των μαθητών (Couvilon et al., 2010).

Η παρακολούθηση της συναισθηματικής κατάστασης: Εκτός από την παρακολούθηση της φυσικής κατάστασης, η συναισθηματική κατάσταση του μαθητή είναι ενδεχομένως ένας ισχυρός δείκτης για το πότε θα πρέπει να διακοπούν οι διαδικασίες σωματικής ακινητοποίησης και περιορισμού. Οι διαδικασίες αποκλιμάκωσης των συγκρούσεων θα πρέπει να συνεχίζονται κατά τη διάρκεια του περιορισμού και ο περιορισμός θα πρέπει να τερματίζεται ή να επιχειρείται μια λιγότερο περιοριστική παρέμβαση μόλις το επιτρέπει η συναισθηματική κατάσταση του μαθητή (Couvilon et al., 2010).

2.5.1.3 Η προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών

Ενδεχομένως η πλέον αποτελεσματική προσέγγιση του ζητήματος να αφορά την προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών. Η προαγωγή ψυχικής υγείας στους μαθητές επιδιώκει τη γενικότερη ενίσχυση της ψυχοσυναισθηματικής τους ευεξίας, αλλά και τον περιορισμό τους ρίσκου αυτοκτονίας. Είναι δύσκολο να σταματήσει μια αυτοκτονία είτε όταν είναι παρορμητική είτε όταν κάποιος έχει πάρει την οριστική απόφαση να αφαιρέσει τη ζωή του. Τα προγράμματα προαγωγής της ψυχικής υγείας μπορεί να προσφέρουν μια ευκαιρία να μειωθεί σε βάθος χρόνου η συχνότητα των αυτοκτονιών των μαθητών. Οι καθολικές, προληπτικές παρεμβάσεις απευθύνονται στο γενικό πληθυσμό ή σε μια ολόκληρη πληθυσμιακή ομάδα που δεν έχει προσδιοριστεί με βάση τον ατομικό κίνδυνο, αλλά με βάση τα ευρύτερα χαρακτηριστικά της. Επειδή τα καθολικά προγράμματα είναι προληπτικά και παρέχονται ανεξάρτητα από την

κατάσταση κινδύνου, ελαχιστοποιείται η πιθανότητα στιγματισμού των ατόμων και μπορεί να γίνουν πιο εύκολα αποδεκτά και να υιοθετηθούν. Αυτή η καθολική προσέγγιση αυξάνει την πιθανότητα να "εμβολιαστούν" όλα τα άτομα που διατρέχουν κίνδυνο από την παρέμβαση πρόληψης, αλλά σε μαζικό επίπεδο είναι δύσκολο να ελεγχθεί πόση "δόση πρόληψης" λαμβάνει κάθε άτομο. Η μαζική προσέγγιση, απλώς και μόνο επειδή πρέπει να στοχεύσει σε περισσότερα άτομα, μπορεί επίσης να είναι πιο δαπανηρή από τις εναλλακτικές λύσεις. Οποιαδήποτε στρατηγική πρόληψης θα πρέπει να υπερκαλύπτει σαφώς το κόστος και τους κινδύνους εφαρμογής της στρατηγικής αυτής. Η απαίτηση αυτή ισχύει και για τους τρεις τύπους στρατηγικών πρόληψης, αλλά το βάρος της απόδειξης αυτής της θετικής ισορροπίας είναι μεγαλύτερο για την καθολική ομάδα, επειδή το κόστος είναι συχνά υψηλό και οι κίνδυνοι μπορούν εύκολα να παραβλέπονται (Χατζηχρήστου, 2004).

Τα άλλα είδη στρατηγικών πρόληψης αναφέρονται ως "επιλεκτικές" και "ενδεικτικές". Οι στρατηγικές επιλεκτικής πρόληψης απευθύνονται σε συγκεκριμένες υποομάδες που είναι γνωστό ή θεωρείται ότι διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο αυτοκτονικής συμπεριφοράς. Οι "επιλεκτικές" στρατηγικές τείνουν να αντιμετωπίζουν τον ή τους παράγοντες κινδύνου που καθορίζουν την υποομάδα που βρίσκεται σε κίνδυνο, άμεσα ή έμμεσα. Μια άμεση στρατηγική μπορεί να περιλαμβάνει παρέμβαση για τη μείωση της σοβαρότητας της κατάθλιψης για μια υποομάδα νέων που πληρούν τις προϋποθέσεις για τη διάγνωση μείζονος κατάθλιψης. Μια έμμεση στρατηγική θα μπορούσε να περιλαμβάνει την προσφορά υποστήριξης και εκπαίδευσης σε έναν μη ετεροκανονικό μαθητή που θεωρήθηκε ότι βρίσκεται σε κίνδυνο λόγω του σεξουαλικού του/της προσανατολισμού και/ή της αντίδρασης του σχολικού περιβάλλοντος στις επιλογές και στον τρόπο ζωής του/της (Χατζηχρήστου, 2004).

Συνολικότερα, τα σχολεία ενθαρρύνονται στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών τους. Σε διεθνές επίπεδο εφαρμόζονται εδώ και δεκαετίες σχετικά προγράμματα σε χώρες που αντιμετώπισαν σε σημαντικό βαθμό το πρόβλημα των αυτοκτονιών των μαθητών, αναδεικνύοντας επομένως την αναγκαιότητα ανάπτυξης προγραμμάτων προαγωγής της ψυχικής τους υγείας. Μια τέτοια χώρα-πρότυπο είναι η Αυστραλία, στην οποία εδώ και δεκαετίες έχουν αναπτυχθεί τέτοια προγράμματα, όπως το MindMatters (Curriculum Corporation, 2000), το Resourceful Adolescent Program (Shochet et al., 2000) και το Aussie Optimism (Roberts et al., 2003). Το MindMatters επιδιώκει την ανάπτυξη ενός σχολείου που προάγει την υγεία, ως ένα σχολείο που αναλαμβάνει δράση και θέτει ως προτεραιότητα τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που θα έχει τον καλύτερο δυνατό αντίκτυπο στην υγεία των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των μελών της σχολικής κοινότητας. Τα δύο τελευταία προγράμματα βασίζονται στο έργο του Seligman (1995) σχετικά με την αισιοδοξία και την έννοια της "ψυχολογικής ανοσοποίησης" των νέων έναντι των προβλημάτων ψυχικής υγείας. Ο Seligman σχεδίασε ένα πρόγραμμα παρέμβασης γύρω από "δυσνητικά τροποποιήσιμους παράγοντες κινδύνου". Το πρόγραμμα πρόληψης Penn, στην ανάπτυξη του οποίου συνέβαλλε ο Seligman, είναι πρόδρομος των ανωτέρω προγραμμάτων και προσδιόρισε μια προσέγγιση για την αλλαγή των γνωστικών στρεβλώσεων και τη βελτίωση των δεξιοτήτων αντιμετώπισης των μαθητών που διατρέχουν κίνδυνο (Gillham et al., 1995).

Ένα άλλο πρόγραμμα που αναπτύχθηκε στην Αυστραλία με στόχο την προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών είναι το Aussie Optimism, το οποίο επικεντρώθηκε στην αντιμετώπιση της κατάθλιψης, πρόγραμμα το οποίο οδήγησε σε μείωση της κατάθλιψης και σε αύξηση της αυτοεκτίμησης (Quayle et al., 2001).

Σε άλλη σχετική μελέτη μια ερευνητική ομάδα εξέτασε τη βραχυπρόθεσμη αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος αισιοδοξίας και δεξιοτήτων ζωής, μιας προσαρμοσμένης έκδοσης του προγράμματος Penn Depression Prevention Program (Jaycox et al., 1994) για την πρόληψη της κατάθλιψης σε προεφήβους. Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 70 έφηβες κορίτσια (n=70). Συγκεκριμένα, τα κορίτσια ήταν ηλικίας μεταξύ 11 και 12 ετών και όλα ολοκλήρωναν το τελευταίο έτος του δημοτικού σχολείου. Είκοσι τέσσερις μαθήτριες κατανεμήθηκαν τυχαία στη συνθήκη παρέμβασης και 23 στη συνθήκη ελέγχου της λίστας αναμονής. Η συνθήκη παρέμβασης περιλάμβανε δύο ομάδες των 12 συμμετεχόντων. Η παρέμβαση στόχευε στους γνωστικούς και κοινωνικούς παράγοντες κινδύνου και προστασίας για την κατάθλιψη και περιλάμβανε εκπαίδευση σε ενεργητικές δεξιότητες. Χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς για την αξιολόγηση της επίδρασης του προγράμματος στα καταθλιπτικά και μοναχικά συμπτώματα, στο αποδιδόμενο στυλ και στην αυτοεκτίμηση μετά τη δοκιμή και την εξάμηνη παρακολούθηση. Μετά από την παρέμβαση, υπήρχαν λιγότερα καταθλιπτικά συμπτώματα και περισσότερη θετική αυτοεκτίμηση στην ομάδα παρέμβασης σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου κατά την εξάμηνη παρακολούθηση.

Οι Roberts et al. (2003), σε μια μεγαλύτερης κλίμακας μελέτη του ίδιου προγράμματος, διερεύνησαν την αποτελεσματικότητα ενός στοχευμένου προγράμματος πρόληψης της κατάθλιψης σε μια τυχαιοποιημένη ελεγχόμενη δοκιμή που διεξήχθη υπό κανονικές συνθήκες παροχής υπηρεσιών σε 18 σχολεία στη Δυτική Αυστραλία. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι βρέθηκαν αποτελέσματα της παρέμβασης για το άγχος, τα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα (internalizing and externalizing symptoms) και ότι τα αποτελέσματα για το άγχος διατηρήθηκαν κατά την παρακολούθηση. Τα αποτελέσματα σχετικά με την κύρια μεταβλητή έκβασης, τα

καταθλιπτικά συμπτώματα, ήταν αντίθετα με τις προβλέψεις, καθώς δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων παρέμβασης και ελέγχου κατά την παρακολούθηση. Τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης ανέφεραν λιγότερο άγχος σε σχέση με την ομάδα ελέγχου μετά το πρόγραμμα και στην 6μηνη παρακολούθηση και μεγαλύτερη αισιοδοξία. Συνεπώς, παρ' ότι δεν βελτιώθηκε η πρωταρχική έκβαση, που αφορούσε την κατάθλιψη, υπήρχε πλήθος σχετικών ευεργετημάτων για τους μαθητές.

2.5.2 Ο σχολικός εκφοβισμός στα παιδιά προσχολικής ηλικίας

ω

2.5.2.1 Ορισμός του εκφοβισμού

Με βάση την προσέγγιση του Olweus (1978), το bullying: (1) αναφέρεται σε μια επιθετική συμπεριφορά σκόπιμης βλάβης (2) η οποία εκτελείται επανειλημμένα και με την πάροδο του χρόνου (3) σε μια διαπροσωπική σχέση που χαρακτηρίζεται από ανισορροπία ισχύος θύτη και θύματος. Πρόσθεσε επίσης ότι "η συμπεριφορά εκφοβισμού συχνά συμβαίνει χωρίς εμφανή πρόκληση" και "οι αρνητικές ενέργειες μπορούν να πραγματοποιηθούν με σωματική επαφή, με λόγια ή με άλλους τρόπους, όπως με γκριμάτσες ή χειρονομίες και με σκόπιμο αποκλεισμό από μια ομάδα" (Olweus, 1999:11). Ο εκφοβισμός μπορεί, επομένως, να λάβει ποικίλες μορφές, όπως σωματική (δηλαδή χτυπήματα, κλωτσιές ή γροθιές) και λεκτική κακοποίηση (δηλαδή απειλές, κοροϊδία, χαρακτηρισμοί ή διάδοση κακόβουλων φημών), κοινωνική απομόνωση ή/και αποκλεισμό (Lagerspetz et al. 1988). Με βάση αυτή την προσέγγιση, τα παιχνιδιάρικα πειράγματα ή οι καυγάδες/διαφωνίες μεταξύ δύο μερών με ισοδύναμη δύναμη δεν θα πρέπει να θεωρούνται εκφοβισμός (Salmivalli et al. 1998).

Προκειμένου να οριστεί με ακρίβεια ο εκφοβισμός της σχολικής ζωής και να γίνεται αντιληπτός ως κρίση, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη ορισμένες πτυχές των προτύπων αλληλεπίδρασης των παιδιών. Έχει βρεθεί, για παράδειγμα, ότι η φύση της επιθετικότητας των συνομηλίκων κατά την πρώιμη παιδική ηλικία διαφέρει από εκείνη που εντοπίζεται στη μέση παιδική ηλικία και την εφηβεία, ιδίως όσον αφορά τη σταθερότητα του ρόλου του θύματος. Συγκεκριμένα, τα περισσότερα θύματα τείνουν να μην θυματοποιούνται επανειλημμένα για μεγάλα χρονικά διαστήματα κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, αλλά να βιώνουν θυματοποίηση μόνο για σύντομες χρονικές περιόδους. Αυτό μπορεί να σχετίζεται με την αστάθεια των κοινωνικών δεξιοτήτων που χαρακτηρίζει τη συγκεκριμένη ηλικία, γεγονός που οδηγεί ορισμένους να υποστηρίζουν ότι ο όρος "αδικαιολόγητη επιθετικότητα" θα μπορούσε να είναι πιο κατάλληλος για την περιγραφή του "εκφοβισμού" στα πρώτα χρόνια. Τα παιδιά πέφτουν θύματα αδικαιολόγητης επιθετικότητας από άλλους όταν δέχονται σωματική, λεκτική ή ψυχολογική επίθεση χωρίς να υπάρχει δικαιολογητικός λόγος ή κίνητρο για την πράξη (Kochenderfer and Ladd, 1997; Monks et al., 2002).

2.5.2.2 Εκφοβισμός σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: ερευνητικά στοιχεία

Η γνώση για τον εκφοβισμό στην προσχολική ηλικία περιορίζεται από τις μεθοδολογικές δυσκολίες που συναντώνται στη μελέτη του φαινομένου. Τα ευρήματα που απορρέουν από τον περιορισμένο αριθμό των διαθέσιμων ερευνών δείχνουν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να είναι θύτες και θύματα τόσο άμεσης όσο και έμμεσης επιθετικότητας από συνομηλίκους και ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι ικανά να επιδεικνύουν διάφορες μορφές εκφοβισμού, όπως λεκτικός, σωματικός,

κοινωνικός αποκλεισμός και διάδοση φημών (Alsaker and Gutzwiller-Helfenfinger 2010; Douvlos, 2019).

Έχει επίσης τεκμηριωθεί επαρκώς ότι ο εκφοβισμός είναι συχνότερος μεταξύ των μικρότερων μαθητών από ότι μεταξύ των μεγαλύτερων (Whitney and Smith, 1993). Τα ποσοστά επιπολασμού επιβεβαιώνουν την παραπάνω δήλωση. Σε μια μελέτη των Monks et al. (2005) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας διαπιστώθηκε ότι η κατανομή των ρόλων ήταν η εξής: Επιτιθέμενος 25,0%, θύμα 22,1%, υπερασπιστής 16,3%, υπερασπιστής/θύμα 4,8%, επιτιθέμενος/θύμα 1,9%, και 29,8% δεν είχε ανατεθεί ρόλος. Αντίστοιχα, σε μια μελέτη που διεξήχθη με παιδιά προσχολικής ηλικίας στην Ελβετία, τα στοιχεία έδειξαν ότι το 6% των παιδιών ταξινομήθηκαν ως θύματα, το 10% ως θύτες-θύματα, το 11% ως θύτες και το 47% δεν συμμετείχαν στον εκφοβισμό. Ένα 17% των υπόλοιπων παιδιών δεν μπορούσε να κατηγοριοποιηθεί σύμφωνα με τα περιοριστικά κριτήρια των ερευνητών (Perren and Alsaker, 2006). Αντίθετα, για τους μεγαλύτερους μαθητές, τα ποσοστά κυμαίνονται γύρω στο 10% των μαθητών ως θύματα, γύρω στο 7-15% των μαθητών ως εκφοβιστές και 6-10% των μαθητών ως θύτες-θύματα εκφοβισμού (Roseth and Pellegrini, 2010).

2.5.2.3 Ανάπτυξη της διαδικασίας θυματοποίησης κατά την προσχολική ηλικία

Κατά την προσχολική περίοδο, τα παιδιά μαθαίνουν πώς να δημιουργούν και να διατηρούν φιλίες, να δημιουργούν ομάδες σταθερών παρτενέρ για παιχνίδι, να αποκτούν φήμη και να αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες (Lightfoot et al., 2014). Όταν τα παιδιά φτάνουν στην ηλικία των 5 ή 6 ετών, είναι πιο πιθανό να έχουν αμοιβαίους φίλους και να είναι μέλη μικρών δικτύων συνομηλίκων, να συμμετέχουν

σε λιγότερο μοναχικό και περισσότερο κοινωνικό παιχνίδι και να περνούν περισσότερο χρόνο με τα μέλη των κοινωνικών και φιλικών δικτύων (Rubin and Coplan 1998; Strayer and Santos, 1996). Η πολυπλοκότητα των κοινωνικών σχέσεων αυξάνεται επίσης, με τα μεγαλύτερα παιδιά να συμμετέχουν σε μεγαλύτερες, πυκνότερες και πιο συνεκτικές κοινωνικές ομάδες (Strayer and Santos, 1996; Vespo et al. 1996). Επειδή τα μικρότερα παιδιά εμπλέκονται λιγότερο με τους συνομηλίκους τους από ό,τι τα μεγαλύτερα παιδιά, η σχέση μεταξύ θυματοποίησης και ποιότητας σχέσεων (κοινωνική αποδοχή, αμοιβαίες φιλίες ή κοινωνικό παιχνίδι) μπορεί να είναι ασθενέστερη και λιγότερο εδραιωμένη μεταξύ των παιδιών προσχολικής ηλικίας απ' ό,τι είναι για τα παιδιά της πρώτης τάξης του δημοτικού, τα οποία είναι περισσότερο συνδεδεμένα κοινωνικά (Lightfoot et al., 2014).

Άλλες αναπτυξιακές αλλαγές συμβάλλουν επίσης στις διαφορές που σχετίζονται με την ηλικία στη φύση και την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων των παιδιών με συνομηλίκους, ιδίως όσον αφορά τη θυματοποίηση από συνομηλίκους. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, οι κοινωνικές γνωστικές τους ικανότητες γίνονται πιο προηγμένες, καθιστώντας τις εννοιολογήσεις τους για τους συνομηλίκους πιο περίπλοκες και συμβάλλοντας στην ικανότητα των παιδιών να κατανοούν την κοινωνική και συμπεριφορική φήμη των συνομηλίκων τους (π.χ. φήμη θύματος (Rubin et al. 1998)). Επιπλέον, τα μεγαλύτερα παιδιά είναι καλύτερα από τα μικρότερα παιδιά στη ρύθμιση των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς τους σε κοινωνικές καταστάσεις, με αποτέλεσμα μεγαλύτερο αυτοέλεγχο (Cole et al., 2019). Αυτή η αλλαγή στη δομή σημαίνει επίσης ότι τα παιδιά του νηπιαγωγείου έχουν λιγότερες επιλογές στην απόφαση για το σε ποιες δραστηριότητες θα συμμετάσχουν και με ποιον θα αλληλεπιδράσουν. Ως αποτέλεσμα αυτών των αλλαγών, οι συνομήλικοι μπορεί να γίνονται όλο και πιο πιθανό να κατευθύνουν επιθετικές συμπεριφορές προς

συγκεκριμένα παιδιά με βάση τη φήμη τους (ή άλλους παράγοντες), αντί να τις κατευθύνουν πιο αδιακρίτως (Hanish et al. 2005).

2.5.2.4 Μορφές επιθετικότητας

Σε αντίθεση με τη σωματική επιθετικότητα, η οποία έχει διαπιστωθεί ότι κορυφώνεται σε ηλικία περίπου 30 μηνών και μειώνεται στη συνέχεια (Cote et al., 2006), μελέτες για την έμμεση επιθετικότητα έχουν δείξει ότι τα μεγαλύτερα παιδιά τη χρησιμοποιούν περισσότερο από τα μικρότερα παιδιά (Osterman et al., 1998), ενώ διαχρονικές μελέτες έχουν δείξει ότι η έμμεση επιθετικότητα αυξάνεται με την ηλικία (Cairns et al., 1989). Αυτές οι διαφορές που σχετίζονται με την ηλικία στη χρήση της σωματικής και της έμμεσης επιθετικότητας συνάδουν με την αναπτυξιακή υπόθεση του των Bjorkqvist et al. (1992) σχετικά με την ετεροτοπική συνέχεια της επιθετικότητας. Συγκεκριμένα, οι συγγραφείς αυτοί πρότειναν ότι η έμμεση επιθετικότητα αντιπροσωπεύει μια πιο εξελιγμένη μορφή επιθετικότητας η οποία πιθανώς αντικαθιστά τη σωματική (και τη λεκτική) επιθετικότητα καθώς τα παιδιά αποκτούν πιο προηγμένες κοινωνικογνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες.

Μετέπειτα μελέτες έχουν τεκμηριώσει ότι η σχεσιακή επιθετικότητα είναι ένα σχετικά συχνό εχθρικό γεγονός σε πολλές τάξεις προσχολικής ηλικίας (Crick et al. 1999). Η συγκεκριμένη μορφή επιθετικότητας αναφέρεται σε αυτή που αναπτύσσεται κυρίως μεταξύ των κοριτσιών, με αφετηρία τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Συνήθως η μορφή αυτή εκδηλώνεται μέσα από την περιθωριοποίηση των υπολοίπων, τη σκόπιμη χειραγώγησή τους, την εξάπλωση ψευδών πληροφοριών και γενικότερα την αποδυνάμωση της θέσης κάποιου στο κοινωνικό πλαίσιο που εντάσσεται (Crick & Grotpeter, 1995). Παρόλο που η εκδήλωση της σχεσιακής επιθετικότητας κατά την προσχολική ηλικία μοιάζει σε πολλά σημεία με εκείνη των παιδιών σχολικής ηλικίας,

περιλαμβάνει και μοναδικά χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, όταν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εμπλέκονται σε σχεσιακές επιθετικές πράξεις, τείνουν να το κάνουν με σχετικά απλούς, άμεσους τρόπους που συνήθως περιλαμβάνουν μια τρέχουσα κατάσταση ή πρόκληση, π.χ. να λένε σε έναν συνομήλικό τους ότι δεν θα είναι φίλοι του αν δεν τους δώσει ένα αντικείμενο. Αντίθετα, τα μεγαλύτερα παιδιά είναι πιο επιδέξια στη χρήση πιο σύνθετων και λεπτών μορφών σχεσιακής επιθετικότητας που μπορεί να αντικατοπτρίζουν μια απάντηση σε μια κατάσταση ή μια παράβαση που συνέβη στο παρελθόν, π.χ., να αποκλείουν σκόπιμα έναν/μία συνομηλικό από ένα πάρτι επειδή ο/η συνομηλικό δεν τον/την προσκάλεσε στο πάρτι του/της προηγούμενου μήνα (Crick et al. 1999).

2.5.2.5 Θύτες της προσχολικής ηλικίας

Οι θύτες ορίζονται κυρίως ως άτομα που συχνά βλέπουν την επιθετικότητα θετικά και χρησιμοποιούν τη βία ως μέσο για την επίλυση προβληματικών καταστάσεων ή για να πάρουν αυτό που θέλουν (Carney and Merrell, 2001). Σε γενικές γραμμές, οι θύτες παρουσιάζουν προληπτική επιθετικότητα και έτσι τείνουν να διαμορφώνουν εργαλειακούς στόχους (π.χ. να εκφοβίσουν και να κυριαρχήσουν σε έναν συνομήλικο) και στη συνέχεια να επιλέγουν μια επιθετική απάντηση ως αποτελεσματικό μέσο για την απόκτηση κοινωνικών στόχων και εξουσίας (Roseth and Pellegrini, 2010). Σύμφωνα με τον Olweus (1993), οι θύτες αναγνωρίζονται ως ισχυρότεροι από τα θύματά τους και συχνά χρησιμοποιούν το μέγεθός τους για να εκφοβίσουν άλλα παιδιά. Επιπλέον, όταν εξετάζονται τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκφοβιστών, αρκετά ευρήματα δείχνουν επίσης ότι οι εκφοβιστές συχνά δείχνουν λίγη ζεστασιά ή ενσυναίσθηση όταν αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους και συχνά παρουσιάζουν έντονη ανάγκη να κυριαρχούν και να υποτάσσουν τα θύματά τους

και τους άλλους συμμαθητές τους (Roseth and Pellegrini 2010). Οι εκφοβιστές είναι επίσης πιο πιθανό να διαθέτουν παρορμητική, επιθετική και κυριαρχική ιδιοσυγκρασία και συνήθως αναφέρουν ότι αισθάνονται πιο δυστυχισμένοι, καταθλιπτικοί και θυμωμένοι σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους (Bernstein and Watson 1997).

Εκτός από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά, οι θύτες φαίνεται ότι μοιράζονται επίσης παρόμοια μοτίβα και γνωρίσματα και στη γνωστική ανάπτυξη. Για παράδειγμα, ο Besag (1989) ανέφερε ότι οι εκφοβιστές έχουν συχνά φτωχές δεξιότητες κοινωνικοσυναισθηματικής επεξεργασίας και μπορεί να είναι διανοητικά μειονεκτούντες σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά. Οι Crick and Dodge (1996) βρήκαν επίσης συγκεκριμένα γνωστικά χαρακτηριστικά που φαίνεται να συνδέονται άμεσα με συμπεριφορές εκφοβισμού. Τα ευρήματα της μελέτης τους δείχνουν ότι όταν συγκρίνονται οι εκφοβιστές με άλλα παιδιά, οι εκφοβιστές είναι πιο πιθανό να αξιολογούν τις λεκτικές και σωματικές επιθετικές πράξεις με σημαντικά πιο θετικό τρόπο από ό,τι τα παιδιά που δεν ήταν εκφοβιστές. Η προληπτική επιθετικότητα των εκφοβιστών έχει συχνά ως αποτέλεσμα την απόρριψη από τους συνομηλίκους, ιδίως όταν δεν υπάρχουν ταυτόχρονες συνεργατικές και άλλες φιλοκοινωνικές συμπεριφορές.

Πρόσφατα στοιχεία δείχνουν ότι δεν ανήκουν όλοι οι εκφοβιστές σε μικρές, χαμηλού κύρους ομάδες αποκλινόντων συνομηλίκων (Rodkin et al. 2006). Βασιζόμενοι σε αυτό το τελευταίο σημείο, είναι επίσης λάθος να υποθέσουμε ότι όλοι οι θύτες είναι σωματικά ισχυροί αλλά διανοητικά ανίκανοι. Αντιθέτως, η έρευνα αποκαλύπτει σημαντική ετερογένεια μεταξύ των επιθετικών παιδιών, με ορισμένα να είναι στην πραγματικότητα υψηλού κύρους, κοινωνικά κεντρικά μέλη του οικοσυστήματος των συνομηλίκων (Witvliet et al. 2010).

Όσον αφορά τους εκφοβιστές προσχολικής ηλικίας, έχει διαπιστωθεί ότι είναι καλά ενταγμένοι στην ομάδα του νηπιαγωγείου τους και επομένως δεν έχουν λιγότερους φίλους από τα παιδιά που δεν εμπλέκονται. Επιπλέον, οι εκφοβιστές είναι μέλη μεγάλων κοινωνικών ομάδων (Perren and Alsaker 2006). Η διαπίστωση αυτή για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι σύμφωνη με γενικότερες μελέτες που δείχνουν ότι οι εκφοβιστές έχουν μεγαλύτερα δίκτυα φιλίας και ότι δεν τους λείπουν οι φίλοι (Boulton, 1999; Huttunen and Salmivalli, 1996). Επιπλέον, το εύρημα ότι οι θύτες προσχολικής ηλικίας τείνουν να συνδέονται με άλλους θύτες αντιστοιχεί με μελέτες μεταξύ παιδιών σχολικής ηλικίας, οι οποίες έδειξαν ότι τα παιδιά που μοιάζουν ως προς τη συμπεριφορά τους συγκεντρώνονται σε ομάδες (Haselager et al. 1998; Pellegrini et al. 1999). Αυτή η συσχέτιση των επιθετικών παιδιών μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, καθώς προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους ο ένας στον άλλο (Dishion et al. 1994), γεγονός που συμφωνεί με δεδομένα μιας έρευνας σε παιδιά σχολικής ηλικίας (Rigby 1996).

Ωστόσο, υπάρχουν κάποιες διαφορές μεταξύ των δύο φύλων. Τα κορίτσια που εκφοβίζουν παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι πιο απομονωμένα από τα αγόρια που ασκούν εκφοβισμό. Ενώ δεν αποκλείονται ενεργά και συστηματικά από τα άλλα παιδιά, συχνά δεν έχουν κανέναν να παίζουν μαζί του (Perren and Alsaker, 2006). Αυτό σημαίνει ότι η εκφοβιστική συμπεριφορά των κοριτσιών γενικά φαίνεται να είναι λιγότερο αποδεκτή από τους συνομηλίκους απ' ό,τι στα αγόρια. Στη σχολική ηλικία, τα αγόρια και τα κορίτσια διαφέρουν ως προς τα πρότυπα των σχέσεων με τους συνομηλίκους τους (Asher 1990; Maccoby 1986) και επομένως, μπορούμε να υποθέσουμε ότι ο εκφοβισμός δεν έχει την ίδια λειτουργία και για τα δύο φύλα. Για τα αγόρια, ο εκφοβισμός φαίνεται να σχετίζεται περισσότερο με το ζήτημα της

εξατομικευμένης δύναμης και της κυριαρχίας, ενώ για τα κορίτσια ο εκφοβισμός πιθανώς συνδέεται στενότερα με μοτίβα ένταξης και αποκλεισμού (Tattum 1989).

2.5.2.6 Θύματα προσχολικής ηλικίας

Έχει προταθεί πως τα θύματα του εκφοβισμού έχουν ένα σταθερό προφίλ που ενδεχομένως να ευθύνεται και για τη σε γενικές γραμμές σταθερή θυματοποίησή τους κατά μήκος του χρόνου (Hodges and Perry 1999). Σε αντίθεση με τους θύτες, τα θύματα είναι συχνά πολύ μικρότερα σε μέγεθος, φαίνονται νεότερα στην ηλικία και είναι λιγότερο ώριμα σε σύγκριση με άλλα παιδιά (Olweus, 1993). Επιπλέον, τα θύματα είναι επίσης πιο πιθανό να εμφανίζονται σωματικά διαφορετικά ή να έχουν ασυνήθιστα σωματικά χαρακτηριστικά (π.χ. υπέρβαρα, λιποβαρή, να φορούν γυαλιά) σε σύγκριση με τους υπόλοιπους συμμαθητές και τους συνομηλίκους τους (Espelage and Aisado 2001). Οι Griffin and Gross (2004) διαπίστωσαν ότι τα θύματα ανέφεραν ότι είχαν λιγότερες φίλιες, χαμηλότερα επίπεδα αυτοπεποίθησης και χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σύγκριση με άλλα παιδιά.

Όπως διαπίστωσε ο Olweus (1993), τα θύματα που δεν είναι θύτες τείνουν να είναι αγχώδη, επιφυλακτικά, ευαίσθητα, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Αυτά τα χαρακτηριστικά τα καθιστούν βολικούς στόχους. Τα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση και τάσεις κατηγορίας προς τον εαυτό τους είναι απίθανο να υπερασπιστούν τον εαυτό τους απέναντι σε έναν εκφοβιστή και την υπόλοιπη ομάδα συνομηλίκων. Οι συνομήλικοι με υψηλή αυτοπεποίθηση είναι πιο πιθανό να παραμείνουν αβλαβείς και να ανταποδώσουν στον επιτιθέμενο, οπότε η επίθεση δεν θα πετύχει τον στόχο της και ίσως ακόμη και να γελοιοποιήσει τον εκφοβιστή. Τα ευαίσθητα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι ευκολότεροι στόχοι που πιθανόν να κάνουν την επίθεση επιτυχή.

Παρόλο που έχουν εντοπιστεί ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά των μη προκλητικών θυμάτων, τα παιδιά που θυματοποιούνται δεν αποτελούν μια απόλυτα ομοιογενή ομάδα. Για παράδειγμα, έχει βρεθεί ότι οι στόχοι της επιθετικής συμπεριφοράς είναι ενδεχομένως να είναι αρκετά δημοφιλής στο δίκτυο ομηλίκων τους (Prinstein and Cillessen 2003), αλλά και το αντίθετο (Adler and Adler 1995).

Η έλλειψη φίλων των θυματοποιημένων παιδιών προσχολικής ηλικίας μπορεί να τα καθιστά ψυχολογικά και κοινωνικά ευάλωτα και, συνεπώς, πιο επιρρεπή στο να γίνουν εύκολοι στόχοι (Perren and Alsaker 2006). Η έλλειψη φίλων στο πλαίσιο της προσχολικής ηλικίας μπορεί επομένως να θεωρηθεί ως κοινωνικός παράγοντας κινδύνου για να πέσει κάποιος θύμα. Από την άλλη πλευρά, η θυματοποίηση μπορεί επίσης να οδηγήσει σε απώλεια φιλικών σχέσεων. Πρώτον, η συναναστροφή με θύματα μπορεί να ερμηνευθεί από πολλά παιδιά ως κίνδυνος να γίνουν στόχος επιθετικότητας από τους θύτες. Δεύτερον, η συναναστροφή με θύματα δεν μπορεί να προσφέρει στα παιδιά μια χαμηλή κοινωνική θέση. Τρίτον, τα θύματα μπορεί να αρχίσουν να συμπεριφέρονται με τρόπους που τα καθιστούν γενικά λιγότερο ελκυστικά για τους συνομηλίκους (π.χ. απόσυρση). Και τέλος, μπορεί να ξεκινήσουν κάποιες γνωστικές διαδικασίες επανερμηνείας, οι οποίες οδηγούν τα παιδιά που παρατηρούν επανειλημμένη θυματοποίηση να αποσυνδέονται από την όλη κατάσταση και να αποτιμούν αρνητικά το θύμα ως άτομο (Bandura 1978; Bandura et al. 1996).

2.5.2.7 Θύτες-θύματα προσχολικής ηλικίας

Μια τρίτη ομάδα ατόμων που αναφέρεται συνήθως στη βιβλιογραφία για τον εκφοβισμό είναι τα παιδιά που είναι ταυτόχρονα θύματα και θύτες του εκφοβισμού. Εξετάζοντας αποκλειστικά τις κοινωνικές συμπεριφορές των θυτών-θυμάτων

εκφοβισμού, πολυάριθμα ευρήματα υποδηλώνουν ότι υπάρχουν σαφείς διαφορές στον τρόπο με τον οποίο οι θύτες και τα θύματα εκφοβισμού χρησιμοποιούν την επιθετικότητα κοινωνικά. Για παράδειγμα, τα θύματα εκφοβισμού είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιούν την επιθετικότητα αντιδραστικά, ενώ οι εκφοβιστές χρησιμοποιούν συνήθως την επιθετικότητα για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου (Pellegrini 1998). Παρομοίως, υπάρχουν επίσης διακριτές διαφορές μεταξύ των θυτών-θυμάτων εκφοβισμού και των εκφοβιστών όταν εξετάζεται η κοινωνική αποδοχή. Τα ευρήματα δείχνουν ότι τα θύματα εκφοβισμού συχνά προκαλούν αρνητικές αντιδράσεις από τους περισσότερους ή όλους τους μαθητές της τάξης, επειδή τείνουν να είναι ιδιαίτερα αγχωμένα, σωματικά αντιδραστικά και ενοχλητικά για τα άλλα παιδιά (Griffin and Gross 2004).

Εκτός από τις συμπεριφορικές και κοινωνικές διαφορές, τα θύτες-θύματα εκφοβισμού τείνουν επίσης να διαφέρουν από άποψη ιδιοσυγκρασίας από τα θύματα και τους θύτες. Αντί να είναι επιθετικοί ή ανασταλμένοι, η ιδιοσυγκρασία των θυτών-θυμάτων εκφοβισμού περιγράφεται συχνά ως πολύ αντιδραστική, ευερέθιστη και οξύθυμη, γεγονός που συχνά τους κάνει όχι μόνο να γίνονται στόχος των επιτιθέμενων αλλά και να αντιδρούν επίσης επιθετικά. Τα ευρήματα αποκαλύπτουν επίσης ότι τα θύτες-θύματα εκφοβισμού τείνουν να παραβιάζουν συχνότερα τους κοινωνικούς κανόνες επειδή είναι ιδιαίτερα παρορμητικά και δεν έχουν υπομονή σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους (Orpinas and Horne 2006).

Έτσι, είναι προφανές ότι παρόλο που τα θύματα εκφοβισμού διαθέτουν χαρακτηριστικά που ενσαρκώνουν τόσο τα θύματα όσο και οι θύτες, πολλά από τα χαρακτηριστικά που χαρακτηρίζουν μόνο τα θύματα εκφοβισμού είναι συχνά λιγότερο επιθυμητά κοινωνικά και τα θέτουν σε μεγαλύτερο κίνδυνο να εμπλακούν σε

συμπεριφορές εκφοβισμού αργότερα στη ζωή τους, επειδή δεν είναι σε θέση να διαχωρίσουν τον εαυτό τους από τη σχέση θύτη-θύματος (Wenar and Kerig, 2008).

2.5.2.8 Σταθερότητα των ρόλων

Κατά τη διάρκεια της μέσης παιδικής και εφηβικής ηλικίας, υπάρχουν ενδείξεις σταθερότητας των ρόλων του θύτη και του θύματος με την πάροδο του χρόνου (Lightfoot et al., 2014). Ωστόσο, αυτό δεν φαίνεται να ισχύει για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οι Perry et al. (1990) έχουν προτείνει μια υπόθεση για τη χαμηλή σταθερότητα του ρόλου του θύματος στα μικρά παιδιά. Υποστηρίζουν ότι τα επιθετικά παιδιά συμπεριφέρονται επιθετικά προς έναν αριθμό συνομηλίκων όταν εισέρχονται σε μια νέα ομάδα συνομηλίκων (δηλαδή όταν ξεκινούν το σχολείο). Μαθαίνουν με την πάροδο του χρόνου από τις αντιδράσεις των θυμάτων τους και αργότερα περιορίζουν την επιθετικότητά τους σε λιγότερα παιδιά. Αυτό θα μπορούσε να εξηγήσει το εύρημα ότι λίγα παιδιά παραμένουν σταθερά θύματα με την πάροδο του χρόνου στα πρώτα σχολικά χρόνια, αν και πολλά διαφορετικά παιδιά μπορεί να βιώσουν παροδικά τη θυματοποίηση. Μια δεύτερη, και πιθανώς συναφής, υπόθεση που προτάθηκε από τους Hanish and Guerra (2000), που υποστηρίζουν ότι ένας μεγάλος αριθμός παιδιών μπορεί να γίνει στόχος επιθετικών συμπεριφορών από άλλα παιδιά κατά τη διάρκεια των πρώτων σχολικών/ προσχολικών ετών, επειδή τα μικρά παιδιά δεν είναι ικανά να αναγνωρίζουν την υποχωρητική/συγκρατημένη συμπεριφορά. Η υπόθεση ότι η ιδιότητα του θύματος δεν είναι μια σταθερή εμπειρία για πολλά μικρά παιδιά θα προέβλεπε ότι τα θύματα σε αυτή την ηλικία δεν θα παρουσίαζαν τους ίδιους συσχετισμούς που έχουν βρεθεί με τα μεγαλύτερα θύματα ως "παράγοντες κινδύνου" για θυματοποίηση. Συνολικότερα, είναι πιθανό ότι λόγω της πιο παροδικής φύσης των

προτύπων αλληλεπίδρασης των μικρών παιδιών, σε σχέση με εκείνα των παιδιών σχολικής ηλικίας, τα θύματα και οι δράστες της επιθετικότητας εναλλάσσονται συχνά στους μεταξύ τους ρόλους (Crick et al. 1999).

2.5.2.9 Φυσικό περιβάλλον και εκφοβισμός

Υπάρχουν δεδομένα που οδηγούν στη διαπίστωση ότι στην προσχολική ηλικία οι χώροι της παιδικής χαράς είναι συνήθως πιο ευνοϊκοί για επιθετική συμπεριφορά από ό,τι το περιβάλλον της τάξης (Leff et al., 2003). Οι Craig et al. (2000) διαπίστωσαν, για παράδειγμα, ότι επιθετικές συμπεριφορές εμφανίζονταν σχεδόν δύο φορές συχνότερα στην παιδική χαρά από ό,τι στην αίθουσα διδασκαλίας, ενώ οι επιθετικές πράξεις στην παιδική χαρά ήταν μεγαλύτερης διάρκειας από ό,τι εντός της αίθουσας διδασκαλίας.

Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας υποδεικνύει ορισμένες σημαντικές πτυχές του περιβάλλοντος της παιδικής χαράς που είναι πιθανό να επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών και θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς και τους επαγγελματίες για την προώθηση της ασφάλειας και της ευημερίας των παιδιών στα σχολεία. Αυτές περιλαμβάνουν (α) τις δραστηριότητες της παιδικής χαράς που είναι διαθέσιμες στα παιδιά, για παράδειγμα τις συνεργατικές έναντι των ανταγωνιστικών δραστηριοτήτων (Pellegrini et al. 2004), (β) την αναλογία των εποπτών της παιδικής χαράς προς τα παιδιά (Leff et al. 2004), (γ) την ενεργητική επίβλεψη (Nabors et al. 2004) και (δ) τους κανόνες της παιδικής χαράς (Leff et al. 2003).

Οι Bliding et al. (2002) έδειξαν ότι το μεγαλύτερο μέρος του εκφοβισμού λαμβάνει χώρα πριν και μετά το μάθημα, στους διαδρόμους, κοντά στα ντουλάπια και τις τουαλέτες, στους χώρους ανάπαυσης των παιδιών και έξω από το κτίριο, ενώ στην ίδια έρευνα, αρκετοί χώροι χαρακτηρίστηκαν από άλλους ως μη ασφαλείς. Οι μη ασφαλείς χώροι ήταν συχνά υπαίθριοι και σχετικά μακριά από τις αίθουσες διδασκαλίας και θα μπορούσαν γενικά να ομαδοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αποτελείται από χώρους που είναι σχεδιασμένοι για σωματική και κινητική, συχνά ομαδική δραστηριότητα, όπως ένα γήπεδο ποδοσφαίρου, κούνιες, πλαίσια αναρρίχησης και τσουλήθρες. Η δεύτερη ομάδα αποτελείται από εκείνους τους χώρους όπου τα ίδια τα παιδιά είναι δραστήρια, όπως δέντρα για να σκαρφαλώσουν ή μια πλαγιά. Ο τρίτος τύπος αποτελείται από διάφορα μέρη της αυλής του σχολείου ή των απώτερων άκρων της που οριοθετούνται από τοίχους, κτίρια ή φράχτες, όπως για παράδειγμα πίσω από την τραπεζαρία, κοντά στους κάδους απορριμμάτων, κοντά στο δρόμο, πίσω από την αίθουσα γυμναστικής και έξω από τις αποθήκες. Ορισμένα τμήματα του σχολικού κτιρίου περιλαμβάνονται επίσης σε αυτή την τρίτη κατηγορία, π.χ. οι τουαλέτες, η βιβλιοθήκη και η τραπεζαρία (Bliding et al., 2002).

Οι χώροι της τάξης επίσης σχετίζονται με τον εκφοβισμό. Σε σχετική μελέτη του Adams (2008) εξετάστηκε η σχέση μεταξύ του φυσικού περιβάλλοντος και της επιθετικότητας στο πλαίσιο της προσχολικής ηλικίας. Όπως διαπιστώθηκε, ορισμένοι χώροι παιχνιδιού εντός των τάξεων συνδέονται επίσης με σωματικά επιθετική συμπεριφορά. Σημαντικές συσχετίσεις διαπιστώθηκαν επίσης μεταξύ της σχεσιακής επιθετικότητας και των χώρων όπου παίζουν τα παιδιά.

Οι χώροι μέσα στην τάξη πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό στρατηγικών παρέμβασης για τη μείωση ή την εξάλειψη συγκεκριμένων επιθετικών πράξεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η εξέταση της

συνολικής διάταξης της τάξης και η οργάνωση των χώρων εκείνων όπου δεν έχει καθοριστεί η χρήση τους από τα παιδιά, όπως για παράδειγμα οι μεγάλοι ανοιχτοί χώροι και οι διάδρομοι που οδηγούν σε άλλες τάξεις. Ο σχεδιασμός και η διεύθυνση της διάταξης κάθε κοινού χώρου είναι ουσιώδης για τη διασφάλιση θετικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών (Harms et al. 1998; Peisner-Feinberg et al. 2000). Επιπλέον, η έλλειψη της επαρκούς ποσότητας υλικών που απαιτούνται κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού μπορεί να δημιουργήσει ευκαιρίες για την εμφάνιση επιθετικότητας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, αντιμετωπίζοντας έτσι τη σημασία της παροχής υλικών στην τάξη ώστε τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να απασχολούνται εποικοδομητικά με αυτά (Adams 2008).

2.5.2.10 Προγράμματα πρόληψης του εκφοβισμού για παιδιά προσχολικής ηλικίας

Κατά μέσο όρο, τα προγράμματα παρέμβασης κατά του εκφοβισμού έχουν ως αποτέλεσμα τη μείωση του εκφοβισμού κατά 20-23% και τη μείωση της θυματοποίησης κατά 17-20%. Τα αποτελέσματα μιας πρόσφατης μετα-ανάλυσης δείχνουν ότι τα προγράμματα πρόληψης έχουν μεγαλύτερο αντίκτυπο στον εκφοβισμό για τα μεγαλύτερα παιδιά (ηλικίας 11 ετών και άνω) από ότι για τα μικρότερα (Farrington and Ttofi 2009).

Υπάρχουν διάφορα στοιχεία που συνθέτουν τα προγράμματα πρόληψης. Σε γενικές γραμμές, τα προγράμματα πρόληψης μπορεί να περιλαμβάνουν πολιτική κατά του εκφοβισμού σε ολόκληρο το σχολείο, κανόνες στην τάξη, σχολικές διασκέψεις, υλικό για το αναλυτικό πρόγραμμα, διαχείριση της τάξης, ομαδοσυνεργατική εργασία, εργασία με τους θύτες, τα θύματα και τους συμμαθητές, ενημέρωση των εκπαιδευτικών

και των γονέων, βελτιωμένη εποπτεία της παιδικής χαράς, πειθαρχικές μέθοδοι, μη τιμωρητικές μέθοδοι, εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, εκπαίδευση/συναντήσεις γονέων, βίντεο και παιχνίδια εικονικής πραγματικότητας σε υπολογιστή (Farrington and Ttofi 2009).

Μέχρι σήμερα, ωστόσο, υπάρχει μόνο ένα πρόγραμμα πρόληψης του εκφοβισμού κατάλληλο για παιδιά προσχολικής ηλικίας, το οποίο έχει ελεγχθεί ως προς τις επιδράσεις του. Το πρόγραμμα Be-Prox είναι ειδικά σχεδιασμένο για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης μεταξύ μαθητών νηπιαγωγείου. Η βασική αρχή του Be-Prox είναι η ενίσχυση της ικανότητας των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας να αντιμετωπίζουν προβλήματα εκφοβισμού/θυματοποίησης (Alsaker 2004). Το πρόγραμμα εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς σε μια εντατική εστιασμένη εποπτεία για περίπου 4 μήνες. Κεντρικά χαρακτηριστικά του Be-Prox είναι η έμφαση στις ομαδικές συζητήσεις, την αμοιβαία υποστήριξη και τη συνεργασία μεταξύ συμβούλων και εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (Alsaker 2004).

Η εκπαιδευτική διαδικασία περιλαμβάνει οκτώ συναντήσεις σε διάστημα 4 μηνών, κατά τη διάρκεια των οποίων εξετάζονται θέματα σχετικά με την πρόληψη του εκφοβισμού. Ο κύριος σκοπός της πρώτης συνάντησης είναι η ευαισθητοποίηση. Ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να περιγράψουν τυχόν προβλήματα εκφοβισμού/θύματος στα σχολεία τους και στη συνέχεια τους δίνονται πληροφορίες σχετικά με τον εκφοβισμό και άλλους τύπους επιθετικής συμπεριφοράς. Τους παρουσιάζονται επίσης οι βασικές αρχές του προγράμματος. Τονίζεται επίσης η σημασία της επαφής μεταξύ των νηπιαγωγών και των γονέων των παιδιών και οι εκπαιδευτικοί συμβουλεύονται να εξετάσουν τη δυνατότητα διοργάνωσης συναντήσεων με τους γονείς. Στη δεύτερη συνάντηση συζητείται η σημασία της

θέσπισης ορίων και κανόνων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επεξεργαστούν κάποιους κώδικες συμπεριφοράς στην τάξη τους σε συνεργασία με τα παιδιά και να είναι έτοιμοι να τους παρουσιάσουν κατά την τρίτη συνάντηση. Επίσης, ως δεύτερη εργασία για το σπίτι, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να οργανώσουν μια συνάντηση γονέων (Alsaker, 2004).

Κατά τη διάρκεια της τρίτης συνάντησης, οι εκπαιδευτικοί συζητούν τις εμπειρίες τους από την εφαρμογή κανόνων στην τάξη κατά του εκφοβισμού. Η κύρια εστίαση αυτής της συνάντησης είναι η ανάγκη για συνεπή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, η διαφορά μεταξύ θετικών και αρνητικών κυρώσεων και η χρήση βασικών αρχών μάθησης στην τάξη. Η τέταρτη συνάντηση επικεντρώνεται κυρίως στο ρόλο και την ευθύνη των παιδιών που δεν εμπλέκονται στον εκφοβισμό και των παρευρισκομένων στην πρόληψη της θυματοποίησης. Ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν κάποιου είδους προφίλ προσωπικότητας των παθητικών και επιθετικών θυμάτων και των εκφοβιστών και να τα παρουσιάσουν στην υπόλοιπη ομάδα. Μετά από αυτή την εργασία, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται με τα ευρήματα της έρευνας σχετικά με τα χαρακτηριστικά των παιδιών που εμπλέκονται ή δεν εμπλέκονται σε εκφοβισμό. Ως εργασία για το σπίτι για την επόμενη συνάντηση, ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να παρατηρήσουν συστηματικά τα παιδιά που δεν εμπλέκονται στον εκφοβισμό και να αναπτύξουν κάποια μέσα για τη συμμετοχή τους στην πρόληψη της θυματοποίησης (Alsaker, 2004).

Κατά τη διάρκεια της πέμπτης συνάντησης, παρουσιάζονται στους εκπαιδευτικούς πληροφορίες που βασίζονται σε έρευνες σχετικά με την κινητική ανάπτυξη και την επίγνωση του σώματος των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Μια συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των ερευνητών του προγράμματος σχετικά με τις αυτοαντιλήψεις των παιδιών για τη δύναμη, τις αντιλήψεις των συνομηλίκων για

τις δυνάμεις των θυμάτων των εκφοβιστών και άλλα κινητικά χαρακτηριστικά των παιδιών αποσκοπούν στο να αποφέρουν σημαντικές πληροφορίες. Η συνολική συζήτηση και η ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των εκπαιδευτικών αποσκοπούν στην προώθηση της κατανόησης των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο αλλαγής αυτών των αντιλήψεων στο πλαίσιο της τάξης. Οι συγκεκριμένοι στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν εντός της τάξης τίθενται με σαφήνεια, όπως η εκπαίδευση στην ενσυναίσθηση και την επίγνωση του σώματος των παιδιών, η συμμετοχή και η εμπλοκή των μη εμπλεκόμενων παιδιών και οι συζητήσεις με όλα τα παιδιά για την κατάσταση στο νηπιαγωγείο τους. Κατά τη διάρκεια της έκτης συνάντησης, δίνεται χρόνος για προβληματισμό σχετικά με τους στόχους που διατυπώθηκαν στην αρχή του προγράμματος πρόληψης. Δίνεται επίσης χρόνος στους εκπαιδευτικούς να συζητήσουν τις εμπειρίες τους από την εφαρμογή των στόχων της πέμπτης συνάντησης στο πλαίσιο της τάξης. Οι δύο τελευταίες συναντήσεις ακολουθούν παρόμοια μορφή, με χρόνο που δίνεται για προβληματισμό σχετικά με τους στόχους που επιτεύχθηκαν, τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν και μια συνολική αξιολόγηση του προγράμματος (Alsaker, 2004).

Στη συγκεκριμένη έρευνα εξετάστηκε η αποτελεσματικότητα του προγράμματος πρόληψης συγκρίνοντας τα αποτελέσματα πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος σε παιδιά νηπιαγωγείου. Ωστόσο, δεν διαπιστώθηκε κάποια αξιοσημείωτη μείωση του εκφοβισμού χάρη στο πρόγραμμα, κάτι αντίθετο και ασύμφωνο με τις υποθέσεις και τις προσδοκίες των ερευνητών (Alsaker 2004).

2.5.3 Επιθέσεις ενόπλων

Οι Ηνωμένες Πολιτείες αποτελούν αναμφίβολα τη χώρα στην οποία οι επιθέσεις ενόπλων έχουν απειλήσει σε μεγαλύτερο βαθμό από οποιαδήποτε άλλη την ασφάλεια των σχολικών οργανισμών. Έτσι, το 92% των δημόσιων σχολείων στις Ηνωμένες Πολιτείες διαθέτουν σχέδια αντιμετώπισης κρίσεων που αφορούν έκτακτες καταστάσεις ενεργών πυροβολισμών εντός του χώρου τους (U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 2019, σ. 22). Το ποσοστό αυτό αυξήθηκε δραματικά από το 2004, όταν μόνο το 79% των δημόσιων σχολείων σε όλες τις Ηνωμένες Πολιτείες ανέφεραν ότι είχαν σχέδια κρίσης για πυροβολισμούς (U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 2019, σ. 22). Η αύξηση των σχεδίων ετοιμότητας για καταστάσεις έκτακτης ανάγκης με πυροβολισμούς μπορεί να αποδοθεί στην αύξηση αυτής της μορφής βίας. Υπολογίζεται πως από το 2000 και ύστερα έχουν σημειωθεί 37 καταστάσεις έκτακτης ανάγκης με πυροβολισμούς σε σχολικές μονάδες της χώρας (U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 2019). Παρόλο που τα περιστατικά αυτά είναι στατιστικά σπάνια, οι καταστάσεις έκτακτης ανάγκης με πυροβολισμούς σε σχολικές μονάδες συγκεντρώνουν σημαντική προσοχή από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και το κοινό, με αποτέλεσμα να προκαλείται σημαντική ανησυχία στην κοινότητα και συχνά να ζητείται από τους διευθυντές να κάνουν περισσότερα για να διασφαλίσουν την ασφάλεια των μαθητών και του προσωπικού των σχολείων (Jaymi Elsass et al., 2016; Lenhardt et al., 2018; Nickerson and Cornell, 2019). Ωστόσο, φαίνεται να υπάρχει συνολική μείωση του αριθμού των περιστατικών απειλής ή τραυματισμού μαθητών με όπλο τα τελευταία 10 χρόνια (Carlton, 2017). Σε αυτό ενδεχομένως να έχει συμβάλει

το ότι πολυάριθμα πλέον σχολεία διαθέτουν σχετικά σχέδια απόκρισης έναντι τέτοιων καταστάσεων (Diliberti et al., 2017, σ. 3).

2.5.4 Ανθρωπογενείς καταστροφές

Οι ανθρωπογενείς καταστροφές επίσης έχουν μελετηθεί σε σημαντικό βαθμό στις Ηνωμένες Πολιτείες. Συνιστούν ωστόσο μια αρκετά ετερογενή κατηγορία καταστροφών, με ολοκληρωτικά διαφορετικό προφίλ μεταξύ των επιμέρους εξεταζόμενων περιπτώσεων. Μια χαρακτηριστική τέτοια περίπτωση αφορά την μόλυνση των νερών του ποταμού Φλιντ. Το 2014, η πόλη Φλιντ του Μίσιγκαν άρχισε να προμηθεύεται το νερό της από τον ποταμό Φλιντ, έναν ποταμό που είναι γνωστός στην περιοχή για τα υψηλά επίπεδα βακτηρίων του. Επειδή οι υπάλληλοι της πόλης δεν εφάρμοσαν αναστολές διάβρωσης κατά την επεξεργασία του νερού, χιλιάδες κάτοικοι της πόλης εκτέθηκαν στις βλαβερές συνέπειες του μολύβδου. Το μολυσμένο με μολύβδο νερό στο Φλιντ του Μίσιγκαν έθεσε χιλιάδες παιδιά στα σχολεία και σε ολόκληρη την κοινότητα σε κίνδυνο για εγκεφαλικές βλάβες, διαταραχές συμπεριφοράς και μαθησιακά προβλήματα, καθιστώντας αυτή την ανθρωπογενή καταστροφή στο Φλιντ του Μίσιγκαν μία από τις μεγαλύτερες και πιο επιβλαβείς που έλαβαν χώρα τα τελευταία χρόνια (Kruger et al., 2017).

Μια άλλη σχετική περίπτωση αφορά τα αναπνευστικά προβλήματα των μαθητών της Νέας Υόρκης μετά την επίθεση της 11^{ης} Σεπτεμβρίου. Στον απόηχο της καταστροφής του Παγκόσμιου Κέντρου Εμπορίου το 2001, οι Tyre et al. (2018) διεξήγαγαν μελέτες που αφορούσαν την αναπνευστική υγεία εκείνων των παιδιών σε σχολεία της Νέας Υόρκης που εισέπνευσαν σκόνη και πολυάριθμες τοξίνες μετά την κατάρρευση των Δίδυμων Πύργων. Οι Tyre et al. (2018) διαπίστωσαν σημαντική

αύξηση στη διάγνωση του άσθματος στα παιδιά της Νέας Υόρκης που εισέπνευσαν σκόνη μετά τις επιθέσεις της 11ης Σεπτεμβρίου, εφιστώντας την επιστημονική προσοχή σε μια κρίση υγείας που ενδεχομένως να υποτιμήθηκε στην περίοδο αμέσως μετά τις επιθέσεις. Ωστόσο, ήδη από εκείνη την περίοδο είχαν διαπιστωθεί αναδυόμενες αρνητικές επιδράσεις στην αναπνευστική αλλά και ψυχική υγεία των παιδιών προσχολικής ηλικίας που βρίσκονταν στην περιοχή των επιθέσεων (Landrigan et al., 2008).

2.5.5 Φυσικές καταστροφές

Και σε αυτή την περίπτωση η πλειονότητα των σχετικών δεδομένων προέρχεται από τις Ηνωμένες Πολιτείες, καθώς οι φυσικές καταστροφές συναντώνται σε μεγάλη ένταση σε αυτή τη χώρα. Για παράδειγμα, οι Ηνωμένες Πολιτείες βιώνουν τη μεγαλύτερη συχνότητα καταστροφών από ανεμοστρόβιλους σε σύγκριση με όλες τις άλλες χώρες (Miller et al., 2017). Από την αλλαγή του αιώνα, κάθε πολιτεία των Ηνωμένων Πολιτειών έχει βιώσει μια μεγάλη καταστροφή, όπως έχει κηρυχθεί από την Ομοσπονδιακή Υπηρεσία Διαχείρισης Εκτάκτων Αναγκών (U.S. Department of Education, National Forum on Education Statistics, 2019; FEMA, 2019), θέτοντας τα παιδιά σε όλες τις Ηνωμένες Πολιτείες σε ετήσιο κίνδυνο έκτακτης ανάγκης από φυσική καταστροφή. Η πολιτεία του Rhode Island βίωσε τον μικρότερο αριθμό καταστροφών, έξι από το έτος 2000 (U.S. Department of Education, National Forum on Education Statistics, 2019; FEMA, 2019), αλλά η πολιτεία της Οκλαχόμα βίωσε 45 φυσικές καταστροφές από το έτος 2000, τον μεγαλύτερο αριθμό καταστροφών που βίωσε οποιαδήποτε πολιτεία τα τελευταία 20 χρόνια (U.S. Department of Education, National Forum on Education Statistics, 2019; FEMA, 2019). Η δυτική περιοχή των

Ηνωμένων Πολιτειών, ο τόπος διεξαγωγής της μελέτης μου, παρουσιάζει συνεχή κίνδυνο φυσικών καταστροφών. Από το έτος 2000, το Αϊντάχο έχει βιώσει 12 περιπτώσεις καταστροφών που έχουν κηρυχθεί από τη FEMA, το Όρεγκον 14 περιπτώσεις, η Ουάσινγκτον 19 περιπτώσεις, η Αλάσκα 27 περιπτώσεις και η Καλιφόρνια 29 περιπτώσεις μεγάλων καταστροφών (U.S. Department of Education, National Forum on Education Statistics, 2019; FEMA, 2019). Έτσι, οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία που βρίσκονται στη δυτική περιοχή των Ηνωμένων Πολιτειών διατρέχουν ετήσιο κίνδυνο για τις επιζήμιες σωματικές και ψυχολογικές επιπτώσεις των φυσικών καταστροφών. Ο κίνδυνος αυτός επιτείνεται από το γεγονός ότι, κατά μέσο όρο, τα κτίρια των δημόσιων σχολείων είναι ηλικίας περίπου 44 ετών και δεν πληρούν πολλές από τις σύγχρονες απαιτήσεις του κτιριολογικού κώδικα που έχουν σχεδιαστεί για την καλύτερη δυνατή προστασία των ενοίκων από μια φυσική καταστροφή (American Society of Civil Engineers, 2017; FEMA, 2017).

2.5.6 Η πανδημία COVID-19

Η πανδημία απαίτησε προσαρμογές όσον αφορά τις συνήθεις ρουτίνες των κοινοτήτων. Με εξαίρεση χώρες όπως η Σουηδία που υιοθέτησε την πολιτική της ανοσίας της αγέλης, στις περισσότερες χώρες τα νηπιαγωγεία ανέστειλαν τη λειτουργία τους στα πρώτα κύματα της πανδημίας (Ferguson et al., 2020; Vogel, 2020). Κάτι τέτοιο συνέβη λόγω του ότι τα νηπιαγωγεία θεωρούνταν ως ένας μη αναγκαία στον απόλυτο βαθμό λειτουργία (Chu et al., 2020).

Η ανησυχία για τα παιδιά αποτελεί κοινή συνισταμένη σε μεγάλο μέρος των ερευνών σχετικά με τον COVID-19 και οι επιπτώσεις της πανδημίας στα παιδιά ενδεχομένως να είναι μακροπρόθεσμες (Pelekasis, 2021). Από την άλλη πλευρά,

προηγούμενες μελέτες έχουν αναφέρει ότι η στενή επαφή μεταδίδει εύκολα τον κορονοϊό και έτσι το νηπιαγωγείο γίνεται ένας φυσικός χώρος για τη διάδοση της ασθένειας (Forssell et al., 2002). Μια άλλη μελέτη που έγινε σε προηγούμενη επιδημία γρίπης στο Ισραήλ διαπίστωσε μια σημαντική συσχέτιση μεταξύ του κλεισίματος των νηπιαγωγείων και των θανάτων (Heymann et al., 2004). Προηγούμενες αναλύσεις στη Σουηδία οδηγούν επίσης στη διαπίστωση ότι η κύρια πηγή πνευμονικών λοιμώξεων για παιδιά ηλικίας 2-5 ετών είναι τα νηπιαγωγεία ή παρόμοιες εγκαταστάσεις παιδικής φροντίδας (Forssell et al., 2002). Το κλείσιμο των νηπιαγωγείων και των σχολείων γενικότερα χρησιμοποιήθηκε επομένως για τον περιορισμό της διασποράς του κορονοϊού (Ferguson et al., 2020).

Ένα άλλο πεδίο επικέντρωσης της ερευνητικής προσοχής αφορά οπωσδήποτε τους εκπαιδευτικούς, που επίσης φαίνεται να έχουν επηρεαστεί από την πανδημία. Ιδιαίτερα διαφωτιστική είναι μια σχετική μετά-ανάλυση, στην οποία διαπιστώθηκε μια αυξημένη συχνότητα άγχους και κατάθλιψης στους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της πανδημίας σε σχέση με τα επίπεδα που υπήρχαν πριν από την έναρξη αυτής. Μάλιστα, οι επιδράσεις αυτές αφορούσαν τόσο τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, όσο και τους εκπαιδευτικούς γενικότερα (Ozamiz-Etxebarria et al., 2021).

Παραδόξως, μπορεί να θεωρηθεί ότι η πανδημία συνεπάγεται και ορισμένες θετικές μεταβολές για τους εργαζόμενους στην προσχολική αγωγή. Σε ατομικό επίπεδο, οι Mihalache and Mihalache (2021) εφιστούν την προσοχή στον τρόπο με τον οποίο η εργασία κατά την πανδημία covid-19 συνδέεται με πιο θετικές αλλαγές στην ευημερία των εργαζομένων. Το αποτέλεσμα αυτό διαμεσολαβείται από τις αλλαγές στη συναισθηματική δέσμευση των εργαζομένων στην προσχολική αγωγή στον οργανισμό τους.

Διάφορες επεξηγήσεις μπορούν να προταθούν για τις αρνητικές αυτές επιδράσεις. Οι κεντρικότεροι παράγοντες που ενοχοποιούνται είναι οι εξής:

- 1) Η αποδιοργάνωση στο άμεσο κοινωνικό περιβάλλον, με σημαντικές μεταβολές σε παράγοντες όπως ο εκφοβισμός στο σχολικό περιβάλλον, η υποστήριξη από την ηγεσία και η κοινωνική υποστήριξη, οι οποίοι είναι καθοριστικοί για την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών (Buonomo et al., 2020; Hoffman et al., 2020; Skogstad et al., 2021).
- 2) Τα προβλήματα στην εκμάθηση της ψηφιακής τεχνολογίας, που είναι απαραίτητη για την απρόσκοπτη συνέχιση της διδασκαλίας στην περίοδο της πανδημίας (Bergdahl and Nouri, 2020). Καθώς δεν προϋπήρχε ο σχετικός ψηφιακός αλφαριθμητισμός, οι εκπαιδευτικοί δεν μπόρεσαν να ανταποκριθούν επαρκώς στη διδασκαλία κατά τη διάρκεια της κρίσης COVID-19 (Syrek et al., 2021)
- 3) Καθώς οι εκπαιδευτικοί απέκτησαν αυξημένο άγχος, αυτό οπωσδήποτε επιδρά αρνητικά στη δυνατότητά τους να παρέχουν ποιοτικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες προς τα παιδιά (Jeon et al., 2019)
- 4) Ενδεχομένως να παρατηρούνται αυξημένες απουσίες από τους εκπαιδευτικούς και από τους μαθητές λόγω νόσησης ή φόβου προσβολής από τον ιό (Viner et al., 2020)
- 5) Λόγω της ευρύτερης αποδιοργάνωσης οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής καλούνται να κάνουν περισσότερη δουλειά από αυτή για την οποία πληρώνονται (Dayal and Tiko, 2020; Hanno et al., 2020)

Σαφώς, αντικείμενο γόνιμου προβληματισμού έχει αποτελέσει το πώς θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικές μονάδες της προσχολικής αγωγής να προετοιμαστούν

αποτελεσματικότερα για την αντιμετώπιση της πανδημίας. Η ανάγκη ενός αποτελεσματικού σχεδιασμού διαχείρισης των κρίσεων είχε αναδυθεί ήδη από την περίοδο της γρίπης των χοίρων H1N1, όπου στις Ηνωμένες Πολιτείες διαπιστώθηκε πως μόνο το 7% των σχολείων προσχολικής αγωγής είχε λάβει αποτελεσματικά μέτρα για την πρόληψη διασποράς της γρίπης (Shope et al., 2017).

Στην περίοδο της τρέχουσας πανδημίας, οι προσαρμογές που έπρεπε να γίνουν από τις χώρες ώστε να κρατηθούν ανοιχτά τα νηπιαγωγεία έλαβαν τη μορφή ρουτίνας. Οι αλλαγές στις εκπαιδευτικές πρακτικές περιελάμβαναν την εκμάθηση της προσωπικής υγιεινής και καλύτερες συνήθειες υγιεινής (Pramling Samuelsson et al., 2020). Σαφώς, οι αλλαγές αυτές προκάλεσαν σημαντικό άγχος στα παιδιά. Για παράδειγμα, σε μια σχετική μελέτη στην Αυστραλία διαπιστώθηκε πως τα παιδιά προσχολικής αγωγής εξέφραζαν ανησυχία για τη μόλυνση από τον COVID-19 (Vasileva et al., 2021). Συνολικότερα, οι αλλαγές αυτές επηρέασαν σε σημαντικό βαθμό τις ρουτίνες λειτουργίας των νηπιαγωγείων σε παγκόσμιο επίπεδο (Markowitz et al., 2020).

Ένας σημαντικός προβληματισμός ανέκυψε επομένως ως προς το κατά πόσο θα μπορούσαν να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν παρεμβάσεις για τη βέλτιστη δυνατή διαχείριση της συγκεκριμένης κρίσης. Αρχικώς, ένα πεδίο γόνιμου προβληματισμού επικεντρώνεται στους εκπαιδευτικούς. Φαίνεται ότι η ενίσχυση της ισορροπίας εργασιακής και οικογενειακής ζωής θα μπορούσε να οδηγήσει σε σημαντική βελτίωση της διαχείρισης της τρέχουσας πανδημίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής (Baker et al., 2020; Matsuo et al., 2021). Άλλες παρεμβάσεις εστιάζουν στο εργασιακό περιβάλλον στοχεύουν στη βελτίωση της ψυχικής υγείας, των οργανωτικών και κοινωνικών παραγόντων του εργασιακού

περιβάλλοντος και στη μείωση των στρεσογόνων παραγόντων από την εργασία (Framke et al., 2020; Håkansson et al., 2021).

Στη χώρα μας, ο ΕΟΔΥ (2022) έχει δημοσιεύσει συγκεκριμένες οδηγίες για την αντιμετώπιση των περιστατικών COVID-19 στην προσχολική αγωγή. Πιο συγκεκριμένα, οι σχετικές οδηγίες είναι οι παρακάτω:

- «Κύριο μέτρο περιορισμού των στενών επαφών για τα μικρά παιδιά, και ιδίως τα παιδιά των Νηπιαγωγείων, είναι ο διαχωρισμός τους σε μικρές ομάδες που αποτελούνται σταθερά από τα ίδια παιδιά και δεν αναμιγνύονται μεταξύ τους. Ο ακριβής τρόπος εφαρμογής αυτού του μέτρου εξαρτάται από τις συνθήκες του κάθε επιμέρους χώρου.
- Συστήνεται οι δραστηριότητες των τμημάτων να πραγματοποιούνται σε μία συγκεκριμένη αίθουσα για κάθε ομάδα παιδιών και με το ίδιο προσωπικό.
- Θα πρέπει να αποφεύγεται η ανάμιξη και αλληλεπίδραση παιδιών από διαφορετικά τμήματα/αίθουσες καθώς και η οργάνωση διατμηματικών εκδηλώσεων ή ομαδικών δραστηριοτήτων και παιχνιδιών
- Προτείνεται η οργάνωση του χρόνου και της δημιουργικής απασχόλησης να περιλαμβάνει τη δημιουργία μικρών υποομάδων παιδιών σε κάθε αίθουσα, ώστε να διευκολύνεται το έργο των εκπαιδευτικών για την τήρηση των αποστάσεων και των μέτρων υγιεινής
- Προτείνεται η αποφυγή ή η τροποποίηση της χρήσης κοινόχρηστων χώρων όπως η τραπεζαρία. Τα γεύματα μπορούν να προσφέρονται στις αίθουσες, ή εάν δεν μπορούν να γίνουν οι απαιτούμενες χωροταξικές ρυθμίσεις για αυτό, η τραπεζαρία θα χρησιμοποιείται σε διαφορετικούς χρόνους για κάθε ομάδα παιδιών, ώστε να αποφευχθεί ο συνωστισμός ή/και η ανάμιξη παιδιών από διαφορετικές ομάδες

- Ανάλογα με τη διαθέσιμη υποδομή και τη χωροταξική διάταξη, προτείνεται και ο καταμερισμός των τουαλετών και νιπτήρων ώστε να γίνεται η χρήση τους τμηματικά από συγκεκριμένες ομάδες παιδιών
- Αποφυγή του συνωστισμού και περιορισμός των επαφών μεταξύ παιδιών-γονέων-προσωπικού κατά την προσέλευση και αποχώρηση από το Νηπιαγωγείο
- Εφαρμογή πρακτικών μέτρων για τήρηση αποστάσεων (π.χ. γραμμές στο δάπεδο).
- Είσοδος στο χώρο μόνο των παιδιών και του απαραίτητου προσωπικού. Τα παιδιά θα παραλαμβάνονται από συγκεκριμένο μέλος του προσωπικού πριν την είσοδο στο χώρο του Νηπιαγωγείου και θα οδηγούνται στην αίθουσα.
- Διασφάλιση ασφαλούς τρόπου μεταφοράς των μαθητών από και προς το σχολείο.
- Οργάνωση λειτουργίας με βέλτιστη αξιοποίηση των εξωτερικών χώρων για δραστηριότητες και παιχνίδι. Αποφυγή ανάμιξης στο προαύλιο των παιδιών που δεν ανήκουν στην ίδια ομάδα ή τμήμα. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ειδική διαγράμμιση στο προαύλιο για την οριοθέτηση του «χώρου» κάθε ομάδας παιδιών. Εάν υπάρχει η δυνατότητα, προαυλισμός σε διαφορετικό χρόνο ή/και χώρο.
- Τήρηση της φυσικής απόστασης και των κανόνων ατομικής υγιεινής όσο είναι δυνατό κατά τη διάρκεια αθλητικών και ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων.
- Σχετικά με τις μπάλες και λοιπά όργανα γυμναστικής/αθλοπαιδιών, τα παιδιά κάθε τμήματος θα πρέπει να παίζουν μόνο μεταξύ τους χρησιμοποιώντας κατά προτίμηση συγκεκριμένη μπάλα (ή μπάλες), με την έγκριση ή/και επίβλεψη εκπαιδευτικού»

2.6 Επικοινωνία, αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας και η αξία της στη διαχείριση κρίσεων

Η επικοινωνία αποτελεί μία διαδικασία με διαφορετικές διαστάσεις και χαρακτηριστικά. Μέσω της επικοινωνίας μπορεί να γίνει ανταλλαγή πληροφοριών, συναισθημάτων, σκέψεων, ιδεών, στάσεων και συμπεριφορών, με λεκτικό και μη, τρόπο. Στόχος της επικοινωνίας είναι μετά την ανταλλαγή, να διαμορφωθεί μία συγκεκριμένη στάση, συμπεριφορά ή δράση μετά από την κοινή κατανόηση (Zakiri, 2020).

Επιπρόσθετα η επικοινωνία αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά μέσα που διαθέτουν οι οργανισμοί για να ενισχύσουν τη διαχείριση τους αλλά και την αποτελεσματικότητά τους. Είναι αποτελεσματική όταν είναι συστηματική και αναπτύσσεται μέσω προγραμματισμού παρέχοντας σημαντικά οφέλη. Εκτός από την αλληλεπίδραση, σημαντική είναι και η συμβολή της στην συνειδητοποίηση των ατόμων. Αυτό την καθιστά ιδιαίτερα σημαντική για την αποφυγή συγκρούσεων ανάμεσα στα μέλη ενός οργανισμού αφού μέσω του διαλόγου που δημιουργεί μπορούν να αντιμετωπιστούν ασάφειες ή εσφαλμένες αντιλήψεις (Zakiri, 2020).

Σημαντική είναι η συμβολή της επικοινωνίας και στη διαχείριση κρίσεων και ενδεχομένως συνιστά και το καλύτερο μέσο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί. Οι κρίσεις είναι μοναδικές στιγμές που ξεπερνούν τις κοινές, δυσάρεστες καταστροφές, και οι οποίες διακρίνονται από τρία χαρακτηριστικά: (1) έκπληξη, γιατί η κρίση υπερβαίνει τις προσδοκίες, (2) απειλή, γιατί ο κίνδυνος υπερβαίνει τις τυπικές λειτουργίες και (3) οι οργανισμοί πρέπει να ανταποκρίνονται γρήγορα και αποτελεσματικά. Αν και υπάρχουν πολλοί ορισμοί, μια διεπιστημονική προσέγγιση για την κατανόηση μιας οργανωτικής κρίσης περιλαμβάνει την αναγνώριση ότι μια κρίση είναι ένα γεγονός

μεγάλων συνεπειών ή μια σειρά γεγονότων μικρής έως καθόλου προβλεψιμότητας που απειλούν την απόδοση ή την αντίληψη του κοινού για τον οργανισμό με αποτέλεσμα αυτός να πρέπει να εμπλακεί στη δημιουργία νοημάτων για τη μείωση της αβεβαιότητας και την αποκατάσταση της σταθερότητας (Coombs, 2007).

Η επικοινωνία είναι χρήσιμη τόσο για τη διάρκεια της κρίσης όσο και μετά, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι συνέπειες της. Η επικοινωνία είναι επίσης απαραίτητη τόσο για αυτούς που βιώνουν την κρίση όσο και γι' αυτούς που προσπαθούν να τη διαχειριστούν. Ο τρόπος της επικοινωνίας καθώς και η αποτελεσματικότητά της είναι αυτά που θα καθορίσουν και την έκβαση της διαχείρισης της κρίσης (Μαρούλη, 2020).

Κατά τη διάρκεια μίας κρίσης η χρήση της επικοινωνίας όσο πιο άμεσα γίνεται, συμβάλλει ώστε να μεταδοθούν οι πληροφορίες που την αφορούν, τόσο στους εμπλεκόμενους όσο και στο ευρύ κοινό. Με αυτό τον τρόπο η εικόνα που δημιουργείται για τον φορέα που αντιμετωπίζει την κρίση είναι θετική. Επιπλέον, η επικοινωνία αποκαθιστά σε σημαντικό βαθμό την ταραχή και την έλλειψη ψυχραιμίας και ορθολογισμού που μπορεί να δημιουργήσει μία κρίση. Σε μία κρίση κυριαρχούν τα αρνητικά συναισθήματα παράλληλα με την σύγχυση, στοιχεία που μπορούν να οδηγήσουν σε χάος και ανεξέλεγκτες καταστάσεις. Μέσω της επικοινωνίας όμως, παρέχονται οι απαραίτητες πληροφορίες προκειμένου οι άνθρωποι που τη βιώνουν και καλούνται να τη διαχειριστούν να μπορέσουν να ερμηνεύουν τις συνθήκες, τις καταστάσεις και τα γεγονότα και να λειτουργήσουν ορθολογικά και αποτελεσματικά (Μαρούλη, 2020). Σε μία κρίση, η επικοινωνία είναι αυτή που μπορεί να οδηγήσει στο να παρθούν αποφάσεις διαχείρισης της που είναι ορθολογικές και λαμβάνουν υπόψη τους όλα τα απαραίτητα στοιχεία που είναι αναγκαία (Johansen et al., 2012).

Η επικοινωνία διαδραματίζει ζωτικό ρόλο σε έναν οργανισμό και όταν εμφανίζεται μια κρίση, η τέχνη της επικοινωνίας θα πρέπει να εξετάζεται προσεκτικά, για να αποφευχθεί η παραπλάνηση ή η κακή επικοινωνία, ειδικά από τα μέσα ενημέρωσης και το κοινό. Η επικοινωνία εν μέσω κρίσης είναι πιο δύσκολη από ό,τι στην καθημερινή αλληλεπίδραση. Επομένως, η αποτελεσματική επικοινωνία απαιτεί συντονισμό, συνεργασία και μεγάλη εσωτερική επικοινωνία. Είναι επιτακτική ανάγκη σε έναν οργανισμό, ο καθένας να έχει καλές δεξιότητες επικοινωνίας, οι οποίες με τη σειρά τους θα τους επιτρέψουν να επιτύχουν τους οργανωτικούς στόχους και έτσι να ελαχιστοποιήσουν σε μεγαλύτερο βαθμό την πιθανότητα εμφάνισης κρίσης. Όταν τελικά υπάρξει κρίση σε έναν οργανισμό, η συνεπής και επίμονη επικοινωνία γίνεται η κορυφαία προτεραιότητα του. Ανάλογα με την ακριβή φύση της κρίσης, η ομάδα της επικοινωνίας θα πρέπει να καθορίσει πόσες λεπτομέρειες είναι κατάλληλες να γνωρίζουν διαφορετικές ομάδες ενδιαφερομένων, από τα μέλη του διοικητικού συμβουλίου έως το προσωπικό, εθελοντές, μέσα ενημέρωσης, πελάτες ή χρηματοδότες. Η ομάδα διαχείρισης κρίσεων θα πρέπει να δημιουργήσει ένα σύστημα επικοινωνίας που να παρέχει στο προσωπικό, τους πελάτες, τους εθελοντές και άλλους βασικούς ενδιαφερόμενους, οποιεσδήποτε πληροφορίες μπορεί να χρειαστούν πριν και μετά από μια κρίση (Zakiri, 2020).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

3. ΜΕΘΟΔΟΣ

3.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης επιδιώκουν να καλύψουν ένα σχετικό βιβλιογραφικό κενό, καθώς δεν έχει εξεταστεί ως τώρα η διαχείριση κρίσεων στην ελληνική πραγματικότητα συγκεκριμένα όσον αφορά την προσχολική αγωγή. Μάλιστα, η διερεύνηση του σχετικού ζητήματος ενδεχομένως να είναι ακόμα πιο αναγκαία λόγω της τρέχουσας πανδημίας. Με αφετηρία επομένως τη σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση, τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης επικεντρώνονται σε ορισμένα σχετικά ζητήματα που αφορούν την προσχολική αγωγή στη χώρα μας. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης μελέτης ήταν τα παρακάτω:

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

3.2 Μεθοδολογία

3.2.1 Σχεδιασμός μελέτης

Ο σχεδιασμός της συγκεκριμένης μελέτης αφορά ποσοτική έρευνα. Από μεθοδολογικής απόψεως, οι ποσοτικές έρευνες ενδείκνυνται για τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ επιμέρους μεταβλητών, καθώς και του επιπέδου στο οποίο ένα φαινόμενο λαμβάνει χώρα (Christensen, 2004). Με βάση τα ανωτέρω ερευνητικά ερωτήματα, κρίθηκε πως η χρήση της ποσοτικής προσέγγισης είναι ενδεδειγμένη.

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας περιλαμβάνει τρεις ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων (φύλο, ηλικία κ.α). Η δεύτερη ενότητα που αφορά την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις επικοινωνιακές / συνεργατικές τους ικανότητες. Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει έξι ερωτήσεις της μορφής Likert πέντε σημείων (1 = διαφωνώ απόλυτα, 2 = διαφωνώ, 3 = ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4 = συμφωνώ, 5 = συμφωνώ απόλυτα). Η ενότητα αυτή έχει βασιστεί στο ερωτηματολόγιο “Communication Effectiveness» του Kevin Loy (2006), όπως αυτό διαμορφώθηκε από τους Dhillon & Kaur (2021) προκειμένου να μετρήσει την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας, περιλαμβάνει δύο παράγοντες, τον παράγοντα της επικοινωνίας / συνεργασίας και τον παράγοντα των προσόντων που χρειάζονται για να επιτευχθεί η επικοινωνία / συνεργασία. Τέλος, η Τρίτη ενότητα αφορά στην καταγραφή ύπαρξης ή όχι σχετικών σχεδίων σχετιζόμενα με πιθανές κρίσεις στο πλαίσιο της εργασίας των εκπαιδευτικών (π.χ σχολικός εκφοβισμός).

3.2.2 Δείγμα & πληθυσμός-στόχος

Οι συμμετέχοντες της συγκεκριμένης έρευνας ήταν νηπιαγωγοί. Από μεθοδολογικής απόψεως, το δείγμα διαφοροποιείται ως προς τον πληθυσμό-στόχο. Ειδικότερα το δείγμα χρησιμεύει για τη διερεύνηση ενός ευρύτερου πληθυσμού-στόχου ο οποίος είναι αδύνατον να συμπεριληφθεί για πρακτικούς λόγους στη μελέτη. Ως εκ τούτου, στη συγκεκριμένη περίπτωση εισήχθη στην έρευνα ένα δείγμα νηπιαγωγών, με στόχο τη διερεύνηση του ευρύτερου πληθυσμού των νηπιαγωγών της χώρας μας ως προς το εξεταζόμενο ζήτημα. Με στόχο την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη διασφάλιση της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος, πραγματοποιήθηκε κλήρωση με βάση τις περιφέρειες της χώρας, ώστε να διαπιστωθούν αυτές στις οποίες θα χορηγούνταν οι μετρήσεις της έρευνας. Υπήρξαν τρεις επιμέρους κληρώσεις, μία για τους νομούς που περιλαμβάνουν μεγάλα αστικά κέντρα (Αττική, Θεσσαλονίκη, Αχαΐα), μία για τους νησιωτικούς νομούς της χώρας και μία για τους ηπειρωτικούς νομούς που δεν αφορούσαν τα τρία ανωτέρω αστικά κέντρα. Μέσω αυτής της διαδικασίας προέκυψαν ο Νομός Αττικής, ο Νομός Δωδεκανήσου και ο Νομός Λακωνίας αντίστοιχα.

3.2.3 Διαδικασία

Οι συμμετέχοντες της μελέτης συμπεριλήφθηκαν μέσω του διαδικτύου. Δεδομένου πως οι συμμετέχοντες δεν συμπεριλήφθηκαν κατόπιν υποστήριξης κάποιου επίσημου φορέα (π.χ. εκπαιδευτική περιφέρεια), δεν απαιτούταν άδεια για τη διεξαγωγή της μελέτης. Για τη συμπερίληψη στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η στρατηγική σύμφωνα με την οποία οι μετρήσεις αναπτύχθηκαν μέσω ενός συνδέσμου στο Google Forms και αναρτήθηκαν για συμπλήρωση σε σχετικές ομάδες νηπιαγωγών

στο Facebook που απευθύνονταν σε ένα συγκεκριμένο κοινό σύμφωνα με τα γεωγραφικά κριτήρια της δειγματοληψίας (π.χ. νηπιαγωγοί Ρόδου). Στους συμμετέχοντες επεξηγούταν πως η συμμετοχή τους στην έρευνα είναι ανώνυμη και εμπιστευτική. Σε περίπτωση που οι συμμετέχοντες επιθυμούσαν να συμμετάσχουν, κατευθύνονταν μέσω σχετικού link στο Google Forms, όπου και συμπλήρωναν τις σχετικές μετρήσεις. Δεδομένου πως οι μετρήσεις ήταν δημόσια αναρτημένες, η ερευνητρια δεν απευθύνθηκε προσωπικά και συγκεκριμένα στον εκάστοτε εκ των πιθανών συμμετεχόντων, ώστε να υπάρχει επίγνωση περί της αναλογίας των όσων προσκλήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα και όσων εν τέλει συμπεριλήφθηκαν στη μελέτη. Συνολικά, προσκλήθηκαν μέσω σχετικών μηνυμάτων 25 εκπαιδευτικοί για συμμετοχή στη μελέτη με αυτόν τον τρόπο. Δεδομένου ωστόσο πως ο σύνδεσμος στο Google Forms ήταν κοινός για όλους τους εκπαιδευτικούς και πως η συμμετοχή στην έρευνα ήταν ανώνυμη και εμπιστευτική, ήταν αδύνατον να διαπιστωθεί πόσοι εκπαιδευτικοί που ζητήθηκε να συμμετάσχουν με βάση αυτή την προσέγγιση πράγματι συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα. Το σύνολο των μετρήσεων διαμοιράστηκαν και συγκεντρώθηκαν την περίοδο 15 Ιανουαρίου ως 27 Ιανουαρίου.

3.2.3 Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο της μελέτης αναπτύχθηκε συγκεκριμένα για το σκοπό της έρευνας, βασισμένο στη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε, αλλά όχι σε κάποια άλλα σχετικά εργαλεία έρευνας. Κάτι τέτοιο κρίθηκε αναγκαίο, καθώς στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση του φαινομένου συγκεκριμένα στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου, αλλά και υπό το πρίσμα της πανδημίας. Συνεπώς, αν και η χρήση μη

σταθμισμένων και προγενέστερα αναπτυγμένων εργαλείων μέτρησης δεν προκρίνεται (Σταλίκας και συν., 2012), κάτι τέτοιο κρίθηκε αναγκαίο στη συγκεκριμένη περίπτωση.

Το ερευνητικό εργαλείο αποτελούταν αρχικά από κοινωνικοδημογραφικά δεδομένα. Τα δεδομένα αυτά αφορούσαν το φύλο, την ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο, το χρόνο προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, το χρόνο προϋπηρεσίας στο νηπιαγωγείο, την εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών, τη διδασκαλία σε τάξη με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την παρακολούθηση σεμιναρίου ή κύκλου σπουδών για τη διαχείριση κρίσεων, την ικανοποίηση από τις σχετικές επιμορφώσεις, την αντιμετώπιση κρίσεων στο σχολείο κατά το παρελθόν και το είδος της κρίσης αυτής.

Το δεύτερο σκέλος του εργαλείου μέτρησης αφορά την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την επάρκεια των επικοινωνιακών / συνεργατικών τους ικανοτήτων σε καταστάσεις κρίσης. Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει έξι ερωτήσεις της μορφής Likert πέντε σημείων (1 = διαφωνώ απόλυτα, 2 = διαφωνώ, 3 = ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4 = συμφωνώ, 5 = συμφωνώ απόλυτα). Η ενότητα αυτή έχει βασιστεί στο ερωτηματολόγιο των Dhillon & Kaur (2021) και περιλαμβάνει δύο ενότητες, τον παράγοντα της επικοινωνίας / συνεργασίας και τον παράγοντα των προσόντων που χρειάζονται για να επιτευχθεί η επικοινωνία / συνεργασία. Η αντιλαμβανόμενη επάρκεια των συμμετεχόντων υπολογίστηκε βάσει του αθροίσματος των τιμών των επιμέρους ερωτήσεων.

Στο τρίτο σκέλος αξιολογήθηκαν οι κρίσεις για τις οποίες υπάρχουν ως τώρα σχέδια διαχείρισής τους στο σχολείο. Στους συμμετέχοντες δόθηκε μια λίστα πιθανών κρίσεων, εκ των οποίων καλούνταν να επιλέξουν αυτές για τις οποίες υπήρχαν σχετικά σχέδια. Η λίστα αυτή περιλάμβανε 12 πιθανές κρίσεις και αναπτύχθηκε για το σκοπό της έρευνας. Στο σκέλος αυτό χρησιμοποιήθηκε ως αφετηρία για την ανάπτυξη των

σχετικών ερωτήσεων η μελέτη του Κωστή (2018), όπου στην 8^η ερώτηση του εργαλείου μέτρησης που ανέπτυξε αναφέρονται πιθανές κρίσεις τις οποίες αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί στο προηγούμενο διάστημα. Οι πιθανές αυτές κρίσεις χρησιμοποιήθηκαν ως αφετηρία για τη μελέτη σχετικών σχεδίων διαχείρισης κρίσεων έναντι της κάθε μίας εξ αυτών.

Στο τέταρτο σκέλος του εργαλείου μέτρησης οι συμμετέχοντες καλούνταν να αναφέρουν τα άτομα που ενδεχομένως να μπορούν να συμβάλλουν στην αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον εργασίας των εκπαιδευτικών. Στους συμμετέχοντες δόθηκε ένα σύνολο από 7 πιθανές επιλογές, βάσει των απαντήσεων που εκτιμήθηκαν ως οι περισσότερο πιθανές σκέψεις και προτάσεις από πλευράς των εκπαιδευτικών. Στο σκέλος αυτό χρησιμοποιήθηκε ως αφετηρία η 9^η ερώτηση του ερωτηματολογίου του Κωστή (2018), όπου αναφέρονται πιθανά άτομα που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον.

Το πέμπτο σκέλος του εργαλείου μέτρησης επικεντρώνεται στη γνώμη των εκπαιδευτικών σχετικά με το τι θα μπορούσε να αλλάξει για τη βελτίωση της διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο. Η αποτίμηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συγκεκριμένη παράμετρο καταγράφηκε με τη χρήση μιας ανοιχτής ερώτησης.

3.2.5 Στάθμιση Ερωτηματολογίου

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

Πίνακας 3.1 KMO and Bartlett's Test

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

Στον πίνακα 3.1 εξετάζεται αν τα δεδομένα είναι κατάλληλα για την ανάλυση PCA. Σύμφωνα με τον δείκτη του Kaiser που είναι ίσος με 0,710 (άνω του 0,500) και τον έλεγχο σφαιρικότητας του Bartlett ($p < .05$) προκύπτει ότι τα δεδομένα είναι κατάλληλα (επαρκούν) για να την διεξαγωγή της ανάλυσης.

Πίνακας 3.2 Communalities

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

Στον πίνακα 3.2 παρατηρούμε τον βαθμό συσχέτισης κάθε ερώτησης με τους παράγοντες που πρόκειται να δημιουργηθούν. Παρατηρείται ότι οι συσχετίσεις είναι άνω του 0,4 και επομένως καμία ερώτηση δεν χρειάζεται να αφαιρεθεί από την ανάλυση.

Πίνακας 3.3 Total Variance Explained

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

Στον πίνακα 3.4 παρατηρείται ότι οι έξι ερωτήσεις ομαδοποιούνται σε δύο παράγοντες (υπάρχουν δύο ιδιοτιμές / Eigenvalues άνω του 1, 1,047 και 2,794). Οι δύο αυτοί παράγοντες εξηγούν το 64,028% της μεταβλητότητας των αρχικών δεδομένων.

Πίνακας 3.4 Rotated Component Matrix

	Component	
	1	2
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους γονείς	,787	
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους υπόλοιπους συναδέλφους	,768	
Είμαι σε θέση να προάγω τη συνεργασία των μαθητών για την αντιμετώπιση των κινδύνων	,530	,548
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με την εκπαιδευτική διοίκηση για ζητήματα διαχείρισης κρίσεων	,668	,313
Διαθέτω τις ψυχικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων		,790
Διαθέτω τις γνώσεις που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων		,888

Μέσω της ορθογώνιας μεθόδου περιστροφής Varimax παρατηρείται ότι οι ερωτήσεις «Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους γονείς», «Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους υπόλοιπους συναδέλφους» και «Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με την εκπαιδευτική διοίκηση για ζητήματα διαχείρισης κρίσεων» φορτίζουν υψηλά στον παράγοντα 1 και οι ερωτήσεις «Διαθέτω τις ψυχικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων» και «Διαθέτω τις γνώσεις που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων» στον παράγοντα 2. Η ερώτηση «Είμαι σε θέση να προάγω τη συνεργασία των μαθητών για την αντιμετώπιση των κινδύνων» παρατηρείται ότι φορτίζει υψηλά και στους δύο παράγοντας. Λόγω του ότι ταιριάζει εννοιολογικά περισσότερο με τις ερωτήσεις του παράγοντα 1 ομαδοποιήθηκε με αυτές. Οπότε, το ερωτηματολόγιο παρουσιάζει καλό επίπεδο δομικής εγκυρότητας καθώς οι πρώτες τέσσερις ερωτήσεις ομαδοποιούνται στον 1^ο παράγοντα (επικοινωνία/συνεργασία) και οι τελευταίες δύο στον 2^ο παράγοντα (προσόντα).

Από την ανάλυση αξιοπιστίας για τον πρώτο παράγοντα (επικοινωνία / συνεργασία) η τιμή του δείκτη Cronbach's alpha ήταν ίση με 0,724 και για τον δεύτερο παράγοντα (προσόντα) ήταν ίση με 0,688. Οι τιμές αυτές είναι ικανοποιητικές καθώς είναι πάνω από το όριο του 0,7 (ικανοποιητικές) και του 0,6 (αποδεκτές τιμές) αντίστοιχα (Lance, Butts & Michels, 2006).

3.2.5 Ανάλυση δεδομένων

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του προγράμματος SPSS για Windows. Αρχικά, μέσω περιγραφικής στατιστικής (απόλυτων τιμών και ποσοστών επί τοις εκατό) υπολογίστηκαν τα περιγραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Οι ίδιοι αυτοί περιγραφικοί έλεγχοι χρησιμοποιήθηκαν για την εξέταση του πρώτου, τέταρτου, πέμπτου και έκτου ερωτήματος, που δεν απαιτούσαν τη χρήση επαγωγικών ελέγχων. Για την ανάλυση του έκτου ερωτήματος πραγματοποιήθηκε από κοινού ομαδοποίηση των αποκρίσεων των συμμετεχόντων, δεδομένου ότι επρόκειτο για απαντήσεις σε μια ανοιχτή ερώτηση. Μέσω περιγραφικής στατιστικής αναλύθηκε επίσης το δεύτερο ερώτημα περί επιπέδων αντιλαμβανόμενης επάρκειας των εκπαιδευτικών, όμως στην περίπτωση αυτή χρησιμοποιήθηκαν η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση, καθώς επρόκειτο για συνεχείς μετρήσεις. Τέλος, το τρίτο

ερευνητικό ερώτημα περί σχέσης των κοινωνικοδημογραφικών μεταβλητών με τις τιμές της αντιλαμβανόμενης επάρκειας αναλύθηκε με τη χρήση επαγωγικής στατιστικής. Έτσι, πραγματοποιήθηκε έλεγχος Kolmogorov-Smirnov για να ληφθεί απόφαση περί της χρήσης παραμετρικών ή μη παραμετρικών μεθόδων. Η σχετική ανάλυση παρουσιάζεται στον Πίνακα 1 και οδήγησε στην ανάγκη χρήσης μη παραμετρικών ελέγχων, δεδομένου πως η κανονικότητα της κατανομής παραβιαζόταν. Ως εκ τούτου, χρησιμοποιήθηκε έλεγχος Mann-Whitney U για την εξέταση της σχέσης κατηγορικών μεταβλητών με δύο επίπεδα με τις τιμές της αντιλαμβανόμενης επάρκειας και έλεγχος Kruskal-Wallis για την εξέταση της σχέσης κατηγορικών μεταβλητών με περισσότερες από δύο επίπεδα με τις τιμές της αντιλαμβανόμενης επάρκειας. Ο δείκτης σημαντικότητας τέθηκε στο 0.05 για το σύνολο των αναλύσεων.

Πίνακας 3.5 Η κανονικότητα της κατανομής των μεταβλητών της αντιλαμβανόμενης επάρκειας

	Kolmogorov-Smirnov	
	Statistic	df P
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους γονείς	,250	108 0.000
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους υπόλοιπους συναδέλφους	,253	108 0.000
Είμαι σε θέση να προάγω τη συνεργασία των μαθητών για την αντιμετώπιση των κινδύνων	,248	108 0.000
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με την εκπαιδευτική διοίκηση για ζητήματα διαχείρισης κρίσεων	,290	108 0.000
Διαθέτω τις ψυχικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	,251	108 0.000
Διαθέτω τις γνώσεις που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	,214	108 0.000
Συνολική αντιλαμβανόμενη επάρκεια	,146	108 0.000

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 Χαρακτηριστικά του εξεταζόμενου δείγματος

Τα χαρακτηριστικά του εξεταζόμενου δείγματος παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Όπως διαπιστώνεται, οι συμμετέχοντες ήταν στην πλειονότητά τους γυναίκες (N=95, 88%). Οι μισοί εκ των συμμετεχόντων (N=51) ήταν 31-40 ετών (50%), ενώ ως προς το εκπαιδευτικό τους επίπεδο σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες (N=46) διέθεταν πτυχίο ΑΕΙ (42.6%) και περίπου άλλοι τόσοι διέθεταν και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών συναφή με την εκπαίδευση (45.4%). Σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες είχαν συνολικό χρόνο προϋπηρεσίας 0-5 έτη (49.1%) και η συντριπτική πλειοψηφία (80.6%) είχε χρόνο προϋπηρεσίας στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο ως 5 έτη. Λίγο περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες (50.9%) ήταν αναπληρωτές, το 63.9% δεν δίδασκε σε τάξεις με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και το 58.3% είχε λάβει κάποιας μορφής εκπαίδευση και κατάρτιση στη διαχείριση κρίσεων. Σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες (48.7%) ήταν αρκετά ικανοποιημένοι από τη σχετική εκπαίδευση και κατάρτιση, ενώ το 69.4% των νηπιαγωγών της έρευνας δήλωσε πως είχε αντιμετωπίσει τουλάχιστον μια κρίση στο περιβάλλον του σχολείου. Περαιτέρω λεπτομέρειες παρουσιάζονται στον πίνακα 4.1.

Πίνακας 4.1. Τα περιγραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

	N	%
Φύλο		
Αντρας	13	12.0
Γυναίκα	95	88.0
Ηλικία		
Έως 30 ετών	33	30.6
31-40 ετών	51	50.0
41-50 ετών	16	14.8
>51 ετών	5	4.6
Εκπαιδευτικό επίπεδο		
Πτυχίο ΑΕΙ	46	42.6
Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών συναφής με την εκπαίδευση	49	45.4
Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών μη συναφής με την εκπαίδευση	8	7.4
Δεύτερο πτυχίο	4	3.7
Διδακτορικός τίτλος σπουδών	1	0.9
Χρόνος προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση		
0-5 έτη	53	49.1
6-10 έτη	29	26.9
11-15 έτη	13	12.0
16-20 έτη	8	7.4
>20 έτη	5	4.6
Χρόνος προϋπηρεσίας στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο		
0-5 έτη	87	80.6
6-10 έτη	10	9.3
11-15 έτη	5	4.6
16-20 έτη	3	2.8
>20 έτη	3	2.8
Εργασιακή σχέση		
Μόνιμος	39	36.1
Αναπληρωτής	55	50.9
Ωρομίσθιος	14	13.0
Διδάσκετε σε τάξη με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;		
Ναι	39	36.1
Όχι	69	63.9
Έχετε παρακολουθήσει σεμινάριο/ κύκλο		

σπουδών για τη διαχείριση κρίσεων;		
Ναι	63	58.3
Όχι	45	41.7
Κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι από τις παραπάνω επιμορφώσεις;		
Καθόλου	5	6.4
Λίγο	22	28.2
Αρκετά	38	48.7
Πολύ	10	12.8
Πάρα πολύ	3	3.8
Έχετε αντιμετωπίσει ποτέ μια κρίση στο σχολείο σας;		
Ναι	75	69.4
Όχι	33	30.6

4.2 Τα είδη των κρίσεων

Στον Πίνακα 4.2 παρουσιάζονται τα είδη των κρίσεων που οι εκπαιδευτικοί είχαν αντιμετωπίσει. Όπως διαπιστώνεται, μερικά είδη κρίσεων, όπως η αυτοκτονία, δεν είχαν αντιμετωπιστεί από κανέναν εκ των εκπαιδευτικών της έρευνας. Τα τρία πιο συχνά είδη κρίσεων αφορούσαν το σεισμό (29.6%), το σχολικό εκφοβισμό (22.2%) και την παραβατικότητα (13.0%).

Πίνακας 4.2 Τα πιο συχνά είδη κρίσεων

Σεισμό		
Όχι	76	70.4
Ναι	32	29.6
Πλημμύρα		
Όχι	104	96.3
Ναι	4	3.7
Πυρκαγιά		
Όχι	108	100
Ναι	0	0
Τραυματισμό		
Όχι	108	100
Ναι	0	0
Σχολικό εκφοβισμό		
Όχι	84	77.8
Ναι	24	22.2

Θάνατο		
Όχι	101	93.5
Ναι	7	6.5
Αυτοκτονία		
Όχι	108	100
Ναι	0	0
Παραβατικότητα		
Όχι	94	83
Ναι	14	13
Σεξουαλική παρενόχληση		
Όχι	103	95.4
Ναι	5	4.6

4.3 Τα επίπεδα αντιλαμβανόμενης επάρκειας των εκπαιδευτικών

Στον Πίνακα 4.3 παρουσιάζονται τα επίπεδα αντιλαμβανόμενης επάρκειας των εκπαιδευτικών της έρευνας. Όπως διαπιστώνεται, η αντιλαμβανόμενη επάρκεια των εκπαιδευτικών ήταν υψηλή, δεδομένου πως σε όλες τις επιμέρους ερωτήσεις η μέση τιμή ήταν άνω του 2.5, που βρισκόταν στο μέσο των πιθανών απαντήσεων, καθώς το εύρος ήταν 1 έως 5. Παρομοίως, η μέση τιμή της συνολικής αντιλαμβανόμενης επάρκειας ήταν αρκετά άνω της ενδιάμεσης τιμής του εύρους, που ήταν το 18. Συνεπώς, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί της έρευνας είχαν ένα υψηλό επίπεδο αντιλαμβανόμενης επάρκειας .

Πίνακας 4.3 Η αντιλαμβανόμενη επάρκεια των εκπαιδευτικών

Ερωτήματα	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους γονείς	3.93	0.805

Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους υπόλοιπους συναδέλφους	4.23	0.756
Είμαι σε θέση να προάγω τη συνεργασία των μαθητών για την αντιμετώπιση των κινδύνων	4.06	0.734
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με την εκπαιδευτική διοίκηση για ζητήματα διαχείρισης κρίσεων	3.82	0.905
Διαθέτω τις ψυχικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	4.15	0.807
Διαθέτω τις γνώσεις που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	3.64	1.009
Συνολική αντιλαμβανόμενη επάρκεια	3.97	0.57

4.4 Η σχέση των κοινωνικοδημογραφικών παραμέτρων με την αντιλαμβανόμενη επάρκεια

Ο Πίνακας 4.4 παρουσιάζει τη σχέση του φύλου με τις τιμές της αντιλαμβανόμενης επάρκειας. Όπως διαπιστώνεται βάσει του ελέγχου Mann-Whitney U, δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους άντρες και στις γυναίκες της έρευνας σε καμία εκ των εξεταζόμενων παραμέτρων.

Πίνακας 4.4 Η σχέση του φύλου με την αντιλαμβανόμενη επάρκεια των νηπιαγωγών

	Φύλο	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους γονείς	Άντρας	13	3,92	,641	0.899
	Γυναίκα	95	3,93	,828	
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους υπόλοιπους συναδέλφους	Άντρας	13	4,15	,689	0.569
	Γυναίκα	95	4,24	,768	
Είμαι σε θέση να προάγω τη συνεργασία των μαθητών για την αντιμετώπιση των κινδύνων	Άντρας	13	3,92	,641	0.439
	Γυναίκα	95	4,07	,747	
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με την εκπαιδευτική διοίκηση για ζητήματα διαχείρισης κρίσεων	Άντρας	13	4,00	,577	0.589
	Γυναίκα	95	3,80	,941	
Διαθέτω τις ψυχικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	Άντρας	13	4,23	,599	0.878
	Γυναίκα	95	4,14	,833	
Διαθέτω τις γνώσεις που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	Άντρας	13	3,92	,862	0.356
	Γυναίκα	95	3,60	1,025	
Συνολική αντιλαμβανόμενη επάρκεια	Άντρας	13	24,1538	2,88231	0.628
	Γυναίκα	95	23,7789	3,47997	

Ο πίνακας 4.5 παρουσιάζει τη σχέση της ηλικιακής ομάδας με την αντιλαμβανόμενη επάρκεια των εκπαιδευτικών της έρευνας. Όπως διαπιστώνεται από το σχετικό έλεγχο Kruskal-Wallis, δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των επιμέρους ηλικιακών ομάδων της μελέτης.

Πίνακας 4.5 Η σχέση της ηλικιακής ομάδας με την αντιλαμβανόμενη επάρκεια των νηπιαγωγών

		N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P	
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους γονείς	Έως ετών	30	33	3,85	,906	0.830
	31-40 ετών	54	3,96	,776		
	41-50 ετών	16	3,88	,719		
	>51 ετών	5	4,20	,837		
	Σύνολο	108	3,93	,805		
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους υπόλοιπους συναδέλφους	Έως ετών	30	33	4,18	,769	0.958
	31-40 ετών	54	4,26	,782		
	41-50 ετών	16	4,25	,577		
	>51 ετών	5	4,20	1,095		
	Σύνολο	108	4,23	,756		
Είμαι σε θέση να προάγω τη συνεργασία των μαθητών για την αντιμετώπιση των κινδύνων	Έως ετών	30	33	4,03	,684	0.301
	31-40 ετών	54	4,11	,769		
	41-50 ετών	16	3,81	,655		
	>51 ετών	5	4,40	,894		
	Σύνολο	108	4,06	,734		
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με την εκπαιδευτική διοίκηση για ζητήματα διαχείρισης κρίσεων	Έως ετών	30	33	3,73	1,153	0.770
	31-40 ετών	54	3,87	,778		
	41-50 ετών	16	3,75	,775		
	>51 ετών	5	4,20	,837		
	Σύνολο	108	3,82	,905		
Διαθέτω τις ψυχικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	Έως ετών	30	33	4,15	,906	0.968
	31-40 ετών	54	4,11	,816		
	41-50 ετών	16	4,25	,577		
	>51 ετών	5	4,20	,837		
	Σύνολο	108	4,15	,807		

Διαθέτω τις γνώσεις που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	Έως 30 ετών	33	3,82	1,074	0.498
	31-40 ετών	54	3,50	1,042	
	41-50 ετών	16	3,75	,775	
	>51 ετών	5	3,60	,894	
	Σύνολο	108	3,64	1,009	
Συνολική αντιλαμβανόμενη επάρκεια	Έως 30 ετών	33	23,7576	3,82451	0.931
	31-40 ετών	54	23,8148	3,25097	
	41-50 ετών	16	23,6875	3,00486	
	>51 ετών	5	24,8000	4,20714	
	Σύνολο	108	23,8241	3,40376	

Ο πίνακας 4.6 παρουσιάζει τη σχέση του εκπαιδευτικού επιπέδου με την αντιλαμβανόμενη επάρκεια των νηπιαγωγών, βάσει του σχετικού ελέγχου Kruskal-Wallis. Όπως διαπιστώνεται, στατιστικά σημαντικές διαφορές υπήρχαν μόνο στην ερώτηση περί ύπαρξης των σχετικών γνώσεων και δεξιοτήτων ($p=0.039$), με πιο υψηλές τιμές σε σχέση με τους υπολοίπους για όσους είχαν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών μη σχετικό με την εκπαίδευση.

Πίνακας 4.6 Η σχέση του εκπαιδευτικού επιπέδου με την αντιλαμβανόμενη επάρκεια των νηπιαγωγών

		N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους γονείς	Πτυχίο ΑΕΙ	46	3,85	,729	0.702
	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών συναφής με την εκπαίδευση	49	3,94	,827	
	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών μη συναφής με την εκπαίδευση	8	4,25	,886	
	Δεύτερο πτυχίο	4	4,00	1,414	
	Διδακτορικός τίτλος σπουδών	1	4,00	.	
	Σύνολο	108	3,93	,805	
	Πτυχίο ΑΕΙ	46	4,20	,654	0.594

Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους υπόλοιπους συναδέλφους	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών συναφής με την εκπαίδευση	49	4,20	,866	
	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών μη συναφής με την εκπαίδευση	8	4,63	,518	
	Δεύτερο πτυχίο	4	4,25	,957	
	Διδακτορικός τίτλος σπουδών	1	4,00	.	
	Σύνολο	108	4,23	,756	
Είμαι σε θέση να προάγω τη συνεργασία των μαθητών για την αντιμετώπιση των κινδύνων	Πτυχίο ΑΕΙ	46	3,91	,725	0.169
	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών συναφής με την εκπαίδευση	49	4,14	,736	
	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών μη συναφής με την εκπαίδευση	8	4,50	,535	
	Δεύτερο πτυχίο	4	3,75	,957	
	Διδακτορικός τίτλος σπουδών	1	4,00	.	
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με την εκπαιδευτική διοίκηση για ζητήματα διαχείρισης κρίσεων	Σύνολο	108	4,06	,734	
	Πτυχίο ΑΕΙ	46	3,72	,911	0.648
	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών συναφής με την εκπαίδευση	49	3,86	,890	
	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών μη συναφής με την εκπαίδευση	8	4,25	,886	
	Δεύτερο πτυχίο	4	3,75	1,258	
Διαθέτω τις ψυχικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	Διδακτορικός τίτλος σπουδών	1	4,00	.	
	Σύνολο	108	3,82	,905	
	Πτυχίο ΑΕΙ	46	4,13	,778	0.407
	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών συναφής με την εκπαίδευση	49	4,08	,838	
	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών μη συναφής με την εκπαίδευση	8	4,38	,916	
Διαθέτω τις γνώσεις που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	Δεύτερο πτυχίο	4	4,75	,500	
	Διδακτορικός τίτλος σπουδών	1	4,00	.	
	Σύνολο	108	4,15	,807	
	Πτυχίο ΑΕΙ	46	3,67	,967	
	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών συναφής με την εκπαίδευση	49	3,55	,959	0.039
	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών μη συναφής με την εκπαίδευση	8	4,50	,535	

Συνολική αντιλαμβανόμενη επάρκεια	Δεύτερο πτυχίο		4	2,50	1,732	0.328
	Διδακτορικός τίτλος	1	4,00	.		
	σπουδών					
	Σύνολο	108	3,64	1,009		
	Πτυχίο ΑΕΙ	46	23,47	3,110		
	Μεταπτυχιακός τίτλος	49	23,77	3,647		
	σπουδών συναφής με την εκπαίδευση					
	Μεταπτυχιακός τίτλος	8	26,50	3,703		
	σπουδών μη συναφής με την εκπαίδευση					
Δεύτερο πτυχίο	4	23,00	1,154			
Διδακτορικός τίτλος	1	24,00	.			
σπουδών						
Σύνολο	108	23,82	3,403			

Ο πίνακας 4.7 παρουσιάζει τη σχέση ανάμεσα στο συνολικό χρόνο προϋπηρεσίας και στην αντιλαμβανόμενη επάρκεια, όπως υπολογίστηκε βάσει του ελέγχου Kruskal-Wallis. Όπως διαπιστώνεται, καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση δεν προέκυψε με βάση τον χρόνο προϋπηρεσίας.

Πίνακας 4.7 Η σχέση του συνολικού χρόνου προϋπηρεσίας με την αντιλαμβανόμενη επάρκεια των νηπιαγωγών

				N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους γονείς	0-5 έτη	53	3,83	,849	0.619		
	6-10 έτη	29	3,90	,772			
	11-15 έτη	13	4,15	,689			
	16-20 έτη	8	4,13	,835			
	>20 έτη	5	4,20	,837			
	Σύνολο	108	3,93	,805			
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους συναδέλφους	0-5 έτη	53	4,25	,731	0.965		
	6-10 έτη	29	4,21	,819			
	11-15 έτη	13	4,15	,689			
	16-20 έτη	8	4,38	,744			

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

Παρομοίως, ο πίνακας 4.8 παρουσιάζει τη σχέση του χρόνου προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη μονάδα με τις τιμές της αντιλαμβανόμενης επάρκειας, βάσει του ελέγχου Kruskal-Wallis. Ούτε σε αυτή την περίπτωση υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση τις τιμές της ανεξάρτητης μεταβλητής, με εξαίρεση την προαγωγή της συνεργασίας των μαθητών για την αντιμετώπιση κινδύνων ($p=0.036$).

Πίνακας 4.8. Η σχέση του χρόνου προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα με την αντιλαμβανόμενη επάρκεια των νηπιαγωγών

		N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους γονείς	0-5 έτη	87	3,89	,813	0.332
	6-10 έτη	10	4,20	,789	
	11-15 έτη	5	3,80	,837	
	16-20 έτη	3	3,67	,577	
	>20 έτη	3	4,67	,577	
	Σύνολο	108	3,93	,805	
	Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους υπόλοιπους συναδέλφους	0-5 έτη	87	4,24	
6-10 έτη	10	4,30	,823		
11-15 έτη	5	3,60	,894		
16-20 έτη	3	4,00	1,000		
>20 έτη	3	5,00	,000		
Σύνολο	108	4,23	,756		
Είμαι σε θέση να προάγω τη συνεργασία των μαθητών για την αντιμετώπιση των κινδύνων	0-5 έτη	87	3,98	,715	0.036
6-10 έτη	10	4,50	,707		
11-15 έτη	5	4,00	1,000		
16-20 έτη	3	4,00	,000		
>20 έτη	3	5,00	,000		
Σύνολο	108	4,06	,734		
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με την εκπαιδευτική διοίκηση για ζητήματα διαχείρισης κρίσεων	0-5 έτη	87	3,77	,911	
6-10 έτη	10	4,30	,823		
11-15 έτη	5	3,40	,894		
16-20 έτη	3	3,67	,577		
>20 έτη	3	4,67	,577		
Σύνολο	108	3,82	,905		
Διαθέτω τις ψυχικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	0-5 έτη	87	4,09	,830	0.349
6-10 έτη	10	4,60	,516		
11-15 έτη	5	4,00	,707		
16-20 έτη	3	4,33	,577		
>20 έτη	3	4,33	1,155		
Σύνολο	108	4,15	,807		
0-5 έτη	87	3,64	1,011	0.670	

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

Στον Πίνακα 4.9 παρουσιάζεται η σχέση της εργασιακής θέσης των εκπαιδευτικών με τις τιμές της αντιλαμβανόμενης επάρκειας βάσει του σχετικού ελέγχου Kruskal-Wallis. Καμία εκ των εξεταζόμενων σχέσεων δεν οδήγησε σε στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση την εργασιακή θέση.

Πίνακας 4.9 Η σχέση της εργασιακής θέσης με την αντιλαμβανόμενη επάρκεια των νηπιαγωγών

		N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους γονείς	Μόνιμος	39	4,05	,826	0.375
	Αναπληρωτής	55	3,89	,786	
	Ωρομίσθιος	14	3,71	,825	
	Σύνολο	108	3,93	,805	
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους υπόλοιπους συναδέλφους	Μόνιμος	39	4,13	,923	0.501
	Αναπληρωτής	55	4,33	,668	
	Ωρομίσθιος	14	4,14	,535	
	Σύνολο	108	4,23	,756	
Είμαι σε θέση να προάγω τη συνεργασία των μαθητών για την αντιμετώπιση των κινδύνων	Μόνιμος	39	4,18	,721	0.436
	Αναπληρωτής	55	3,98	,782	
	Ωρομίσθιος	14	4,00	,555	
	Σύνολο	108	4,06	,734	
	Μόνιμος	39	3,85	,961	0.292

Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με την εκπαιδευτική διοίκηση για ζητήματα διαχείρισης κρίσεων	Αναπληρωτής	55	3,93	,742	
	Ωρομίσθιος	14	3,36	1,216	
	Σύνολο	108	3,82	,905	
Διαθέτω τις ψυχικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	Μόνιμος	39	4,15	,961	0.826
	Αναπληρωτής	55	4,13	,747	
	Ωρομίσθιος	14	4,21	,579	
	Σύνολο	108	4,15	,807	
Διαθέτω τις γνώσεις που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	Μόνιμος	39	3,62	1,161	
	Αναπληρωτής	55	3,60	,935	0.677
	Ωρομίσθιος	14	3,86	,864	
	Σύνολο	108	3,64	1,009	
Συνολική αντιλαμβανόμενη επάρκεια	Μόνιμος	39	23,97	4,132	0.691
	Αναπληρωτής	55	23,85	3,021	
	Ωρομίσθιος	14	23,28	2,672	
	Σύνολο	108	23,82	3,403	

Στον Πίνακα 4.10 παρουσιάζεται η διαφοροποίηση της αντιλαμβανόμενης επάρκειας με βάση τη διδασκαλία σε τάξη με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όπως διαπιστώνεται από τον έλεγχο Mann-Whitney U, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε σχετικές τάξεις θεωρούν ότι μπορούν να επικοινωνούν αποτελεσματικότερα με την εκπαιδευτική διοίκηση για ζητήματα διαχείρισης κρίσεων ($p=0.039$), αλλά και πως διαθέτουν τις αναγκαίες γνώσεις για τη διαχείριση των κρίσεων ($p=0.005$).

Πίνακας 4.10 Η σχέση της διδασκαλίας σε τάξη με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με την αντιλαμβανόμενη επάρκεια των νηπιαγωγών

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

Είμαι σε θέση να προάγω τη συνεργασία των μαθητών για την αντιμετώπιση των κινδύνων	Ναι	39	4,23	,706	0.065
	Όχι	69	3,96	,736	
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με την εκπαιδευτική διοίκηση για ζητήματα διαχείρισης κρίσεων	Ναι	39	4,08	,703	0.039
	Όχι	69	3,68	,978	
Διαθέτω τις ψυχικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	Ναι	39	4,31	,731	0.140
	Όχι	69	4,06	,838	
Διαθέτω τις γνώσεις που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	Ναι	39	4,03	,811	0.005
	Όχι	69	3,42	1,049	
Συνολική αντιλαμβανόμενη επάρκεια	Ναι	39	24,64	3,149	0.096
	Όχι	69	23,36	3,476	

Στον πίνακα 4.11 παρουσιάζεται η σχέση της παρακολούθησης σεμιναρίου ή κύκλου σπουδών για τη διαχείριση κρίσεων με την αντιλαμβανόμενη επάρκεια των συμμετεχόντων, βάσει του ελέγχου Mann-Whitney U. Όπως διαπιστώνεται, οι αντιλαμβανόμενες γνώσεις για τη διαχείριση κρίσεων ήταν περισσότερες για εκπαιδευτικούς που είχαν παρακολουθήσει σχετικά σεμινάρια και κύκλους σπουδών ($p=0.000$).

Πίνακας 4.11 Η σχέση της παρακολούθησης σεμιναρίου/κύκλου σπουδών για τη διαχείριση κρίσεων με την αντιλαμβανόμενη επάρκεια των νηπιαγωγών

	Έχετε παρακολουθήσει σεμινάριο/κύκλο σπουδών για τη διαχείριση κρίσεων;	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους γονείς	Ναι	63	3,89	,785	0.619
	Όχι	45	3,98	,839	
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους υπόλοιπους συναδέλφους	Ναι	63	4,17	,853	0.621
	Όχι	45	4,31	,596	
	Ναι	63	4,13	,751	0.246

Είμαι σε θέση να προάγω τη συνεργασία των μαθητών για την αντιμετώπιση των κινδύνων	Όχι	45	3,96	,706	
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με την εκπαιδευτική διοίκηση για ζητήματα διαχείρισης κρίσεων	Ναι	63	3,83	,908	0.920
	Όχι	45	3,82	,912	
Διαθέτω τις ψυχικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	Ναι	63	4,24	,756	0.204
	Όχι	45	4,02	,866	
Διαθέτω τις γνώσεις που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	Ναι	63	4,03	,782	0.000
	Όχι	45	3,09	1,041	
Συνολική αντιλαμβανόμενη επάρκεια	Ναι	63	24,28	3,643	0.052
	Όχι	45	23,17	2,956	

Στον πίνακα 4.12 παρουσιάζεται η σχέση της ικανοποίησης από αυτά τα σεμινάρια/ κύκλους σπουδών με την αντιλαμβανόμενη επάρκεια των εκπαιδευτικών. Όπως διαπιστώνεται μέσω του σχετικού ελέγχου Mann-Whitney U, η πιο έντονη ικανοποίηση συνδεόταν και με εντονότερη πεποίθηση από πλευράς των εκπαιδευτικών πως έχουν τις γνώσεις που απαιτούνται για τη διαχείριση των κρίσεων ($p=0.004$).

Πίνακας 4.12 Η σχέση της ικανοποίησης από τα σχετικά σεμινάρια και κύκλους σπουδών με την αντιλαμβανόμενη επάρκεια των νηπιαγωγών

		N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους γονείς	Καθόλου	5	3,80	,447	0.812
	Λίγο	22	3,73	,827	
	Αρκετά	38	3,82	,801	
	Πολύ	10	4,10	,876	
	Πάρα πολύ	3	4,00	1,000	
	Σύνολο	78	3,83	,796	

Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους υπόλοιπους συναδέλφους	Καθόλου	5	4,00	,000	0.586
	Λίγο	22	4,09	,971	
	Αρκετά	38	4,13	,777	
	Πολύ	10	4,40	,699	
	Πάρα πολύ	3	4,67	,577	
	Σύνολο	78	4,17	,796	
Είμαι σε θέση να προάγω τη συνεργασία των μαθητών για την αντιμετώπιση των κινδύνων	Καθόλου	5	3,80	,447	0.072
	Λίγο	22	3,73	,767	
	Αρκετά	38	4,08	,818	
	Πολύ	10	4,50	,527	
	Πάρα πολύ	3	4,33	,577	
	Σύνολο	78	4,03	,772	
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με την εκπαιδευτική διοίκηση για ζητήματα διαχείρισης κρίσεων	Καθόλου	5	3,60	,548	0.227
	Λίγο	22	3,41	1,098	
	Αρκετά	38	3,95	,769	
	Πολύ	10	4,10	,738	
	Πάρα πολύ	3	3,67	1,155	
	Σύνολο	78	3,78	,892	
Διαθέτω τις ψυχικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	Καθόλου	5	4,00	,707	0.085
	Λίγο	22	3,91	,868	
	Αρκετά	38	4,16	,754	
	Πολύ	10	4,50	,707	
	Πάρα πολύ	3	5,00	,000	
	Σύνολο	78	4,15	,791	
Διαθέτω τις γνώσεις που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	Καθόλου	5	3,20	,837	0.004
	Λίγο	22	3,36	,790	
	Αρκετά	38	3,97	,885	
	Πολύ	10	4,40	,699	
	Πάρα πολύ	3	4,67	,577	
	Σύνολο	78	3,83	,903	
Συνολική αντιλαμβανόμενη επάρκεια	Καθόλου	5	22,400	,547	0.051
	Λίγο	22	22,227	3,778	
	Αρκετά	38	24,105	3,478	
	Πολύ	10	26,000	3,559	
	Πάρα πολύ	3	26,333	3,511	
	Σύνολο	78	23,79	3,644	

Τέλος, στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η σχέση της αντιλαμβανόμενης επάρκειας με την αντιμετώπιση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον, βάσει του σχετικού ελέγχου Mann-Whitney U. Όπως διαπιστώνεται, δεν υπήρχε κάποια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των τιμών της αντιλαμβανόμενης επάρκειας με βάση την προγενέστερη αντιμετώπιση σχετικών κρίσεων.

Πίνακας 4.12 Η σχέση της αντιμετώπισης κρίσης στο σχολείο με την αντιλαμβανόμενη επάρκεια των νηπιαγωγών

	Έχετε αντιμετωπίσει ποτέ μια κρίση στο σχολείο σας;	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους γονείς	Ναι	75	3,88	,788	0.362
	Όχι	33	4,03	,847	
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους υπόλοιπους συναδέλφους	Ναι	75	4,15	,783	0.089
	Όχι	33	4,42	,663	
Είμαι σε θέση να προάγω τη συνεργασία των μαθητών για την αντιμετώπιση των κινδύνων	Ναι	75	4,11	,689	0.348
	Όχι	33	3,94	,827	
Μπορώ να επικοινωνώ αποτελεσματικά με την εκπαιδευτική διοίκηση για ζητήματα διαχείρισης κρίσεων	Ναι	75	3,91	,873	0.118
	Όχι	33	3,64	,962	
Διαθέτω τις ψυχικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	Ναι	75	4,24	,732	0.123
	Όχι	33	3,94	,933	
Διαθέτω τις γνώσεις που απαιτούνται για τη διαχείριση κρίσεων	Ναι	75	3,77	,981	0.050
	Όχι	33	3,33	1,021	
Συνολική αντιλαμβανόμενη επάρκεια	Ναι	75	24,05	3,420	0.186
	Όχι	33	23,30	3,358	

4.5 Η ύπαρξη πλάνων αντιμετώπισης κρίσεων

Η συχνότητα της ύπαρξης πλάνων αντιμετώπισης κρίσεων παρουσιάζεται ακολούθως. Όπως διαπιστώνεται, το λιγότερο συχνό πλάνο αφορούσε την περίπτωση εισβολής ζώου στο σχολικό περιβάλλον (8.3%). Τα τρία συχνότερα συμβάντα για τα οποία υπήρχε σχετικό πλάνο αφορούσαν το σεισμό (67.6%), την προσβολή μαθητή από τον SARS-CoV-2 (67.6%) και το σχολικό εκφοβισμό (43.5%).

Πίνακας 4.14 Η συχνότητα της ύπαρξης πλάνων αντιμετώπισης κρίσεων

	N	%
Το σχολικό εκφοβισμό		
Όχι	61	56.5
Ναι	47	43.5
Τα ατυχήματα κατά τη συνήθη διδασκαλία		
Όχι	63	58.3
Ναι	45	41.7
Τα ατυχήματα κατά τις αθλητικές δραστηριότητες		
Όχι	66	61.1
Ναι	42	38.9
Την περίπτωση να χαθεί κάποιος μαθητής		
Όχι	86	79.6
Ναι	22	20.4
Πιθανές κρίσεις που αφορούν μαθητές με ειδικές ανάγκες		
Όχι	85	78.7
Ναι	23	21.3
Το σεισμό		
Όχι	35	32.4
Ναι	73	67.6
Την πυρκαγιά		
Όχι	76	70.4
Ναι	32	29.6
Την πλημμύρα		
Όχι	90	83.3
Ναι	18	16.7
Την προσβολή μαθητή από τον SARS-CoV-2		
Όχι	35	32.4
Ναι	73	67.6
Την περίπτωση εισβολής κάποιου στο σχολικό περιβάλλον		
Όχι	100	92.6
Ναι	8	7.4
Την περίπτωση εισβολής ζώου στο σχολικό περιβάλλον		
Όχι	99	91.7
Ναι	9	8.3
Τις άμεσες κρίσεις υγείας των μαθητών		

Όχι	75	69.4
Ναι	33	30.6

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

Ο πίνακας 4.15 παρουσιάζει την αποτίμηση των νηπιαγωγών για τα άτομα που οφείλουν να εμπλέκονται στην αντιμετώπιση των κρίσεων. Όπως διαπιστώνεται, οι τρεις συχνότερες απαντήσεις αφορούσαν τον διευθυντή (58.3%), μια ειδική ομάδα εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων (43.5%) και γενικώς τους άλλους συναδέλφους (38.9%).

Πίνακας 4.15 Οι αναγκαίοι εμπλεκόμενοι στη διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον

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

4.7 Τρόποι βελτίωσης της ετοιμότητας για τη διαχείριση των κρίσεων

Ο Πίνακας 4.16 παρουσιάζει την τοποθέτηση από πλευράς των εκπαιδευτικών ως προς τον αναγκαίο τρόπο διαχείρισης των κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον. Όπως διαπιστώνεται, το 69.6% θεωρεί αναγκαία την περαιτέρω έμφαση στην εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, το 20.3% την ενίσχυση της συνεργασίας και του σχεδιασμού πλάνων απόκρισης, το 7.6% την πρόσληψη επιπρόσθετου προσωπικού και το 2.5% την ανάπτυξη πλάνων απόκρισης και την ταυτόχρονη εκπαίδευση του προσωπικού.

Πίνακας 4.16 Οι αναγκαίοι τρόποι διαχείρισης των κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον

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

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

5.1 Συνοπτική επισκόπηση και θεωρητική απόδοση των διαπιστώσεων

Με βάση τα παραπάνω, μία πρώτη κεντρική διαπίστωση έχει να κάνει με τα είδη των κρίσεων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου. Όπως διαπιστώθηκε, ορισμένα είδη κρίσεων, όπως οι πυρκαγιές δεν έχουν εντοπιστεί σε κανένα βαθμό. Ωστόσο, κρίσεις όπως ο σεισμός, ο σχολικός εκφοβισμός και η παραβατικότητα έχουν μία υπολογίσιμη συχνότητα εμφάνισης. Η διαπίστωση αυτή αναδεικνύει την ετερογένεια των συχνότερων κρίσεων που αντιμετωπίζονται εντός των νηπιαγωγείων. Όπως υποστηρίζεται από προγενέστερες έρευνες, στην προσχολική αγωγή ο σχολικός εκφοβισμός είναι ιδιαίτερα συχνός, με το νηπιαγωγείο να αποτελεί το πρώτο περιβάλλον εκδήλωσής του, ακόμα και αν συχνά δεν παρατηρείται ή υποκαταγράφεται (Vlachou et al., 2011).

Όσον αφορά τη διαπίστωση περί παραβατικότητας από πλευράς των εκπαιδευτικών, η σχετική συχνότητα μπορεί να θεωρηθεί κάπως υψηλή, δεδομένου του περιβάλλοντος του νηπιαγωγείου. Ως όρος η παραβατικότητα αναφέρεται στην παρέκκλιση είτε με βάση το νόμο είτε με βάση τα πρότυπα της ευρύτερα αποδέκτης συμπεριφοράς (Wenar and Kerig, 2008). Στη συγκεκριμένη περίπτωση ενδεχομένως οι εκπαιδευτικοί να έχουν μία παρανόηση περί του όρου της παραβατικότητας και να την συγχέουν με το σχολικό εκφοβισμό ή γενικότερα με περιστατικά βίας στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, καθώς το σχετικό ποσοστό του 13% μπορεί να θεωρηθεί αρκετά υψηλό, θέτοντας σε αμφισβήτηση το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί πράγματι αντιλαμβάνονται το φαινόμενο το οποίο εξετάζεται. Τέλος, η υψηλή συχνότητα του σεισμού (29.6%), που αποτελεί και την πιο συχνά αναφερόμενη κρίση από πλευράς

των εκπαιδευτικών, μπορεί να αποδοθεί στο ότι η χώρα μας αποτελεί μία ιδιαίτερα σεισμογενή περιοχή (Abolmasov et al., 2011).

Η δεύτερη διαπίστωση της μελέτης έχει να κάνει με την υψηλή αντιλαμβανόμενη επάρκεια από πλευράς των εκπαιδευτικών της έρευνας. Στην περίπτωση αυτή δεν υπάρχουν κάποια προγενέστερα δεδομένα από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να υπάρξει μία σχετική αντιπαραβολή με αυτά, δεδομένου ότι οι προγενέστερες έρευνες δεν έχουν αξιολογήσει τα επίπεδα αντιλαμβανόμενης επάρκειας των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα. Σε μία πρόσφατη ωστόσο προγενέστερη έρευνα έχουν αξιολογηθεί τα επίπεδα στο αποτελεσματικότητα σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, έρευνα που οδήγησε στη διαπίστωση πως τα σχετικά επίπεδα είναι αρκετά υψηλά (Sarris et al., 2020).

Η τρίτη διαπίστωση της μελέτης έχει να κάνει με τη σχέση μεταξύ κοινωνικοδημογραφικών παραμέτρων και αντιλαμβανόμενης επάρκειας κατά τη διαχείριση κρίσεων. Όπως διαπιστώνεται από τη στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε, παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία και ο χρόνος προϋπηρεσίας δεν είχαν κάποια σχέση με την αντιλαμβανόμενη επάρκεια των εκπαιδευτικών στη διαχείριση κρίσεων. Η διαπίστωση αυτή βρίσκεται σε συμφωνία με την προγενέστερη βιβλιογραφία. Ειδικότερα, σε μία σχετική μελέτη στη Βόρεια Κύπρο διαπιστώθηκε ότι παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία και ο χρόνος προϋπηρεσίας επίσης δεν επηρέαζαν την αντιλαμβανόμενη επάρκεια των εκπαιδευτικών να ανταποκρίνονται σε κρίσεις στο σχολικό περιβάλλον (Debes, 2021). Επιπλέον, παράγοντες όπως η παρακολούθηση σεμιναρίου ή κύκλου σπουδών για τη διαχείριση κρίσεων σχετίζονταν με ορισμένες μόνο υποκλίμακες της αντιλαμβανόμενης επάρκειας. Προκύπτει επομένως μία διαπίστωση περί αρκετά περιορισμένης επεξηγηματικής δυνατότητας των επιπέδων αντιλαμβανόμενης επάρκειας των εκπαιδευτικών από πλευράς των

κοινωνικοδημογραφικών παραγόντων που αξιολογήθηκαν. Συνεπώς, ενδεχομένως η αντιλαμβανόμενη επάρκεια των εκπαιδευτικών στη διαχείριση κρίσεων να είναι συνάρτηση άλλων παραγόντων που σχετίζονται με την αντιλαμβανόμενη επάρκεια των εκπαιδευτικών, όπως για παράδειγμα στοιχεία της προσωπικότητάς τους, που με βάση προγενέστερες έρευνες έχουν μία σημαντική επεξηγηματική δυνατότητα επί της αντιλαμβανόμενης επάρκειας (Klassen and Tze, 2014).

Μία άλλη διαπίστωση έχει να κάνει με τη συχνότητα της ύπαρξης πλάνων αντιμετώπισης κρίσεων. Φαίνεται ότι δεν μπορεί να προκύψει μία συνολικότερη διαπίστωση περιοχής συχνότητας ύπαρξης αυτών των πλάνων, καθώς η σχετική συχνότητα διαφοροποιείται σε σημαντικό βαθμό ανά είδος κρίσης. Για ορισμένες κρίσεις όπως η προσβολή μαθητή από τον SARS-CoV-2 υπάρχουν σχετικά πλάνα (67.6%), ενώ για άλλες κρίσεις, όπως για παράδειγμα η περίπτωση εισβολής ζώου στο σχολικό περιβάλλον, η ύπαρξη σχετικών πλάνων είναι αρκετά σπάνια (8.3%). Συνεπώς, η ύπαρξη σχετικών πλάνων είναι αρκετά ετερογενής και διαφοροποιείται με βάση το είδος κρίσης.

Όσον αφορά τα άτομα που πρέπει να εμπλέκονται στη διαχείριση κρίσεων, και σε αυτή την περίπτωση η αποτίμηση από πλευράς των εκπαιδευτικών είναι αρκετά ετερογενής. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί της μελέτης θεωρούν ότι ο διευθυντής πρέπει να είναι το κύριο εμπλεκόμενο άτομο στα σχέδια διαχείρισης των κρίσεων (58.3%), ενώ για όλα τα υπόλοιπα πιθανά εμπλεκόμενα άτομα η συχνότητα είναι μικρότερη του 50%.

Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι σχετικές διαπιστώσεις περί των αναγκαίων τρόπων διαχείρισης των κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον από πλευράς των εκπαιδευτικών. Όπως διαπιστώνεται, η εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών

θεωρείται ως ένας κατεξοχήν τρόπος βελτίωση της δυνατότητας για διαχείριση των κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον (69.6%). Η διαπίστωση αυτή βρίσκεται σε σύμπλευση με την προγενέστερη βιβλιογραφία, καθώς η εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών έχει κεντρικό ρόλο στη διαχείριση κρίσεων στην προσχολική αγωγή, όπως για παράδειγμα ο σχολικός εκφοβισμός (Farrington and Ttofi, 2009). Μάλιστα, η εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών γίνεται αντιληπτή ως κατεξοχήν τρόπος βελτίωσης της επάρκειας ενός σχολικού οργανισμού στη διαχείριση κρίσεων. Για παράδειγμα, σε μία σχετική μελέτη στο Πακιστάν διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες θεωρούσαν την περαιτέρω έμφαση στην εκπαίδευση και κατάρτιση των στελεχών του εκπαιδευτικού συστήματος ως επιβεβλημένη για τη βελτίωση της δυνατότητας του να ανταποκρίνεται στις κρίσεις που αντιμετωπίζει (Yasin et al., 2019). Ως εκ τούτου, η συγκεκριμένη μελέτη είναι σύμφωνη με την προγενέστερη βιβλιογραφία, αναδεικνύοντας την αξία της εκπαίδευσης και κατάρτισης των νηπιαγωγών στη διαχείριση κρίσεων.

5.2 Προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική

Με βάση τα ανωτέρω, μπορούν να πραγματοποιηθούν ορισμένες κεντρικές προτάσεις για όσους χαράσσουν εκπαιδευτικές πολιτικές στη χώρα μας. Πρώτον, η προφανής πρόταση έχει να κάνει με την περαιτέρω εκπαίδευση και κατάρτιση των νηπιαγωγών στη διαχείριση κρίσεων, κάτι που μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω σχετικών σεμιναρίων και κύκλων σπουδών. Μάλιστα, σε αυτή την περίπτωση μπορεί να θεωρηθεί κεντρικής σημασίας η ετοιμότητά του εκπαιδευτικού συστήματος να αναπτύσσει κύκλους εκπαίδευσης και κατάρτισης όταν παρουσιάζονται νέες κρίσεις. Είναι γεγονός πως στο μέλλον αναμένονται κρίσεις απρόβλεπτες, με αποτέλεσμα να μην είναι εφικτή η εκπαίδευση και κατάρτιση επί του συνόλου των σχετικών κρίσεων.

Η πανδημία COVID-19 αποτελεί την χαρακτηριστικότερη ίσως περίπτωση μιας κρίσης η οποία δεν είχε συνυπολογιστεί ως δυνητικό σενάριο από τα εκπαιδευτικά συστήματα (Schwab & Malleret, 2020). Καθώς επομένως είναι αδύνατη η εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο σύνολο των σχετικών κρίσεων, αυτό που έχει ακόμα μεγαλύτερη σημασία από την ανάπτυξη γενικού χαρακτήρα σεμιναρίων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να μπορεί να αναπτύσσει τέτοιου τύπου επιμορφωτικές δράσεις σε πολύ άμεσο χρόνο.

Δεύτερον, στα σχετικά πλάνα αντιμετώπισης κρίσεων πρέπει να εμπλέκεται σε σημαντικό βαθμό ο διευθυντής, καθώς αυτός φαίνεται να θεωρείται από τους νηπιαγωγούς της μελέτης ως το κατεξοχήν άτομο που πρέπει να έχει ρόλο στην υλοποίηση των σχετικών πλάνων. Ο διευθυντής οφείλει επομένως να έχει ένα κεντρικό ρόλο τόσο στο σχεδιασμό των σχετικών πλάνων, όσο και στην υλοποίηση αυτών. Σε κάθε περίπτωση, κάτι τέτοιο δεν οφείλει να οδηγήσει στη θεώρηση πως μία επιμεριστικού τύπου ηγεσία θα μπορούσε να συμβάλλει στην αποτελεσματική επίλυση των κρίσεων, καθώς προτιμότερη φαίνεται να είναι η στροφή σε ένα μετασχηματιστικό στυλ, που εμπλέκει το σύνολο των εκπαιδευομένων στο σχολικό περιβάλλον, αφού η επιμεριστική ηγεσία είναι πλέον αμφίβολο κατά πόσο μπορεί να ανταποκριθεί στις σύνθετες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί (Kalantzis and Cope, 2013).

Τρίτον, απαιτείται η ανάπτυξη σχετικών πλάνων στα νηπιαγωγεία για κρίσεις που ως τώρα δεν έχουν συνυπολογιστεί σε σημαντικό βαθμό, όπως για παράδειγμα αυτή της εισβολής ενός ζώου στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και η αύξηση της συχνότητας των πλάνων που έχουν αναπτυχθεί για άλλες πιθανές κρίσεις. Κατά τον τρόπο αυτό, αναμενόμενα θα βελτιωθεί η συνολική επάρκεια των νηπιαγωγείων στην αντιμετώπιση απρόβλεπτων καταστάσεων.

5.3 Οδηγίες για την αντιμετώπιση κρίσεων στην προσχολική αγωγή

Ως συνάρτηση της έρευνας που πραγματοποιήθηκε και της σχετικής θεωρητικής γνώσης, η συγκεκριμένη μελέτη μπορεί να καταλήξει σε ορισμένες κεντρικές οδηγίες για τα πλάνα απόκρισης έναντι σχετικών κρίσεων στην προσχολική ηλικία.

Μία πρώτη κεντρική οδηγία έχει να κάνει με την ταυτόχρονη λειτουργία των εκπαιδευτικών και του διευθυντή στο πλαίσιο μιας ομάδας υπό την ηγεσία του τελευταίου. Η συγκεκριμένη μελέτη οδηγεί στη διαπίστωση πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους ιδιαίτερα αποτελεσματικούς στη διαχείριση των κρίσεων. Παράλληλα, αποτιμούν το ρόλο του σχολικού διευθυντή ως ιδιαίτερα σημαντικό. Συνεπώς, προκύπτει μία ταυτόχρονη πρόταση για αξιοποίηση του σχολικού διευθυντή και των εκπαιδευτικών, αφού οι ρόλοι τους δεν φαίνεται να είναι αντικρουόμενοι, αλλά αλληλοσυμπληρωματικοί. Η διαχείριση κρίσεων οφείλει επομένως να πραγματοποιείται υπό την ηγεσία του διευθυντή, αξιοποιώντας όμως ομάδες εκπαιδευτικών.

Σαφώς, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός διακρίνεται από ένα διαφορετικό προγενέστερο κεφάλαιο όσον αφορά τις γνώσεις και στις δεξιότητές του στη διαχείριση κρίσεων. Το σχετικό αυτό κεφάλαιο ενδεχομένως να είναι συνάρτηση τόσο γνώσεων που απέκτησε μέσω ακαδημαϊκής κατάκτησης, όσο και της σχετικής του επαγγελματικής εμπειρίας. Στα σχολεία προσχολικής αγωγής θα μπορούσαν επομένως να αναπτυχθούν ομάδες εργασίας που να συντάσσουν ένα σχέδιο απόκρισης έναντι συγκεκριμένων δυνητικών κρίσεων. Για παράδειγμα, εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν πραγματοποιήσει σεμινάρια σχετικά με ζητήματα προαγωγής της παιδικής υγείας θα μπορούσαν να εμπλακούν με μεγαλύτερη ευκολία σε σχέδια διαχείρισης κρίσεων για

την αντιμετώπιση περιστατικών κορονοϊού. Αντίστοιχα, εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές για ζητήματα σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό θα μπορούσαν να εμπλακούν με μεγαλύτερη ευκολία σε σχετικές ομάδες ανάπτυξης σχεδίων απόκρισης.

Με βάση τα παραπάνω, ο σχολικός διευθυντής μπορεί να κατευθύνει ομάδες εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη σχεδίων απόκρισης στα σχολεία προσχολικής αγωγής. Ωστόσο, στη συνέχεια φαντάζει επιβεβλημένη μάλλον η λειτουργία όλων των εκπαιδευτικών μιας σχολικής ομάδας σαν σύνολο, παρά η κατάτμηση τους σε επιμέρους ομάδες, καθώς κάτι τέτοιο ενδεχομένως να ενίσχυε σε σημαντικό βαθμό την αυτονομία των ομάδων, αλλά να περιορίζεται η συνολική αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού έναντι της διαχείρισης μιας πιθανής κρίσης. Ως εκ τούτου, ο διευθυντής πρέπει να αξιοποιεί τα σχέδια εργασίας και τις γνώσεις της εκάστοτε ομάδας εκπαιδευτικών για να επικοινωνήσει τις σχετικές πληροφορίες στις υπόλοιπες, ώστε να υπάρχει μία συνολική προετοιμασία για ένα μεγάλο εύρος πιθανών κρίσεων εντός μιας σχολικής μονάδας προσχολικής αγωγής.

Με αφετηρία τα ανωτέρω, ο διευθυντής μπορεί να δημιουργεί δύο πλάνα απόκρισης έναντι των κρίσεων τύπου "Cobra" και των κρίσεων τύπου "Python", που περιγράφονται ανωτέρω. Στην πρώτη περίπτωση κεντρικό χαρακτηριστικό πρέπει να είναι η άμεση κινητοποίηση του συνόλου των εκπαιδευτικών. Έτσι, για την αντιμετώπιση αυτών των κρίσεων προέχει η άμεση επικοινωνία των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να υπάρχει μία σχετική ομάδα στο Viber στην οποία και να ειδοποιούνται οι εκπαιδευτικοί σε περίπτωση ύπαρξης κρούσματος κορονοϊού εντός της σχολικής μονάδας. Ακολούθως, θα έπεται το στάδιο άμεσης αντιμετώπισης της κρίσης, στο οποίο θα υπάρχει η άμεση ανταπόκριση έναντι του προβλήματος. Για παράδειγμα, στη συγκεκριμένη περίπτωση η αντιμετώπιση της κρίσης προϋποθέτει την

απομόνωσή του μαθητή σε κάποιον ειδικό χώρο του σχολείου, την επικοινωνία με τους γονείς του και με επαγγελματίες υγείας που ενδεχομένως να απαιτείται, την απομόνωση των υπολοίπων μαθητών από τους χώρους στους οποίους κινήθηκε και τον καθαρισμό των χώρων της σχολικής μονάδας. Στο τελικό στάδιο ακολουθεί η αποκατάσταση της κρίσης και η επαναφορά στην αρχική ισορροπία του σχολικού οργανισμού. Για παράδειγμα, κάτι τέτοιο θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί στη συγκεκριμένη περίπτωση παρακινώντας τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν συζητήσεις με τους μαθητές σχετικά με το ζήτημα του κορονοϊού, ώστε να κατανοήσουν πλήρως τον τρόπο με τον οποίο η εκπαιδευτική μονάδα αποκρίθηκε και να μην διαταραχθεί η ψυχική τους υγεία.

Στις κρίσεις τύπου Python, οι οποίες εξελίσσονται αρκετά πιο αργά, επίσης οφείλει να πραγματοποιηθεί μία κατάτμηση της απόκρισης του σχολικού οργανισμού στο στάδιο κινητοποίησης έναντι της αντιμετώπισης της κρίσης, στην άμεση αντιμετώπιση αυτής και εν συνεχεία στην επαναφορά της κατάστασης ισορροπίας. Σε αυτή ωστόσο την περίπτωση ενδεχομένως να είναι αρκετά πιο δύσκολη η ανίχνευση μιας κρίσης, δεδομένης της χαμηλότερης έντασης της. Για παράδειγμα, η χαμηλή εκπαιδευτική πρόοδος από πλευράς των μαθητών θα αποτελούσε μία τέτοια κρίση, η οποία όμως ενδεχομένως να μην γίνεται τόσο εύκολα αντιληπτή ως κρίση. Στην περίπτωση αυτή η ανίχνευση επαφίεται επομένως περισσότερο στο σχολικό διευθυντή και στη δυνατότητα του να αναπτύσσει έναν ανοιχτό διάλογο με τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ανιχνεύει τις σχετικές κρίσεις κατόπιν αξιολόγησης των επιμέρους παρατηρήσεων αυτών. Και σε αυτή την περίπτωση οφείλει να ακολουθεί το στάδιο αντιμετώπισης της κρίσης, το οποίο όμως ενδεχομένως να είναι αρκετά πιο χρονοβόρο σε σύγκριση με της κρίσεις τύπου Cobra. Στις περιπτώσεις αυτές επίσης οφείλει να πραγματοποιείται ένα τελικό στάδιο αναστοχασμού, βελτιώνοντας τη δυνατότητα του

σχολικού οργανισμού έναντι της αντιμετώπισης της ίδιας κρίσης και παρεμφερών κρίσεων στο μέλλον. Η ανατροφοδότηση και ο αναστοχασμός προκρίνονται διεθνώς ως αποτελεσματικοί τρόποι βελτίωσης της επάρκειας ενός σχολικού οργανισμού στη διαχείριση κρίσεων (Javed & Niazi, 2015).

Επιπλέον, και στα δύο είδη κρίσεων κρίνεται επιβεβλημένη η συνεργασία με τους γονείς για την αντιμετώπισή τους. Συνεπώς, ο σχολικός διευθυντής οφείλει να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν μία ανοιχτή επικοινωνία με τους γονείς, αλλά και ο ίδιος να επικοινωνεί μαζί τους, όπου αυτό απαιτείται, προκειμένου να αυξάνεται η κατανόηση τους για τις κρίσεις που διέρχεται ο σχολικός οργανισμός και τον τρόπο με τον οποίο αυτές αντιμετωπίζονται. Η αύξηση της επάρκειας των γονέων έναντι της συμμετοχής στα πλάνα απόκρισης των σχετικών κρίσεων αναμενόμενα θα λειτουργήσει προς όφελος της αντιμετώπισης αυτών στις σχολικές μονάδες προσχολικής αγωγής.

Και οι μαθητές είναι αναγκαίο να εμπλέκονται στην αντιμετώπιση των σχετικών κρίσεων. Στην περίπτωση των μαθητών ενδεχομένως να είναι καθοριστικής σημασίας η προετοιμασία έναντι ενός σεναρίου κρίσης, ιδίως κρίσης τύπου Cobra, προκειμένου να αυξάνεται η επάρκεια του σχολικού οργανισμού έναντι της αντιμετώπισης αυτών. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί ένα σχετικό σενάριο απόκρισης έναντι της προσβολής ενός μαθητή από COVID με εμπλοκή και των μαθητών.

Τέλος, ενδεχομένως να είναι χρήσιμη η επαφή του σχολικού οργανισμού με τη διεύθυνση της εκπαιδευτικής περιφέρειας που υπάγεται και με φορείς του δήμου. Ωστόσο, η ευελιξία κατά την αντιμετώπιση κρίσεων κρίνεται επιβεβλημένη, κάτι που προϋποθέτει την αυτονομία του σχολικού οργανισμού στην κατάρτιση πλάνων και στη

λήψη αποφάσεων για την αντιμετώπιση των κρίσεων που ενδεχομένως να αντιμετωπίζει.

5.4 Περιορισμοί

Σε κάθε περίπτωση, η συγκεκριμένη μελέτη διακρίνεται από μία σειρά περιορισμών, οι οποίοι οφείλουν να επισημανθούν. Ένας πρώτος περιορισμός έχει να κάνει με την αντιπροσωπευτικότητα του εξεταζόμενου δείγματος. Το δείγμα της σχετικής έρευνας συμπεριλήφθηκε μέσω του διαδικτύου με δύο σχετικούς τρόπους, που αφορούσαν την αποστολή των μετρήσεων σε άτομα του δικτύου της ερευνήτριας και την ανάρτηση αυτών σε σχετικές ομάδες παιδαγωγικού περιεχομένου. Ωστόσο, η συμπερίληψη μέσω του διαδικτύου ενδεχομένως να οδηγεί σε αμφισβητήσεις έναντι της αντιπροσωπευτικότητας του εξεταζόμενου δείγματος (Bethlehem, 2010; Roberts, 2014).

Ένας δεύτερος περιορισμός έχει να κάνει με το μέγεθος του εξεταζόμενου δείγματος. Στη σχετική μελέτη συμπεριλήφθηκε ένα δείγμα 108 συμμετεχόντων. Ενδεχομένως ένα μεγαλύτερο μέγεθος δείγματος να μπορούσε να οδηγήσει σε πιο αξιόπιστη μελέτη του εξεταζόμενου ζητήματος.

5.5 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Με βάση τα ανωτέρω, μπορεί να πραγματοποιηθεί μία σειρά προτάσεων για τη μελλοντική έρευνα. Πρώτον, απαιτείται η διερεύνηση επιπρόσθετων παραμέτρων που ενδεχομένως να σχετίζονται με την αντίληψη των εκπαιδευτικών όσον αφορά την αποτελεσματικότητά τους. Όπως διαπιστώνεται από τα ανωτέρω, δεν φαίνεται να προκύπτουν στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ των εξεταζόμενων παραμέτρων και της αντιλαμβανόμενης επάρκειας των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, απαιτείται η

αξιολόγηση επιπρόσθετων παραμέτρων που πιθανόν να σχετίζονται με τα επίπεδα αποτελεσματικότητας τους.

Μία δεύτερη πρόταση για τη μελλοντική έρευνα έχει να κάνει με την έμφαση σε μελέτες με μεγαλύτερη μεθοδολογική αξιοπιστία. Καθώς στη συγκεκριμένη μελέτη υπάρχουν περιορισμοί που απορρέουν από το μέγεθος δείγματος και από τον τρόπο συμπερίληψης αυτού, η διεξαγωγή μιας νέας μελέτης κατά τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται οι συγκεκριμένοι περιορισμοί είναι επιβεβλημένη.

Τέλος, στην έρευνα αυτή εξετάζεται η αποτίμηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να αναπτύσσονται πλάνα διαχείρισης κρίσεων στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου. Σαφώς, αν και η εξέταση της αποτίμησής των εκπαιδευτικών είναι αρκετά σημαντική, αυτή οδηγεί σε μία μερική και μόνο επίγνωση περί του σχετικού φαινομένου, το οποίο πρέπει να εξετάζεται και από την πλευρά επιπρόσθετων εμπλεκόμενων. Για παράδειγμα, φαντάζει επιβεβλημένη η αποτύπωση της αποτίμησης όσων χαράσσουν εκπαιδευτικές πολιτικές σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης των κρίσεων στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου. Συνεπώς, απαιτούνται περαιτέρω έρευνες σε άλλους εμπλεκόμενους στη διαχείριση των κρίσεων στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, ώστε να προκύψει μία συνολικότερη επίγνωση περί του εξεταζόμενου φαινομένου.

Συμπερασματικά, η συγκεκριμένη έρευνα οδηγεί σε μία ικανή επίγνωση περί των σχετικών παραμέτρων της διαχείρισης κρίσεων στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, υπαγορεύοντας ωστόσο την αναγκαιότητα διεξαγωγής περαιτέρω ερευνών για την πληρέστερη κατανόηση του φαινομένου.

Κεφάλαιο VI

6. ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η διαχείριση κρίσεων καθίσταται επιβεβλημένη στους σύγχρονους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Η πανδημία ανέδειξε σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό την αναγκαιότητα αποτελεσματικής διαχείρισης κρίσεων, κάτι που προϋποθέτει την ύπαρξη σχετικών πλάνων. Ενδεχομένως το νηπιαγωγείο να έχει συγκεντρώσει μικρό ενδιαφέρον ως χώρος στον οποίο μπορούν να αντιμετωπίζονται οι κρίσεις στην εκπαίδευση. Η σχετική έρευνα επιχείρησε να καλύψει το συγκεκριμένο βιβλιογραφικό κενό, εξετάζοντας την αποτίμηση 108 νηπιαγωγών έναντι της διαχείρισης των κρίσεων.

Οι διαπιστώσεις που προκύπτουν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων ως συνάρτηση των ερευνητικών ερωτημάτων είναι οι παρακάτω: 1) Οι κρίσεις που αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί παρουσιάζουν σημαντική διαφοροποίηση ως προς τη συχνότητα τους. Τα τρία πιο συχνά είδη κρίσεων αφορούσαν το σεισμό (29.6%), το σχολικό εκφοβισμό (22.2%) και την παραβατικότητα (13.0%). 2) Οι εκπαιδευτικοί είχαν σχετικά υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας έναντι της διαχείρισης κρίσεων 3) Τα κοινωνικοδημογραφικά δεδομένα των εκπαιδευτικών σχετίζονταν σε πολύ μικρό βαθμό με την αποτελεσματικότητα τους και χωρίς να μπορεί να εξαχθεί κάποιο κεντρικό συμπέρασμα περί σχέσεων μεταξύ αυτών των μεταβλητών με την αποτελεσματικότητα στη διαχείριση κρίσεων 4) Τα τρία συχνότερα συμβάντα για τα οποία υπήρχε σχετικό πλάνο διαχείρισης κρίσεων αφορούσαν το σεισμό (67.6%), την προσβολή μαθητή από τον SARS-CoV-2 (67.6%) και το σχολικό εκφοβισμό (43.5%) 5) Ως προς τα άτομα τα οποία πρέπει να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των κρίσεων, οι συχνότερες απαντήσεις αφορούσαν τον διευθυντή (58.3%), μια ειδική ομάδα

εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων (43.5%) και γενικώς τους άλλους συναδέλφους (38.9%) 6) Όσον αφορά τους τρόπους διαχείρισης των κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον, το 69.6% θεωρεί αναγκαία την περαιτέρω έμφαση στην εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, το 20.3% την ενίσχυση της συνεργασίας και του σχεδιασμού πλάνων απόκρισης, το 7.6% την πρόσληψη επιπρόσθετου προσωπικού και το 2.5% την ανάπτυξη πλάνων απόκρισης και την ταυτόχρονη εκπαίδευση του προσωπικού.

Συμπερασματικά, η συγκεκριμένη μελέτη οδηγεί στη διαπίστωση πως η εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση κρίσεων είναι επιβεβλημένη για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των κρίσεων στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου. Ο διευθυντής φαίνεται πως γίνεται αντιληπτός από πλευράς των νηπιαγωγών ως ένα άτομο αναγκαίο να εμπλέκεται στα σχετικά σχέδια διαχείρισης κρίσεων. Η περαιτέρω ενίσχυση των σχεδίων διαχείρισης κρίσεων στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου φαντάζει επιβεβλημένη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abolmasov, B., Jovanovski, M., Ferić, P., & Mihalić, S. (2011). Losses due to historical earthquakes in the Balkan region: Overview of publicly available data. *Geofizika*, 28(1), 161-181.
- Adams, J. (2008). *Preschool aggression within the social context: A study of families, teachers, and the classroom environment*. Doctoral thesis. Department of Psychology, University of Florida.
- Adler, P. A., & Adler, P. (1995). Dynamics of inclusion and exclusion in preadolescent cliques. *Social Psychology Quarterly*, 58, 145–162.
- Alsaker, F. D. (2004). The Bernese program against victimization in kindergarten and elementary school (Be-Prox). In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 289–306). Cambridge: Cambridge University Press.
- Alsaker, F. D., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2010). Social behavior and peer relationships of victims, bully–victims, and bullies in kindergarten. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *The handbook of school bullying. An international perspective* (pp. 87–99). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- American Society of Civil Engineers. (2017). 2017 infrastructure report card. Διαθέσιμο στο: <https://www.infrastructurereportcard.org/wp-content/uploads/2017/01/Schools-Final.pdf> Τελευταία πρόσβαση: 14.01.2022

- Asher, S. R. (1990). Recent advances in the study of peer rejection. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 3–14). Cambridge: Cambridge University Press.
- Baker, M. G., Peckham, T. K., & Seixas, N. S. (2020). Estimating the burden of United States workers exposed to infection or disease: A key factor in containing risk of COVID-19 infection. *PloS one*, *15*(4), e0232452.
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *The American Psychologist*, *33*, 344–358.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.-V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, *71*, 364–374.
- Bergdahl, N., & Nouri, J. (2021). Covid-19 and crisis-prompted distance education in Sweden. *Technology, Knowledge and Learning*, *26*(3), 443-459.
- Bernstein, J. Y., & Watson, M. W. (1997). Children who are targets of bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, *12*, 483–498.
- Besag, V. (1989). *Bullies and victims in schools*. Milton Keynes: Open University Press.
- Bethlehem, J. (2010). Selection bias in web surveys. *International statistical review*, *78*(2), 161-188.
- Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1992). The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. In K. Björkqvist & P. Niemelä (Eds.), *Of mice and women. Aspects of female aggression* (pp. 51–64). San Diego: Academic.

- Bliding, M., Holm, A.-S., & Hägglund, S. (2002). *Kränkande handlingar och informella miljöer. Elevperspektiv på skolans miljöer och sociala klimat. [Offensive actions and informal settings. Student perspectives on school environments and social climate]*. Stockholm: Skolverket.
- Bodine, R., Crawford, D., & Schrupf, F. (1994). *Program guide creating the peaceable school: A comprehensive program for teaching conflict resolution*. Champaign, IL: The Research Press.
- Boulton, M. J. (1999). Concurrent and longitudinal relations between children's playground behavior and social preference, victimization and bullying. *Child Development, 70*(4), 944–954.
- Broady, D. (1999). "The Swedish of the framework factor theory". *Pedagogical Research in Sweden, 4*(1), 111-121.
- Brock, S.E., Sandoval, J., Lewis, S. (1996). *Preparing for crises in the schools: A manual for building school crisis response teams*. Brandon, Vermont: Clinical psychology.
- Buonomo, I., Fiorilli, C., Romano, L., & Benevene, P. (2020). The roles of work-life conflict and gender in the relationship between workplace bullying and personal burnout. A study on Italian school principals. *International journal of environmental research and public health, 17*(23), 8745.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Ferguson, L. L., & Garipey, L. L. (1989). Growth and aggression: I. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology, 25*, 320–330.

- Carlton, M. (2017). *National institute of justice report: Summary of school safety statistics*. Διαθέσιμο στο: www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/250610.pdf Τελευταία πρόσβαση: 10.01.2022
- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspective on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International, 36*, 457–477.
- Christensen, L. B. (2004). *Experimental methodology*. NY: Allyn & Bacon.
- Cole, P. M., Ram, N., & English, M. S. (2019). Toward a unifying model of self-regulation: A developmental approach. *Child development perspectives, 13*(2), 91-96.
- Colvin, G. (2004). *Managing the cycle of acting-out behavior in the classroom*. Eugene, OR: Behavior Associates.
- Coombs, W. T. (2007). Protecting organization reputations during a crisis: The development and application of situational crisis communication theory. *Corporate Reputation Review, 10*(3), 163-178.
- Cote, S., Vaillancourt, T., LeBlanc, J. C., Nagin, D., & Tremblay, R. E. (2006). The development of physical aggression from toddlerhood to preadolescence: A nationwide longitudinal study of Canadian children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 34*, 68–82.
- Couvillon, M., Peterson, R. L., Ryan, J. B., Scheuermann, B., & Stegall, J. (2010). A review of crisis intervention training programs for schools. *Teaching Exceptional Children, 42*(5), 6-17.

- Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 2, 22–36.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Ku, H-Ch. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35(2), 376–385.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993–1002.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child development*, 66(3), 710-722.
- Curriculum Corporation (2000). *Mind Matters*. Canberra, Australia: Australian Government Publishing Service, Commonwealth of Australia.
- Dahlberg, G., Lundgren, U.P. & Åsén, G. (1991). *Att utvärdera barnomsorg: om decentralisering, målstyrning och utvärdering av barnomsorgen och dess pedagogiska verksamhet*. Stockholm: HLS (Högsk. för lärarutbildning) i samarbete med Socialdep.
- Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp: komparativa mål- och processanalyser av skolsystem 1*. Stockholm: Hæggström.
- Dallner, M., Elo, A.-L., Gamberale, F., Hottinen, V., Knardahl, S., Lindström, K., Skogstad, A., & Ørhede, E. (2000). Validation of the general nordic questionnaire (QPSNordic) for psychological and social factors at work. *Nordic Council of Ministers*, 12.
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91-96.
- Dayal, H. C., & Tiko, L. (2020). When are we going to have the real school? A case study of early childhood education and care teachers' experiences surrounding

- education during the COVID- 19 pandemic. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(4), 336–347.
- Debes, G. (2021). Teachers' Perception of Crisis Management in Schools. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(2), 638-652.
- Dhillon, N., & Kaur, G. (2021). Self-Assessment of Teachers' Communication Style and Its Impact on Their Communication Effectiveness: A Study of Indian Higher Educational Institutions. *SAGE Open*, 11(2), 215824402110231.
- Diliberti, M., Jackson, M., & Kemp, J. (2017). *Crime, violence, discipline, and safety in U.S. public schools: Findings from the school survey on crime and safety: 2015–16*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Διαθέσιμο στο: <https://nces.ed.gov/pubs2017/2017122.pdf> Τελευταία πρόσβαση: 12.01.2022
- Dishion, T. J., Patterson, R. G., & Griesler, P. C. (1994). Peer adaptations in the development of antisocial behavior. A confluence model. In L. R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives*. New York: Plenum.
- Douvlos, C. (2019). Bullying in preschool children. *Psychological Thought*, 12(1), 131-142.
- Duran, M. (2021). The Effects of COVID-19 Pandemic on Preschool Education. *International Journal of Educational Methodology*, 7(2), 249-260.
- ΕΟΔΥ. (2022). *COVID-19: Μέτρα Πρόληψης και Αντιμετώπισης στις Σχολικές Μονάδες*. 10 Σεπτεμβρίου 2021.

- Espelage, D. L., & Aisado, C. S. (2001). Conversations with middle school students about bullying and victimization: Should we be concerned? *Journal of Emotional Abuse*, 2, 49–62.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (Eds.). (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 2009, 6.
- FEMA. (2017). *Safer, stronger, smarter: A guide to improving school natural hazard safety*. Διαθέσιμο στο: <https://www.fema.gov/th/media-library/assets/documents/132592> Τελευταία πρόσβαση: 14.01.2022
- Ferguson, N., Laydon, D., Nedjati Gilani, G., et al. (2020). Report 9: Impact of non-pharmaceutical interventions (NPIs) to reduce COVID19 mortality and healthcare demand. Imperial College London.
- Fischer, D., Posegga, O., & Fischbach, K. (2016, June). *Communication Barriers in Crisis Management: a literature Review*. In ECIS (p. ResearchPaper168).
- Flannery, R.B., & Everly G.S.Jr. (2000). Crisis intervention: A review. *International Journal of Emergency Mental Health*, 2(2), 199-225.
- Framke, E., Sørensen, O. H., Pedersen, L. R., Pedersen, J., Madsen, I. E., Bjorner, J. B., & Rugulies, R. (2021). Effects of a participatory organisational, core work task focused workplace intervention on employees' primary healthcare consultations: secondary analysis of a cluster RCT. *Occupational and environmental medicine*, 78(5), 330-335.

- George, M. P. (2000). Establishing and promoting disciplinary practices at the building level that ensure safe, effective and nurturing school environments. In L. M. Bullock & R. A. Gable (Eds.), *Positive academic and behavioral supports: Creating safe, effective, nurturing schools for all students* (pp. 1 –15). Reston, VA: Council for Children With Behavioral Disorders.
- Gillham, J.E., Reivich, K.J., Jaycox, L.H., & Seligman, M.E.P. (1995) Prevention of depressive symptoms in schoolchildren: two-year follow-up. *Psychological Science*, 6, 343-351.
- Gray, S., & Starke, J. (1990). *Crises challenges*. Montgomery, Pacific university press.
- Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379–400.
- Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2000). The role of ethnicity and school context: Predicting children’s victimisation by peers. *American Journal of Community Psychology*, 28(2), 201–223.
- Hanish, L. D., Martin, C. L., Fabes, R. A., Leonard, S., & Herzog, M. (2005). Exposure to externalizing peers in early childhood: Homophily and peer contagion processes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 267–281.
- Håkansson, C., Leo, U., Oudin, A., Arvidsson, I., Nilsson, K., Österberg, K., & Persson, R. (2021). Organizational and social work environment factors, occupational balance and no or negligible stress symptoms among Swedish principals - a cross-sectional study. *BMC public health*, 21(1), 800.
- Hanno, E. C., Gonzalez, K. E., Gardner, M., Jones, S. M., Lesaux, N. K., Hofer, K., ... & Goodson, B. (2020). Pandemic meets preschool: Impacts of the COVID-19

outbreak on early education and care in Massachusetts. *Saul Zaentz Early Education Initiative, Harvard Graduate School of Education.*

Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (1998). *Early childhood environmental rating scale* (Revth ed.). New York: Teachers College.

Haselager, G. J. T., Hartup, W. W., Lieshout, C. F. M., & Riksen-Walraven, J. M. (1998). Similarities between friends and nonfriends in middle childhood. *Child Development, 69*, 1198–1208.

Hodges, E. V. E., & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*(4), 677–685.

Hoffmann, J., Kersting, C., & Weltermann, B. (2020). Practice assistants perceived mental workload: A cross-sectional study with 550 German participants addressing work content, stressors, resources, and organizational structure. *PloS one, 15*(10), e0240052.

Hugner, J.D., & Wheelen, T.L. (2004). *Strategic Management and Business Policy*. New Jersey: Pearson Education.

Huttunen, A., & Salmivalli, C. (1996). Friendship relations and bullying in school classes. *Psykologia, 31*(6), 433–439.

Javed, M. L., & Niazi, H. K. (2015). Crisis Preparedness and Response for Schools: An Analytical Study of Punjab, Pakistan. *Journal of Education and Practice, 6*(22), 40-47.

- Jaycox, L. H., Reivich, K. J., Gillham, J., & Seligman, M. E. P. (1994). Prevention of depressive symptoms in school children. *Behaviour Research and Therapy*, 32, 801-816.
- Jeon, L., Buettner, C. K., Grant, A. A., & Lang, S. N. (2019). Early childhood teachers' stress and children's social, emotional, and behavioral functioning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 61, 21–32.
- Johansen, W., Aggerholm, H. K., & Frandsen, F. (2012). Entering new territory: A study of internal crisis management and crisis communication in organizations. *Public Relations Review*, 38(2), 270-279.
- Johnson, J. (1964). *Disequilibrium*. London, Oxford University press.
- Κωστής, Γ. (2018). *Διαχείριση Κρίσεων στο Σχολικό Περιβάλλον*. ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational research review*, 12, 59-76.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and Psychopathology*, 9, 59–73.
- Kreidler, W. J. (1997). *Conflict resolution in the middle school: A curriculum and teacher's guide*. Cambridge, MA: Educators for Social Responsibility.

- Kruger, D. J., Cupal, S., Kodjebacheva, G. D., & Fockler, T. V. (2017). Perceived water quality and reported health among adults during the Flint, MI water crisis. *Californian Journal of Health Promotion, 15*(1), 56-61.
- Kiyosaki, R. (2001). *Cashflow Quadrant*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Lance, C.E., Butts, M.M., & Michels, L.C. (2006). The sources of four commonly reported cutoff criteria: What did they really say? *Organizational Research Methods, 9* (2), 202-220.
- Landrigan, P. J., Forman, J., Galvez, M., Newman, B., Engel, S. M., & Chemtob, C. (2008). Impact of September 11 World Trade Center disaster on children and pregnant women. *Mount Sinai Journal of Medicine: A Journal of Translational and Personalized Medicine: A Journal of Translational and Personalized Medicine, 75*(2), 129-134.
- Leff, S., Costigan, T., & Power, T. (2004). Using participatory research to develop a playground-based prevention program. *Journal of School Psychology, 42*, 3–21.
- Leff, S., Power, T., Costigan, T., & Manz, P. (2003). Assessing the climate of the playground and lunchroom: Implications for bullying prevention programming. *School Psychology Review, 32*, 418–430.
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (Επιστημονική Επιμέλεια: Ζ. Μπαμπλέκου, Μετάφραση: Μ. Κουλεντιανού). Αθήνα: Gutenberg.
- Lindblad, S., Linde, G., Naeslund, L. (1999). *Framework factor theory and practical reason*. Pedagogisk forskning i Sverige. 4(1), p, 93-109. Gothenburg: University of Gothenburg, Department of Education.

- Long, N. (1996). The conflict cycle paradigm on how troubled students get teachers out of control. In N. Long, W. Morse, & R. Newman (Eds.), *Conflict in the classroom* (5th ed., pp. 244–266). Austin, TX: Pro-Ed.
- Lundgren, U. P. (1972). *Frame Factors and the Teaching Process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lundgren, U.P. (1999). Framework factor theory and practical educational planning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4 (1), 31-41.
- Lundgren, U.P. (1989). *Organizing the world: an introduction to curriculum theory*. (2nd [i.e. 4th] ed.) Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Lundgren, U. P. (1984). *The history of frame factor theory*. In: D. Broady & U.P. Lundgren (eds.) (1984). *Skeptron 1. Texts on curriculum theory and cultural reproduction*: 69-81, Stockholm: Symposium Bokförlag.
- Μαρούλη, Α. (2020). *Διαχείριση Κρίσεων από Απρόσμενα Γεγονότα σε Φορείς - Επιχειρήσεις και Στρατηγική Επικοινωνία. Μελέτη περίπτωσης: Τομέας Αερομεταφορών*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Μπρίνια Β. (2009). Βασικά στοιχεία σχεδιασμού της οργανωτικής δομής του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Σπουδαί*, 59, (1-2), 314-324.
- Maccoby, E. E. (1986). Social groupings in childhood: Their relationship to prosocial and antisocial behavior in boys and girls. In D. Olweus, J. Block, & M. Radke-Yarrow (Eds.), *Development of antisocial and prosocial behavior. Research, theories, and issues* (pp. 263–314). Orlando: Academic.

- Markowitz, A. J., Bassok, D., Smith, A., & Kiscaden, S. (2020). *ChildCare Teachers' Experiences with COVID-19: Findings from the Study of Early Education in Louisiana*. 17.
- Matsuo, M., Tanaka, G., Tokunaga, A., Higashi, T., Honda, S., Shirabe, S., Yoshida, Y., Imamura, A., Ishikawa, I., & Iwanaga, R. (2021). Factors associated with kindergarten teachers' willingness to continue working. *Medicine*, 100(35), e27102.
- Mihalache, M., & Mihalache, O. R. (2021). How workplace support for the COVID-19 pandemic and personality traits affect changes in employees' affective commitment to the organization and job-related well-being. *Human resource management* [e-pub, published ahead of print].
- Miller, C. L. (1998). *Conflict Resolution in High Schools*. New York, Vintage press.
- Miller, D. N., George, M. P., & Fogt, J. B. (2005). Establishing and sustaining research-based practice at Centennial School: A descriptive case study of systematic change. *Psychology in the Schools*, 42, 553–567.
- Miller, J., Hunt, D., & George, M. (2006). Reduction of physical restraints in residential treatment facilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 16, 202–208.
- Miller, P. A., Tao, C., & Burleson, M. H. (2017). Classroom intervention with young children after a tornado disaster. In: Szente J. (eds) *Assisting Young Children Caught in Disasters. Educating the Young Child (Advances in Theory and Research, Implications for Practice)*, 13. Springer, Cham.
- Monks, C. P., Ruiz, R., & Val, E. (2002). Unjustified aggression in preschool. *Aggressive Behavior*, 2, 458–476.

- Monks, C. P., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2005). Psychological Correlates of peer victimization in pre-school children: Social cognitive skills, executive functions and attachment profiles. *Aggressive Behavior, 31*, 571–588.
- Nickerson, A. B., Cook, E. E., Cruz, M. A., Parks, T. W., & Cummings, K. (2019). Transfer of school crisis prevention and intervention training, knowledge, and skills: Training, trainee, and work environment predictors. *School Psychology Review, 48*(3), 237–250.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). Bully/victim problems among schoolchildren: Long-term consequences and an effective intervention program. In S. Lodgins (Ed.), *Mental disorder and crime* (pp. 317–349). Thousand Oaks: Sage.
- Onwuejeogwa, M. A. (1992). *Crisis Management*. Lagos, Lagos University press.
- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Quayle, D., Dziurawiec, S., Roberts, C., Kane, R., and Ebsworthy, G. (2001). The effects of an optimism and lifeskills program on depression in preadolescents. *Behaviour Change, 18*, 194-203.
- Ozamiz-Etxebarria, N., Idoiaga Mondragon, N., Bueno-Notivol, J., Pérez-Moreno, M., & Santabárbara, J. (2021). Prevalence of anxiety, depression, and stress among teachers during the CoViD-19 pandemic: a rapid systematic review with meta-analysis. *Brain sciences, 11*(9), 1172.

- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., & Kagan, S. L. (2000). *The children of the cost, quality, and outcomes study go to school: Technical report*. Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Centre.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 91*, 216–224.
- Pelekasis, P. (2021). Forecasting the Long-Term Effects of the Pandemic on Children: Towards a COVID-Generation. In: F. Gabrielli, & F. Irtelli, *Anxiety, Uncertainty, and Resilience During the Pandemic Period - Anthropological and Psychological Perspectives*. London: Intech Publishing.
- Pellegrini, A. D. (1998). Bullies and victims in school: A review and call for research. *Journal of Applied Developmental Psychology, 19*, 165–176.
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims and bullies in kindergarten. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 47*, 165–176.
- Perry, D. G., Williard, J. C., & Perry, L. C. (1990). Peers' perception of the consequences that victimized children provide aggressors. *Child Development, 61*, 1310–1325.
- Pramling Samuelsson, I., Wagner, J. T., & Eriksen Ødegaard, E. (2020). The Coronavirus Pandemic and Lessons Learned in Preschools in Norway, Sweden and the United States: OMEP Policy Forum. *International Journal of Early Childhood, 52*(2), 129–144.

- Prinstein, M. J., & Cillessen, A. H. N. (2003). Forms and functions of adolescent peer aggression associated with high levels of peer status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 310–342.
- Raphael, B. (1986). *When disaster strikes*. London: Hutchinson.
- Recknagel, B. (1999) *Conflict Resolution Power*. Boston, Allyn and Bacon.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools: And what to do about it*. London: Jessica Kingsley.
- Roberts, K. (2014). *Convenience Sampling Through Facebook*. London: Sage.
- Roberts, C., Kane, R., Thomson, H., Bishop, B. & Hart, B. (2003). The prevention of depressive symptoms in rural school children: A randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(3), 622- 628.
- Roseth, C. R., & Pellegrini, A. D. (2010). Methods for assessing involvement in bullying in preschool and middle school: Some empirical comparisons. In E. Vernberg & B. Biggs (Eds.), *Preventing and treating bullying and victimization*. New York: Oxford University Press.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Social, emotional and personality development* (5th ed., Vol. 3, pp. 619–700). New York: Wiley.
- Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (1998). Social and non-social play in childhood: An individual differences perspective. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood education* (pp. 144–170). Albany: State University of New York Press.

- Ryan, J. B., Peterson, R. L., Tetreault, G., & Van der Hagen, E. (2007). Reducing seclusion timeout and restraint procedures with at-risk youth. *Journal of At-Risk Issues, 13*(1), 7–12.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. (1998). Stability and change of behavior in connection with psychological correlates of peer victimisation—bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior, 24*, 205–218.
- Sarris, D., Christopoulou, F., Zaragas, H., Zakopoulou, V., & Papadimitropoulou, P. (2020). Self-efficacy of special education teachers in Greece. *European Journal of Education Studies, 7*(4), 150-160.
- Schwab, K., & Malleret, T. (2020). *The Great Reset*. In World Economic Forum: Geneva, Switzerland.
- Seligman, E.P. (1995) *The Optimistic Child: a revolutionary approach to raising resilient children*. Milsons Point, Australia: Random House.
- Shochet, I.M., Dadds, M.R., Holland, D., Whitefield, K., Harnett, P. & Osgarby, S.M. (2001). The efficacy of a universal school-based program to prevent adolescent depression. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*(3), 303–315.
- Seligman, E.P. (1995) *The Optimistic Child: a revolutionary approach to raising resilient children*. Milsons Point, Australia: Random House.
- Shope, T. R., Walker, B. H., Aird, L. D., Southward, L., McCown, J. S., & Martin, J. M. (2017). Pandemic influenza preparedness among child care center directors in 2008 and 2016. *Pediatrics, 139*(6).
- Skogstad, A., Torsheim, T., Einarsen, S. and Hauge, L.J. (2011), Testing the Work Environment Hypothesis of Bullying on a Group Level of Analysis: Psychosocial

- Factors as Precursors of Observed Workplace Bullying. *Applied Psychology*, 60(3), 475–495.
- Strayer, F. F., & Santos, A. J. (1996). Affiliative structures in preschool peer groups. *Social Development*, 5, 117–130.
- Sugai, G., Horner, R. H., Sailor, W., Dunlap, G., Eber, L., Lewis, T., & Nelson, M. (2005). *School-wide positive behavior support: Implementers' blueprint and self-assessment*. University of Oregon.
- Syrek, C., Kühnel, J., Vahle-Hinz, T., & de Bloom, J. (2022). Being an accountant, cook, entertainer and teacher—all at the same time: Changes in employees' work and work-related well-being during the coronavirus (COVID-19) pandemic. *International Journal of Psychology*, 57(1), 20-32.
- Tattum, D. (1989). Violence and aggression in schools. In D. P. Tattum & D. A. Lane (Eds.), *Bullying in schools* (pp. 7–19). Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Trye, A., Berger, K. I., Naidu, M., Attina, T. M., Gilbert, J., Koshy, T. T., . . . Trasande, L. (2018). Respiratory health and lung function in children exposed to the World Trade Center disaster. *Journal of Pediatrics*, 201, 134–140.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2019). Indicators of school crime and safety: 2018. Διαθέσιμο στο: <https://nces.ed.gov/pubs2019/2019047.pdf> Τελευταία πρόσβαση: 08.01.2022
- Vasileva, M., Alisic, E., & De Young, A. (2021). COVID-19 unmasked: preschool children's negative thoughts and worries during the COVID-19 pandemic in Australia. *European Journal of Psychotraumatology*, 12(1), 1924442.

- Viner, R. M., Russell, S., Croker, H., Packer, J. R., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C., & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: A rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 397–404.
- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K., & Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence. *Educational Psychology Review*, 23(3), 329-358.
- Vogel, G. (2020). *How Sweden wasted a 'rare opportunity' to study coronavirus in schools*. Διαθέσιμο στο: www.sciencemag.org/news/2020/05/how-sweden-wasted-rare-opportunity-study-coronavirusschools Τελευταία πρόσβαση: 08.02.2022
- Wenar, C., & Kerig, P.K. (2008). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία*. Επιστημονική επιμέλεια Δ. Μαρκουλής – Ε. Γεωργάκα. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3–25.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Yasin, S. A., Batool, S. S., & Ajmal, M. A. (2019). Leadership in Academia of Pakistan: Perception of Crisis Situation and Solutions. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 671-692.
- Zakiri, E.L. (2020). The Role of Communication in Effective Crisis Management: A Systematic Literature Reviews. *International Journal of Humanities and Social Science*, 10(6), 119-124.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Κοινωνικοδημογραφικά δεδομένα

Φύλο: Άντρας

Γυναίκα

Ηλικία: Έως 30

31-40 ετών

41-50 ετών

51 και άνω

Εκπαιδευτικό επίπεδο: Πτυχίο ΑΕΙ

Δεύτερο πτυχίο

Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών συναφής με την εκπαίδευση

Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών μη συναφής με την εκπαίδευση

Διδακτορικό

Χρόνος προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση:

0-5 έτη

6-10 έτη

11-15 έτη

16-20 έτη

>20 έτη

Χρόνος προϋπηρεσίας στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο:

0-5 έτη

6-10 έτη

11-15 έτη

16-20 έτη

>20 έτη

Εργασιακή σχέση:

Μόνιμος

Αναπληρωτής

Ωρομίσθιος

Διδάσκετε σε τάξη με μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; Ναι

Όχι

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

Όχι

Αν ναι κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι από τις παραπάνω επιμορφώσεις;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

Έχετε αντιμετωπίσει ποτέ μια κρίση στο σχολείο σας;

Ναι Όχι

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

αντιμετωπίσατε; (Μπορούν να δοθούν πάνω από μια απαντήσεις)

α) Σεισμό

β) Πλημμύρα

γ) Πυρκαγιά

δ) Τραυματισμό

ε) Σχολικό εκφοβισμό

στ) Θάνατο

ζ) Αυτοκτονία

η) Παραβατικότητα

θ) Σεξουαλική παρενόχληση

ι) Άλλο, τι;

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

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

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

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

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

Ο διευθυντής

Ο υποδιευθυντής

Άλλοι συνάδελφοι

Μια ειδική ομάδα εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων

Ο σύλλογος διδασκόντων

Ένας ειδικά εκπαιδευμένος εκπαιδευτικός της μονάδας

Άλλο (προσδιορίστε):.....

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

.....

.....

.....