



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**« ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ
ΗΓΕΤΗ / ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΠΕΝΘΟΥΣ »**

της

ΕΡΡΙΚΑΣ ΚΑΡΑΘΑΝΑΣΗ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Ιωαννίδου Ειρήνη

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης
στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Ιούνιος 2018



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια Creative Commons όπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 24 Ιουνίου 2018

Η Δηλούσα: Έρρικα Καραθανάση

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία διερευνά τις στάσεις, τις αντιλήψεις, τις ικανότητες, καθώς και την ετοιμότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων, στη διαχείριση κρίσεων, δηλαδή, στη διαχείριση αιφνίδιων γεγονότων, όπως είναι ο σεισμός, τα ατυχήματα, ο θάνατος κ.τ.λ., που προκαλούν αναστάτωση και αποδιοργάνωση στο άτομο το οποίο δυσκολεύεται να αντιμετωπίσει την κατάσταση. Εξετάζεται ιδιαίτερα η περίπτωση της κρίσης που προκαλείται από γεγονότα θανάτου, λόγω της μεγάλης συχνότητας με την οποία συναντώνται στη σχολική κοινότητα και των σημαντικά δυσμενών επιπτώσεων στον εκπαιδευτικό και μαθητικό πληθυσμό.

Για την εξαγωγή συμπερασμάτων πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου σε δείγμα 114 Διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ηπείρου.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι διευθυντές είναι σε θέση να αναγνωρίσουν και να διαχειριστούν μία κρίση στο σχολείο όπου ηγούνται. Δηλώνουν ότι είναι προετοιμασμένοι για την αντιμετώπιση μιας κρίσης, αφού η πλειονότητα έχει εκπονήσει Σχέδιο Διαχείρισης Κρίσεων και έχει συγκροτήσει Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων. Ως σημαντική μορφή κρίσης, που συναντάται στο σχολείο, αναγνωρίζεται από όλους ότι είναι ο θάνατος και μάλιστα είναι η κρίση που έχει βιώσει το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα. Αν και το φαινόμενο του πένθους αγγίζει τη σχολική κοινότητα αρκετά συχνά, αυτό που διαφαίνεται είναι ότι οι διευθυντές δεν μπορούν να το διαχειριστούν με άνεση. Ο βαθμός άνεσης διαχείρισης του πένθους εξαρτάται, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, από παράγοντες όπως η ηλικία των ερωτωμένων, το φύλο, η επιπλέον του βασικού πτυχίου μόρφωσή τους αλλά και η επιμόρφωσή τους σε θέματα Ψυχολογικών Πρώτων Βοηθειών. Ως σημαντικότερες ικανότητες ενός διευθυντή για τη διαχείριση του πένθους αναγνωρίζονται η ενσυναίσθηση και οι κοινωνικές δεξιότητες. Τέλος, ο ρόλος του εκπαιδευτικού απέναντι στο μαθητή που πενθεί θεωρείται σημαντικός και κρίνεται επιτακτική η ανάγκη επιμόρφωσης στην περιθανάτια αγωγή τόσο στους μαθητές όσο και στους ίδιους.

Λέξεις κλειδιά: Ηγεσία, συναισθηματική νοημοσύνη, κρίσεις, θάνατος, πένθος

ABSTRACT

This thesis explores the attitude, perception, capabilities as well as readiness of the principals of school units during a crisis management, i.e. the management of sudden events like earthquakes, accidents, deaths etc that could cause disruption to the daily life of the person facing a difficulty to cope with the situation. In particular, we examine the case of crisis caused due to a bereavement due to the frequency they are encountered in the school community and the significant adverse effects on the school population.

In order to draw conclusions, a quantitative survey by the means of questionnaire was conducted for a sample of 114 principals of school units of Primary and Secondary education of Regional Directory of Education of Epirus.

According to the results of the survey, the principals are in a position to identify and manage a crisis in the school unit they lead. They state they are prepared regarding the management of a crisis as in their majority they have developed a Crisis Management Plan and set up Crisis Management Task Force. Everybody recognizes death as an important form of crisis that can come up in a school unit and this is also indeed the crisis that they majority of the participants have encountered. Although the phenomenon of grief appears in the school unit quite often, what is transparent from the survey is that principals are not able to deal with it comfortably. The level of ability to manage grief depends, according to the survey, on factors such as the age of the respondents, the gender, their postgraduate education, and their training in Psychological First Aid. Empathy and social skills are recognized as the most important capabilities of a principal when it comes to grief management. Finally, the role of the teacher towards the grieving student is considered as important and there seems to be an imminent need for bereavement training both for students as well as teachers.

Key Words: Leadership, emotional intelligence, crisis, death, grief

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	14
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	18
Κεφάλαιο 1: Ηγεσία	18
1.1 Ορισμός της ηγεσίας.....	18
1.2 Ο ρόλος του διευθυντή.....	20
1.3 Ηγεσία και διοίκηση	22
1.4 Ικανότητες - χαρακτηριστικά του ηγέτη /διευθυντή.....	26
1.5 Μορφές άσκησης ηγεσίας	30
Κεφάλαιο 2: Συναισθηματική νοημοσύνη και ηγεσία	34
2.1 Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	34
2.2 Εξέλιξη και σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης	35
2.3 Συναισθηματική νοημοσύνη και ηγεσία	38
Κεφάλαιο 3: Θέματα υγιεινής και ασφάλειας του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης. 41	
3.1 Υγιεινή και ασφάλεια στο χώρο εργασίας	41
3.2 Υγιεινή και ασφάλεια του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης.....	42
Κεφάλαιο 4: Η θεωρία της κρίσης	46
4.1 Η έννοια της κρίσης.....	46
4.2 Είδη κρίσεων	49
4.3 Αντιδράσεις μαθητών σε κατάσταση κρίσης	52
Κεφάλαιο 5: Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο	54
5.1 Η αναγκαιότητα της πρόληψης	54
5.2 Αντιμετώπιση των κρίσεων.....	55
5.3 Σχέδιο διαχείρισης κρίσεων	57
5.4 Ομάδες Διαχείρισης Κρίσεων (Ο.Δ.Κ.) στο σχολείο	60
5.5 Διαδικασία παρέμβασης στην κρίση	62
Κεφάλαιο 6: Ο θάνατος στη ζωή των παιδιών.....	65
6.1 Περί θανάτου.....	65
6.2 Πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά το θάνατο;	67
6.3 Πώς μιλούν στα παιδιά για το θάνατο. Περιθανάτια αγωγή.....	73
Κεφάλαιο 7: Το πένθος των παιδιών και των εφήβων	78
7.1 Με ποιον τρόπο πενθούν τα παιδιά	78
7.2 Τα στάδια του πένθους.....	82
7.3 Το πένθος στα δύο φύλα	85
7.4 Παρουσία του παιδιού στο τελετουργικό της κηδείας.....	86
7.5 Ο ρόλος του σχολείου στη διαχείριση του πένθους των μαθητών	87
7.5.1 Όταν μαθητής πενθεί την απώλεια αγαπημένου προσώπου	88

7.5.2 Όταν ο θάνατος ενός μαθητή ή εκπαιδευτικού ή μέλους του σχολείου αγγίζει το σχολείο	93
7.5.3 Συμβουλές από παιδιά προς παιδιά που βιώνουν απώλειες:	96
Κεφάλαιο 8: Βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών σχετικών με τη διαχείριση κρίσεων και πένθους	97
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	105
Κεφάλαιο 9: Μεθοδολογία της έρευνας.....	105
9.1 Η έρευνα. Ερευνητικοί σκοποί.....	105
9.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	106
9.3 Είδος έρευνας, ερευνητική διαδικασία	107
9.4 Δείγμα της έρευνας.....	108
9.5 Ερευνητικό εργαλείο.....	109
Κεφάλαιο 10: Στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων.....	111
10.1 Στατιστική ανάλυση.....	111
10.2 Περιγραφική στατιστική	112
10.2.1 Δημογραφικά	112
10.2.2 Διαχείριση κρίσης	116
10.2.3 Διαχείριση πένθους	127
10.3 Επαγωγική στατιστική	138
1ο Ερευνητικό Ερώτημα.....	138
2ο Ερευνητικό Ερώτημα.....	140
3ο Ερευνητικό Ερώτημα.....	141
4ο Ερευνητικό Ερώτημα.....	142
5ο Ερευνητικό Ερώτημα.....	151
Κεφ. 11: Συμπεράσματα, περιορισμοί και προτάσεις	161
11.1 Συμπεράσματα.....	161
11.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	164
11.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	164
Ελληνική βιβλιογραφία	165
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	168
Δικτυογραφία	168
Παράρτημα 1.....	169
Ερωτηματολόγιο.....	169

Πίνακας πινάκων

Πίνακας 1: Φύλο.....	112
Πίνακας 2: Ηλικία.....	113
Πίνακας 3: Σπουδές πέραν του βασικού τίτλου σπουδών.....	114
Πίνακας 4: Έτη υπηρεσίας.....	114
Πίνακας 5: Βαθμίδα εκπαίδευσης που εργάζεστε.....	115
Πίνακας 6: Μπορεί να επηρεάσει μια κρίση τη σχολική κοινότητα;.....	116
Πίνακας 7: Είχατε ποτέ μια κρίση στο σχολείο σας;.....	117
Πίνακας 8: Τι είδους κρίση υπήρξε στο σχολείο σας;.....	117
Πίνακας 9: Θα μπορούσατε να διαχειριστείτε οποιασδήποτε μορφή κρίσης;.....	118
Πίνακας 10: Έχετε συγκροτήσει Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων στο σχολείο σας;.....	119
Πίνακας 11: Υπάρχει σχέδιο ετοιμότητας για ενδεχόμενη κρίση;.....	120
Πίνακας 12: Σε ποιον τομέα έχετε κάνει ασκήσεις ετοιμότητας;.....	121
Πίνακας 13: Είναι το σχολείο εξοπλισμένο για αποτελεσματική ανταπόκριση σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης;.....	122
Πίνακας 14: Θέματα που έχει λάβει εκπαίδευση το προσωπικό του σχολείου.....	123
Πίνακας 15: Συγκαταλέγεται ο θάνατος στις κρίσεις;.....	124
Πίνακας 16: Έχετε βιώσει το θάνατο μαθητή ή μέλους της οικογένειας αυτού κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας σας στην εκπαίδευση;.....	125
Πίνακας 17: Πρέπει τα παιδιά να έχουν Περιθανάτια αγωγή;.....	126
Πίνακας 18: Μέσες τιμές του βαθμού συμφωνίας των μεταβλητών περί συζήτησης γύρω από τον θάνατο.....	127
Πίνακας 19: Μέσες τιμές βαθμού άνεσης των μεταβλητών που αφορούν τη συζήτηση περί απώλειας, όταν ο μαθητής που τη βίωσε είναι παρών.....	128
Πίνακας 20: Μέσες τιμές βαθμού άνεσης των μεταβλητών που αφορούν τη συζήτηση περί απώλειας, όταν ο μαθητής που τη βίωσε είναι απών.....	129
Πίνακας 21: Μέσες τιμές βαθμού συμφωνίας των μεταβλητών που αναφέρονται στους παράγοντες που δυσκολεύουν τις συζητήσεις με μαθητές για τον θάνατο και το πένθος.....	130
Πίνακας 22: Μέσες τιμές του βαθμού συμφωνίας των μεταβλητών που αναφέρονται στην παιδική ψυχολογία γύρω από τον θάνατο.....	131
Πίνακας 23: Τα παιδιά κατανοούν την έννοια του θανάτου με διαφορετικό τρόπο σε κάθε ηλικία.....	131
Πίνακας 24: Τα παιδιά δεν βιώνουν τόσο έντονα το πένθος όσο οι ενήλικες.....	132

Πίνακας 25: Μέσες τιμές του βαθμού συμφωνίας των μεταβλητών που αναφέρονται στον ρόλο του εκπαιδευτικού προς ένα παιδί με απώλεια αγαπημένου προσώπου.....	133
Πίνακας 26: Μέσες τιμές βαθμού συμφωνίας των μεταβλητών που αναφέρονται στην σημαντικότητα του εκπαιδευτικού στη στήριξη ενός παιδιού που πενθεί.....	134
Πίνακας 27: Ο ψυχολόγος είναι το πιο κατάλληλο άτομο να μιλήσει στο παιδί που πενθεί.....	134
Πίνακας 28: Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης πένθους.....	135
Πίνακας 29: Ενημέρωση από τον Διευθυντή σε περίπτωση απώλειας.....	135
Πίνακας 30: Μέση τιμή του βαθμού συμφωνίας ως προς την ευκολία ενημέρωσης.....	136
Πίνακας 31: Μέσες τιμές του βαθμού συμφωνίας των μεταβλητών που αφορούν τις ικανότητες που πρέπει να κατέχει ένας διευθυντής για να διαχειριστεί περιπτώσεις πένθους στο σχολείο.....	137
Πίνακας 32: Ποσοστά για τις μεταβλητές που αναφέρονται στις κρίσεις.....	138
Πίνακας 33: Ποσοστά για τις μεταβλητές που αναφέρονται σε σχέδια ετοιμότητας.....	138
Πίνακας 34: Ποσοστά εκπαίδευσης του διευθυντή σε διάφορα θέματα.....	139
Πίνακας 35: Ποσοστά μεταβλητών που αναφέρονται στην επιρροή της κρίσης και του θανάτου στη σχολική κοινότητα.....	139
Πίνακας 36: Έχετε βιώσει το θάνατο μαθητή ή μέλους της οικογένειας αυτού κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας σας στην εκπαίδευση;.....	140
Πίνακας 37: Ποσοστά των απαντήσεων για τις μεταβλητές που αναφέρονται στην κατανόηση της έννοιας του θανάτου από τους μαθητές	141
Πίνακας 38: Περιθανάτια αγωγή.....	141
Πίνακας 39: Αποτελέσματα t-test για την απώλεια κατοικίδιου ζώου.....	142
Πίνακας 40: Αποτελέσματα t-test για την απώλεια παππού-γιαγιάς.....	143
Πίνακας 41: Αποτελέσματα t-test για την απώλεια γονέα.....	143
Πίνακας 42: Αποτελέσματα t-test για την απώλεια αδελφού-αδελφής.....	143
Πίνακας 43: Αποτελέσματα t-test για την απώλεια φίλου-φίλης.....	143
Πίνακας 44: Διαφορές στις μέσες τιμές.....	147
Πίνακας 45: Αποτελέσματα τεστ ANOVA.....	147
Πίνακας 46: Ποσοστά για τις μεταβλητές που αναφέρονται στις κατάλληλες γνώσεις - ικανότητες των διευθυντών να διαχειριστούν το πένθος των μαθητών τους.....	150
Πίνακας 47: Αποτελέσματα t -test ως προς το φύλο για τις μεταβλητές που αναφέρονται στη διαχείριση κρίσεων/πένθους.....	151

Πίνακας 48: Αποτελέσματα t-test ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης εργασίας για τις μεταβλητές που αναφέρονται στη διαχείριση κρίσεων/πένθους.....	153
Πίνακας 49: Αποτελέσματα Kruskal Wallis για τις μεταβλητές διαχείρισης κρίσεων – πένθους.....	155

Πίνακας γραφημάτων

Γράφημα 1: Φύλο.....	112
Γράφημα 2: Ηλικία.....	113
Γράφημα 3: Σπουδές πέραν του βασικού τίτλου σπουδών.....	114
Γράφημα 4: Έτη υπηρεσίας.....	115
Γράφημα 5: Βαθμίδα εκπαίδευσης που εργάζεστε.....	116
Γράφημα 6: Είχατε ποτέ μια κρίση στο σχολείο σας;.....	117
Γράφημα 7: Τι είδους κρίση υπήρξε στο σχολείο σας;.....	118
Γράφημα 8: Θα μπορούσατε να διαχειριστείτε οποιασδήποτε μορφή κρίσης;.....	119
Γράφημα 9: Έχετε συγκροτήσει Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων στο σχολείο σας;.....	120
Γράφημα 10: Υπάρχει σχέδιο ετοιμότητας για ενδεχόμενη κρίση;.....	121
Γράφημα 11: Σε ποιον τομέα έχετε κάνει ασκήσεις ετοιμότητας;.....	122
Γράφημα 12: Είναι το σχολείο εξοπλισμένο για αποτελεσματική ανταπόκριση σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης;.....	123
Γράφημα 13: Θέματα που έχει λάβει εκπαίδευση το προσωπικό του σχολείου.....	124
Γράφημα 14: Συγκαταλέγεται ο θάνατος στις κρίσεις;.....	125
Γράφημα 15: Έχετε βιώσει το θάνατο μαθητή ή μέλους της οικογένειας αυτού κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας σας στην εκπαίδευση;.....	126
Γράφημα 16: Πρέπει τα παιδιά να έχουν Περιθανάτια αγωγή;.....	127
Γράφημα 17: Μέσες τιμές του βαθμού συμφωνίας των μεταβλητών περί συζήτησης γύρω από τον θάνατο.....	128
Γράφημα 18: Μέσες τιμές βαθμού άνεσης των μεταβλητών που αφορούν τη συζήτηση περί απώλειας, όταν ο μαθητής που τη βίωσε είναι παρών.....	129
Γράφημα 19: Μέσες τιμές βαθμού άνεσης των μεταβλητών που αφορούν τη συζήτηση περί απώλειας, όταν ο μαθητής που τη βίωσε είναι απών.....	130
Γράφημα 20: Μέσες τιμές βαθμού συμφωνίας των μεταβλητών που αναφέρονται στους παράγοντες που δυσκολεύουν τις συζητήσεις με μαθητές για τον θάνατο και το πένθος.....	131
Γράφημα 21: Τα παιδιά δεν βιώνουν τόσο έντονα το πένθος όσο οι ενήλικες.....	132

Γράφημα 22: Μέσες τιμές του βαθμού συμφωνίας των μεταβλητών που αναφέρονται στον ρόλο του εκπαιδευτικού προς ένα παιδί με απώλεια αγαπημένου προσώπου.....	133
Γράφημα 23: Ο ψυχολόγος είναι το πιο κατάλληλο άτομο να μιλήσει στο παιδί που πενθεί.....	134
Γράφημα 24: Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης πένθους.....	135
Γράφημα 25: Ενημέρωση της σχολικής κοινότητας από το Διευθυντή σε περίπτωση θανάτου.....	136
Γράφημα 26: Μέσες τιμές του βαθμού συμφωνίας των μεταβλητών που αφορούν τις ικανότητες που πρέπει να κατέχει ένας διευθυντής για να διαχειριστεί περιπτώσεις πένθους στο σχολείο.....	137
Γράφημα 27: Διαφοροποιήσεις μέσω των τιμών A1B1.....	144
Γράφημα 28: Διαφοροποιήσεις μέσω των τιμών A2B2.....	144
Γράφημα 29: Διαφοροποιήσεις μέσω των τιμών A3B3.....	145
Γράφημα 30: Διαφοροποιήσεις μέσω των τιμών A4B4	145
Γράφημα 31: Διαφοροποιήσεις μέσω των τιμών A5B5.....	146
Γράφημα 32: Διαφορές στις μέσες τιμές παραγόντων άνεσης διαχείρισης πένθους.....	147
Γράφημα 33: Διαφορές στις μέσες τιμές ως προς το φύλο.....	152
Γράφημα 34: Διαφοροποιήσεις μέσω των τιμών ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης.....	153
Γράφημα 35: Διαφοροποιήσεις μέσω των τιμών ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης και Ο.Δ.Κ154	
Γράφημα 36: Διαφοροποιήσεις μέσω των τιμών ως προς την ηλικία και Σχέδιο ετοιμότητας..	155
Γράφημα 37: Διαφοροποιήσεις μέσω των τιμών ως προς την ηλικία και τον εξοπλισμό.....	156
Γράφημα 38: Διαφοροποιήσεις μέσω των τιμών ως προς την ηλικία και ενημέρωση.....	156
Γράφημα 39: Διαφοροποιήσεις μέσω των τιμών ως προς τα έτη υπηρεσίας.....	157
Γράφημα 40: Διαφοροποιήσεις μέσω των τιμών ως προς τη διαχείριση κρίσεων.....	158
Γράφημα 41: Διαφοροποιήσεις μέσω των τιμών ως προς τον εξοπλισμό των σχολείων.....	158
Γράφημα 42: Διαφοροποιήσεις μέσω των τιμών ως προς την επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης πένθους.....	159

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο πρόγραμμα «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων» θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του προγράμματος για τη συμβολή τους σε αυτή την πορεία γνώσεων.

Κυρίως ευχαριστώ από καρδιάς την επιβλέπουσα Δρ. Ιωαννίδου Ειρήνη για την καθοδήγηση, την άριστη συνεργασία, και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου.

Θα ήταν παράλειψη εάν δεν ευχαριστούσα τους Διευθυντές της ΠΕΔΙΕΚ Ηπείρου που έλαβαν μέρος στην έρευνά μου, η οποία χωρίς τη συμβολή τους δεν θα είχε πραγματοποιηθεί.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, ιδιαίτερα την αδελφή μου Κατερίνα, που είχε την υπομονή να κάνει συμπληρωματικό έλεγχο στις εργασίες μου, τα παιδιά μου για την εμπύχωση, την κατανόηση και την υπομονή που έδειξαν κατά τη διάρκεια αυτής της διαδρομής, κυρίως όμως ευχαριστώ το σύζυγό μου Βασίλη στον οποίο και αφιερώνω τη μεταπτυχιακή μου εργασία.

Εισαγωγή

Το σχολείο αποτελεί, μετά την οικογένεια, έναν από τους βασικότερους φορείς κοινωνικοποίησης του παιδιού. Συντελεί τόσο στη γνωστική και ακαδημαϊκή του ανάπτυξη όσο και στην προσωπική, συναισθηματική και κοινωνική. Το σχολικό περιβάλλον, όπου το παιδί περνάει μεγάλο μέρος της ημέρας, παίζει σημαντικό ρόλο για την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του, γι' αυτό το λόγο είναι αναγκαίο να είναι ήρεμο και ασφαλές.

Τα τελευταία χρόνια, στην Ελλάδα και στον κόσμο γενικότερα, συμβαίνουν πολύ συχνά, αιφνίδια γεγονότα που επηρεάζουν δυσμενώς το σχολείο όπως σεισμοί, πλημμύρες, ενδοσχολική βία, θάνατοι μαθητών και εκπαιδευτικών κ.τ.λ.. Τα γεγονότα αυτά, δημιουργούν «αναστάτωση, άγχος, αποδιοργάνωση και διαταράσσουν την ισορροπία του ατόμου» (Χατζηχρήστου, 2012 σελ.29). Απορυθμίζουν την ομαλή λειτουργία του σχολείου, μειώνοντας τόσο την ικανότητα των μαθητών για μάθηση όσο και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

Αναφερόμαστε στην κατάσταση κρίσης, που είτε πρόκειται για αναπτυξιακή είτε περιστασιακή και αιφνίδια είναι «μία προσωρινή κατάσταση αναστάτωσης και αποδιοργάνωσης, που χαρακτηρίζεται κυρίως από την αδυναμία του ατόμου να χειριστεί τη συγκεκριμένη κατάσταση με τις συνήθεις μεθόδους που χρησιμοποιεί και από την πιθανότητα να προκύψει (λόγω αυτής της κατάστασης) ένα ριζικά διαφορετικό αποτέλεσμα, θετικό ή αρνητικό (Χατζηχρήστου, 2012 σελ.27).

Πρόκειται για μία ιδιαίτερα προβληματική κατάσταση για τα μέλη της σχολικής κοινότητας και κρίνεται επιτακτική η ανάγκη να είναι σε ετοιμότητα ολόκληρη η σχολική κοινότητα για τη σωστή διαχείριση της κρίσης, αφού «η έλλειψη ετοιμότητας απέναντι στην κρίση μεγιστοποιεί την πιθανότητα να έχει μία κρίση αρνητικές επιπτώσεις για τους μαθητές και το προσωπικό» (Brock et al, 2005).

Η έγκαιρη εκπόνηση σχεδίου διαχείρισης κρίσεων από την πολιτεία, είναι απολύτως απαραίτητη, μέσω της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, αφού προλαμβάνει ή μειώνει τις συνέπειες στα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Σύμφωνα με έρευνες, τα ελληνικά σχολεία υστερούν στην εκπόνηση σχεδίου διαχείρισης κρίσης, η δε επιμόρφωση εκπαιδευτικών και διευθυντών είναι ελλιπής. Η ανάγκη κατάρτισής τους φαίνεται στις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν από τους Καραθάνο (2006), Σαΐτη, Σαΐτη και Γουναρόπουλο (2008), Κασουλίδη (2010), Σαβελίδη (2011), όπως και τον Φώτου (2017).

Ιδιαίτερα σημαντική μορφή κρίσης, η οποία απασχολεί συχνά τη σχολική κοινότητα, κρίνεται ότι είναι ο θάνατος και η διαχείριση του πένθους. Σύμφωνα με έρευνες, ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών, το 33% σύμφωνα με τους Papadatou et al., 2002, το 25% σύμφωνα με τη Χατζηνικολάου, 2014, κλήθηκε, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής του καριέρας να διαχειριστεί το πένθος μαθητών για την απώλεια αγαπημένων προσώπων. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε ανεπάρκεια να διαχειριστεί ζητήματα πένθους στο σχολείο, αφού στερείται κατάρτισης και κρίνει ότι είναι απαραίτητη η επιμόρφωσή της (Papadatou et al. 2002, Χατζηνικολάου & Αναγνωστοπούλου 2008, Κοντοχρήστου 2011, Κρυσταλλίδου 2013, Χατζηνικολάου 2014, Μελισόβα 2015, Μπαϊραχτάρη 2017).

Την παραπάνω κατάσταση αντιμετώπισα προσωπικά, όταν πριν από 4 χρόνια, στη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούσα, συνέβη αιφνίδιος θάνατος μαθήτριας. Η σχολική κοινότητα βίωσε μία από τις σημαντικότερες κρίσεις. Το γεγονός αυτό και η αδυναμία διαχείρισης αποτέλεσε την κύρια αφορμή για την παρούσα εργασία.

Λαμβάνοντας υπόψη τη σοβαρότητα του θέματος εκπονήθηκε η παρακάτω εργασία όπου διερευνάται η διαχείριση των κρίσεων στη σχολική κοινότητα με ιδιαίτερη έμφαση στη διαχείριση του πένθους.

Η εργασία εστιάζει στις απόψεις των διευθυντών/ντριών των σχολικών μονάδων λόγω της σημασίας του ρόλου του διευθυντή, αφού «ο διευθυντής/ντρια του σχολείου ασκεί ηγετικό ρόλο και με τη συμπεριφορά και τη δράση του, εμπνέει, εμπυχώνει τους συναδέλφους του και δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα για παρώθηση όλου του έμψυχου υλικού του σχολείου του» (Σαΐτης, 2007 σελ.122).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση, η διαχείριση των κρίσεων και ιδιαίτερα η διαχείριση του πένθους στερείται εκτεταμένης έρευνας. Οι έρευνες που εντοπίστηκαν εστιάζουν κυρίως στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις κρίσεις και το πένθος. Οι στάσεις και οι απόψεις των διευθυντών δεν φαίνεται να έχουν διερευνηθεί διεξοδικά, ιδιαίτερα όσον αφορά στη διαχείριση του πένθους. Θεωρώντας ότι ο ρόλος του διευθυντή στην οργάνωση του σχολείου και στη δημιουργία θετικού κλίματος είναι σημαντικός, θελήσαμε να διερευνήσουμε με τη συγκεκριμένη έρευνα το θέμα.

Ποιο συγκεκριμένα η εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση των στάσεων, των απόψεων και των ικανοτήτων των διευθυντών/τριών να αναγνωρίσουν και να διαχειριστούν μία κρίση στη σχολική μονάδα στην οποία ηγούνται, καθώς και την κατάσταση ετοιμότητας στην οποία βρίσκεται το σχολείο. Αποσκοπεί επίσης, στη διερεύνηση των απόψεων, στάσεων, αντιλήψεων, ικανοτήτων των διευθυντών/τριών στη διαχείριση του πένθους και στην ανάγκη «περιθανάτιας αγωγής» στους μαθητές.

Η έρευνα είναι ποσοτική και πραγματοποιήθηκε στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ηπείρου. Συμμετείχαν 114 διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Διανεμήθηκε ερωτηματολόγιο που αποτελείται από 35 ερωτήσεις. Πέντε ερωτήσεις αναφέρονται σε δημογραφικά στοιχεία, δέκα ερωτήσεις στη διαχείριση των κρίσεων στη σχολική κοινότητα και είκοσι ερωτήσεις στη διαχείριση του πένθους. Οι ερωτήσεις είναι κλειστού κυρίως τύπου.

Το περιεχόμενο της εργασίας περιλαμβάνει δύο κυρίως μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό.

Το θεωρητικό πλαίσιο περιλαμβάνει οκτώ (8) κεφάλαια.

Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στον/στην Ηγέτη/τιδα / Διευθυντή/ντρια, τις ικανότητές του/της και το ρόλο του/της στην οργάνωση της σχολικής μονάδας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην συναισθηματική νοημοσύνη και την ενσυναίσθηση, ικανότητες τις οποίες, οι διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων της έρευνάς μας, θεωρούν ότι πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής/ντρια για τη διαχείριση κρίσεων / πένθους.

Στο τρίτο κεφάλαιο εξετάζεται η υγιεινή και ασφάλεια που πρέπει να υπάρχει στο χώρο εργασίας, ιδιαίτερα στο σχολικό περιβάλλον, όπου καθημερινά ανήλικοι μαθητές περνούν ένα μεγάλο μέρος της ημέρας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται η θεωρία των κρίσεων. Ορίζεται η έννοια και περιγράφονται τα είδη της κρίσης καθώς και οι αντιδράσεις των μαθητών σε κατάσταση κρίσης.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο τρόπος διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο. Η αναγκαιότητα της πρόληψης, η εκπόνηση Σχεδίου Διαχείρισης Κρίσης από τη σχολική κοινότητα, η σύσταση και οι ρόλοι της Ομάδας Διαχείρισης Κρίσης, καθώς και η διαδικασία παρέμβασης στην κρίση.

Στο έκτο κεφάλαιο θίγεται το ζήτημα του θανάτου και της περιθανάτιας αγωγής στα παιδιά. Για να είναι σε θέση να διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός μία κατάσταση πένθους στη σχολική μονάδα πρέπει να κατανοήσει πρώτα πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές διαφορετικών ηλικιακών ομάδων την έννοια του θανάτου.

Στη συνέχεια στο έβδομο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά στο πένθος των παιδιών και των εφήβων, στα στάδια του πένθους και στις αντιδράσεις των παιδιών. Τονίζεται ο ρόλος του σχολείου και προτείνονται τρόποι διαχείρισης του πένθους μαθητών.

Στο όγδοο κεφάλαιο, στη βιβλιογραφική επισκόπηση, παρουσιάζονται έρευνες που προηγήθηκαν και αναφέρονται στο θέμα που διερευνούμε.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας περιέχει την εμπειρική έρευνα.

Στο ένατο κεφάλαιο περιλαμβάνονται οι ερευνητικοί στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και το είδος της έρευνας. Γίνεται περιγραφή του ερευνητικού δείγματος, της διαδικασίας και του ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων.

Στο δέκατο κεφάλαιο γίνεται η στατιστική ανάλυση των δεδομένων, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο ενδέκατο κεφάλαιο διατυπώνονται τα γενικά συμπεράσματα και οι περιορισμοί της έρευνας.

Τέλος υπάρχουν προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

Σημείωση: Όπου στην εργασία συναντώνται οι λέξεις Διευθυντής και μαθητής, οι όροι αναφέρονται και στα δύο φύλα.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1: Ηγεσία

1.1 Ορισμός της ηγεσίας

Το φαινόμενο της ηγεσίας αποτέλεσε αντικείμενο ενδιαφέροντος σχεδόν όλων των κοινωνικών επιστημών. Ο όρος ηγεσία σύμφωνα με τους ερευνητές είναι δύσκολο να οριστεί. Όπως αναφέρεται στους Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου (2013 σελ.167), στη βιβλιογραφία υπάρχουν πάνω από διακόσιοι (200) ορισμοί που έχουν αποδοθεί στην ηγεσία και αναφέρουν ότι «ηγεσία είναι η επιρροή, η τέχνη ή η διαδικασία επηρεασμού της συμπεριφοράς, των πράξεων, η ενεργοποίηση και η καθοδήγηση μιας τυπικής και άτυπης οργάνωσης - μιας μικρής ή μεγάλης ομάδας, με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα να προσπαθεί να υλοποιήσει συγκεκριμένους στόχους με τη μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα».

Σύμφωνα με τον Bennis διακεκριμένο καθηγητή της ηγεσίας (όπως αναφέρεται στο Αθανασούλα – Ρέππα, 2008, σελ.207), την ηγεσία «είναι δύσκολο να την ορίσεις αλλά την αντιλαμβάνεσαι μόλις την αντικρίσεις», εύκολα δηλαδή μπορεί να προσδιοριστεί ένα άτομο ως ηγέτης, για να συμπληρώσει ο Μπουραντάς (2005 σελ. 197) ότι «η ηγεσία είναι το πλέον ορατό καθημερινό φαινόμενο στη γη που έχουμε κατανοήσει ελάχιστα», συμπληρώνοντας ότι «ως ηγεσία θα μπορούσε να οριστεί η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής και άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον». Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό της ηγεσίας, «ηγέτης είναι εκείνο το άτομο, μα οποιοδήποτε άτομο, το οποίο ασκεί επιρροή πάνω σε άλλα άτομα και τα κάνει να τον ακολουθούν εθελοντικά και πρόθυμα» (Μπουραντάς, 2005 σελ.198, Δαράκη, 2007 σελ.31, Παπασταμάτης, 2008 σελ.249, Σαΐτης & Σαΐτη, 2012 σελ.261).

Σε παρόμοιο ορισμό συγκλείνει και ο Κατσαρός (2007) σύμφωνα με τον οποίο «ηγεσία είναι η διαδικασία επηρεασμού των δράσεων μιας οργανωμένης ομάδας ατόμων έτσι ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων» (Stogdill,1950:3, Koontz & O'Donnell,1982:91,όπως αναφ. από τον Κατσαρό, 2007 σελ.84).

Ο δε Ζαβλανός (1998 σελ.294) αποδέχεται τον ορισμό του Terry όπου «ηγεσία είναι η ενέργεια που κάνει ένα άτομο για να παρακινήσει τους υφισταμένους του να αγωνίζονται με

τη θέλησή τους, με σκοπό να πραγματοποιήσουν τους αντικειμενικούς στόχους του οργανισμού».

Κατά την άποψη του Πασιαρδή (2004 σελ.209), «ηγεσία είναι το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά, πιο απλά, ηγέτης είναι αυτός που έχει την ικανότητα να επηρεάσει κάποιους ανθρώπους να κάνουν κάτι που αυτός θέλει», προσθέτοντας ότι οι ορισμοί της ηγεσίας που προαναφέρθηκαν, είναι περισσότερο ορθολογικοί ενώ οι σύγχρονοι ορισμοί δίνουν μεγαλύτερη σημασία στη συναισθηματική επιρροή που ασκούν οι ηγέτες στους υφιστάμενους. Έτσι, ο ηγέτης σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005, σελ.198) έχει όραμα και τη δύναμη να επιδράσει στις στάσεις (όπως στο πάθος, στον ενθουσιασμό, στο κέφι, στην πρωτοβουλία, στη δημιουργικότητα, στην έμπνευση, στη δέσμευση, στην αφοσίωση, στην πίστη, στην ψυχή, στην καρδιά) στα συναισθήματα και στις συμπεριφορές των ανθρώπων.

Ο πατέρας της συναισθηματικής νοημοσύνης Daniel Goleman (1999 σελ.272) τονίζοντας τη συναισθηματική διάσταση της ηγεσίας θεωρεί ότι «ηγεσία είναι το να εμπνέει και να καθοδηγεί κανείς άτομα και ομάδες. Ηγεσία σημαίνει διέγερση της φαντασίας των ανθρώπων, σημαίνει το να δίνει κανείς έμπνευση που κάνει τους άλλους να κινηθούν προς μία επιθυμητή κατεύθυνση. Αυτό σημαίνει να διαθέτει κανείς κάτι παραπάνω από την απλή δύναμη να δημιουργεί κίνητρα και να ηγείται των άλλων».

Η Μπρίνια (2008 σελ. 159) συμφωνώντας με τον ορισμό του Μπουραντά προσθέτει το στοιχείο και τη σημασία της επικοινωνιακής διαδικασίας αναφέροντας ότι «ηγεσία είναι η διαπροσωπική επιρροή που ασκείται σε μία κατάσταση, και κατευθύνεται, μέσω της επικοινωνιακής διαδικασίας, προς την επίτευξη ενός προκαθορισμένου στόχου ή στόχων», τονίζοντας παράλληλα και τη σημασία της ηγεσίας στον παράγοντα άνθρωπο, έτσι, μέσω της αποτελεσματικής ηγεσίας επιτυγχάνεται «το άνοιγμα της οπτικής ενός ανθρώπου σε υψηλότερες βλέψεις, η ανύψωση των επιδόσεων ενός ανθρώπου σε ανώτερα επίπεδα και η οικοδόμηση της προσωπικότητας ενός ανθρώπου πέρα από τα φυσιολογικά του όρια».

Συνεχίζοντας την επισκόπηση στην έννοια της ηγεσίας ο Ζαβλανός (1998 σελ.293) αναφέρει ότι «η ηγεσία είναι μία δυναμική διαδικασία η οποία ποικίλλει ανάλογα με τις καταστάσεις και τις αλλαγές οι οποίες συμβαίνουν μέσα σε έναν οργανισμό και διαμορφώνουν ανάλογα τη συμπεριφορά των ηγετών και των υφιστάμενων τους».

Κλείνοντας τη μικρή επισκόπηση στον ορισμό της ηγεσίας θα αναφερθούμε σε συμπεράσματα της Αθανασούλα – Ρέππα (2008 σελ.207) όπου αναφέρει ότι οι περισσότεροι ορισμοί της ηγεσίας συμφωνούν σε δύο πράγματα:

1. Η ηγεσία είναι μία ομαδική λειτουργία: εμφανίζεται μόνο στις διαδικασίες δύο ή περισσότερων ανθρώπων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.
2. Οι ηγέτες επιδιώκουν σκόπιμα να επηρεάσουν τη συμπεριφορά άλλων ανθρώπων.

Οι ορισμοί που διατυπώθηκαν παραπάνω συγκλίνουν επίσης σε δύο σημαντικά στοιχεία για την ηγεσία. Πρώτον, η ηγεσία είναι μία σχέση επιρροής μεταξύ ανθρώπων, και το δεύτερο στοιχείο της ηγεσίας είναι ότι εθελοντικά και πρόθυμα οι άνθρωποι ακολουθούν τον ηγέτη προσδοκώντας ένα καλύτερο μέλλον που τους προτείνεται μέσα από το όραμα και τους στόχους που θέτει ο ηγέτης. Την αναγκαιότητα ύπαρξης της ηγεσίας και του ηγέτη σε μία ομάδα ανθρώπων που επιδιώκει την πραγματοποίηση στόχων δεν την αμφισβητεί κανείς. Το σχολείο είναι ένας θεσμός που επιτελεί πολλές λειτουργίες και στόχους. Ένας βασικός παράγοντας για την επίτευξη των στόχων του σχολείου είναι και η ποιότητα της σχολικής ηγεσίας που αναλύεται παρακάτω.

1.2 Ο ρόλος του διευθυντή

Βασικό ρόλο στην εκπαιδευτική κοινότητα διαδραματίζει ο διευθυντής, ο οποίος σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία είναι το πρόσωπο που ηγείται της σχολικής μονάδας. Είναι «υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων». (Ν.1566/1985 άρθρο 11,Κεφ.Δ,παρ.1).

Ο διευθυντής του σχολείου επωμίζεται τον κύριο συντονισμό των δυνάμεων που δρουν σε μία σχολική μονάδα και όταν προκύπτουν ζητήματα οργανωτικά πρέπει ο ίδιος να αναπτύξει πρωτοβουλία και να τα αντιμετωπίσει με τον καλύτερο και αποδοτικότερο τρόπο. Όπως αναφέρει ο Σαΐτης (2007 σελ.142), στο χώρο της εκπαίδευσης «καθημερινά αντιμετωπίζονται δυσχέρειες, επιπλοκές, δυσεπίλυτα προβλήματα, τα οποία έχουν σχέση και κατά κύριο λόγο με παιδαγωγικά ζητήματα αλλά και με διοικητικά θέματα». Τέτοια ζητήματα συχνά οδηγούν τη σχολική κοινότητα σε κρίσεις και καλούνται όλα τα μέλη της κυρίως όμως ο διευθυντής να τα διαχειριστούν. Η σωστή διαχείριση τέτοιων καταστάσεων καθώς και η επιτυχής αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα του σχολείου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ηγεσία που διαθέτει η σχολική μονάδα. Σημαντικότερη λοιπόν η θέση του διευθυντή και δεν «θα ήταν υπερβολή ο ισχυρισμός ότι η οργάνωση και λειτουργία μιας σχολικής μονάδας αντανακλά την προσωπικότητά του/της διευθυντή/τριας της, αφού το όλο εγχείρημα- εκτός των άλλων- απαιτεί αφοσίωση, όραμα, ενέργεια και πνευματική διέγερση» (Δαράκη, 2007 σελ.62).

«Ο διευθυντής είναι το πρόσωπο που θα δημιουργήσει το κατάλληλο σχολικό κλίμα και τις κατάλληλες ισορροπίες στην κοινότητα και για να ανταποκριθεί με επιτυχία στο δύσκολο και σύνθετο έργο του πρέπει να κατέχει ορισμένες διοικητικές γνώσεις και ικανότητες και φυσικά να έχει ορισμένη εξουσία» (Σαΐτης, 2007 σε.81).

Ο ρόλος του διευθυντή είναι πολυσύνθετος και πολύπλευρος τα καθήκοντά του αναφέρονται τόσο σε διοικητικές υποθέσεις του σχολείου όσο και στο χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα. Με τη συμπεριφορά και τη δράση του «εμπνέει, εμψυχώνει τους συναδέλφους του και δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα για την προώθηση όλου του έμψυχου υλικού του σχολείου του» (Σαΐτης, 2007 σελ.122).

Ο ρόλος του όμως, αφού το σχολείο είναι ένα ανοιχτό σύστημα, δεν περιορίζεται μόνο στα όρια του σχολείου. «Υπάρχουν προσδοκίες για το συγκεκριμένο ρόλο από διάφορα ακροατήρια εσωτερικά (μέλη του διδακτικού προσωπικού, βοηθητικό προσωπικό, μαθητές) και εξωτερικά (φορείς του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, γονείς, ευρύτερη κοινότητα) ότι ο φορέας του θα ανταποκριθεί αποτελεσματικά». Όσον αφορά δε τη σχέση με τους γονείς κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική αφού «η αποτελεσματική επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς και η ουσιαστική συμμετοχή των τελευταίων σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες συμβάλλουν στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων του σχολείου» αλλά και στις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών (Σαΐτης, 2007 σε.123).

Η σχολική διεύθυνση διαδραματίζει λοιπόν ιδιαίτερο ρόλο στην αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα του σχολείου και είναι αναγκαίο τα στελέχη «όχι μόνο να είναι ικανοί διευθυντές με γνώσεις και ικανότητες, αλλά ταυτόχρονα να είναι και ηγέτες» (Μπρίνια, 2008 σελ.159), συμπληρώνοντας ο Μπουραντάς (2005 όπως αναφ. στο Σαΐτης 2007 σελ.142) ότι «ένας σωστός διευθυντής - ηγέτης σχολείου είναι αυτός που κερδίζει την εθελοντική συνεργασία και προθυμία των συναδέλφων του στην υλοποίηση των στόχων του σχολείου». Για να επιτευχθούν οι στόχοι του σύγχρονου σχολείου δεν αρκεί λοιπόν, να λειτουργούν απλά σαν διευθυντές πρέπει να λειτουργούν σαν ηγέτες. Οι ηγέτες διευθυντές είναι αυτοί που θα καθοδηγήσουν, θα εμπνεύσουν, θα δώσουν με τη συμπεριφορά τους το παράδειγμα στη σχολική κοινότητα αφού «οι άνθρωποι δεν προσέχουν απλώς τους ηγέτες, έχουν επίσης την τάση να τους μιμούνται» (Goleman, 1999 σελ.270) πράγμα ιδιαίτερα χρήσιμο στη διαχείριση των κρίσεων σε μία σχολική κοινότητα όπου ο ηγέτης - διευθυντής θα λάβει τις σωστές αποφάσεις και θα ενεργήσει με τις σωστές πράξεις.

1.3 Ηγεσία και διοίκηση

Στη συνέχεια αφού έχουμε γνωρίσει τις έννοιες της ηγεσίας και του ηγέτη θα εστιάσουμε στις διαφορές της ηγεσίας από το management (διεύθυνση/διοίκηση). Στην περίπτωση μας αναφερόμαστε στη διεύθυνση/διοίκηση μιας σχολικής μονάδας. Οι δύο έννοιες παλιότερα θεωρούνταν συνώνυμες, στις σύγχρονες όμως θεωρητικές προσεγγίσεις σύμφωνα με τον Kotter «η ηγεσία και το management είναι συμπληρωματικές και αλληλοεπηρεαζόμενες λειτουργίες - ρόλοι», (Μπουραντάς, 2005 σελ.201) αλλά σαφώς «διακριτοί ρόλοι» συμπληρώνει ο Κατσαρός (2007 σελ.86).

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004 σελ.211) «ο όρος ηγεσία είναι σαν ένας όρος - ομπρέλα όπου υπάγονται τόσο η διοίκηση όσο και η διεύθυνση. Ο όρος ηγεσία είναι υπεράνω των άλλων, αλλά ταυτόχρονα για να είναι κάποιος καλός ηγέτης πρέπει να είναι και καλός διοικητικός και καλός διευθυντής».

Το σχεδιάγραμμα που ακολουθεί αναπαριστά τη σχέση μεταξύ των τριών όρων:



Πηγή: Πασιαρδής, 2004 σελ.212

Η διοίκηση λειτουργεί περισσότερο με τις αρχές επιτέλεσης του έργου παρά με τις αρχές του ανθρώπινου παράγοντα. «Η διοίκηση φαίνεται να είναι πιο περιορισμένη έννοια - σε ορθολογικές και επιστημονικές αρχές - με επικέντρωση στο σύστημα, σε αντίθεση με την ηγεσία που επικεντρώνεται στους ανθρώπους» (Δαράκη, 2007 σελ.36). Ιδιαίτερα όταν αναφερόμαστε στη διεύθυνση του σχολείου, αναφερόμαστε κυρίως σε αρμοδιότητες που έχουν να κάνουν με την καθημερινή διοικητική λειτουργία του σχολείου, όπου ο διευθυντής ασκώντας νομιμοποιημένη εξουσία ακολουθεί πιστά τους κανόνες για την επίτευξη των στόχων, εργάζεται σκληρά, συνήθως είναι άτομο έμπειρο και πολυάσχολο. Συνεργάζεται με τους υφιστάμενους αλλά δύσκολα δίνει πρωτοβουλίες στους συνεργάτες του και ακόμη πιο

δύσκολα επιτρέπει λάθη και αλλαγές. «Οι στόχοι τους (διευθυντές) είναι αντικειμενικοί και προκύπτουν από τις ανάγκες του οργανισμού» (Μπουραντάς, 2005 σελ.202). Ένας διευθυντής σκέφτεται συνήθως βραχυπρόθεσμα.

Ο ηγέτης είναι οραματιστής, παρακινητής, εμπνέει τους συνεργάτες του, παρέχει ελευθερίες και επιζητά τις πρωτοβουλίες και τις καινοτομίες, «οι ηγέτες έχουν προσωπική αντίληψη για τους στόχους οι οποίοι εκφράζουν και δικά τους οράματα πιστεύω και ιδανικά» (Μπουραντάς, 2005 σελ.202). Επιδιώκει την αλλαγή. Η εξουσία μπορεί να μην είναι νομιμοποιημένη αλλά να του χορηγείται από την ομάδα. Ένας ηγέτης είναι ανθρώπινος με υψηλή ενσυναίσθηση. Ο ηγέτης επηρεάζει ανθρώπινες συμπεριφορές όχι όμως λόγω της εξουσίας που του παρέχει η θέση του αλλά μέσα από το όραμα, τις ανθρώπινες σχέσεις, τις αξίες που μεταδίδει, «ο ηγέτης αναπτύσσει συναισθηματικούς δεσμούς με τους συνεργάτες του μέσω της έμπνευσης του ενθουσιασμού και της δημιουργίας οραμάτων. Αναζητά συνεχώς κάτι το νέο και το εντυπωσιακό και σκέφτεται μακροπρόθεσμα» (Παπασταμάτης, 2008 σελ.250).

Σύμφωνα με τη Μπρίνια τις διαφορές μεταξύ ενός ηγέτη και ενός διευθυντή μπορεί να τις παρατηρήσει κανείς στον παρακάτω πίνακα:

ΗΓΕΤΗΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ
Οραματιστής	Λογικός
Παθιασμένος	Εμπειρογνώμονας
Δημιουργικός	Επίμονος
Ευέλικτος	Επιλυτής προβλημάτων
Εμπνευστής	Άκαμπτos
Καινοτόμος	Αναλυτικός
Θαρραλέος	Δομημένος
Ευφάνταστος	Συμβουλευτικός
Πειραματικός	Αξιόπιστος
Ανεξάρτητος	Σταθεροποιητικός

Πηγή: Μπρίνια, 2008 σελ.160

Σύμφωνα με τους Σαΐτη και Σαΐτη (2012 σελ.262), η «βασική διαφορά μεταξύ ενός διευθυντικού στελέχους και ενός ηγέτη φαίνεται να εντοπίζεται στον τρόπο αξιοποίησης του ανθρώπινου παράγοντα και στα ποσοτικά και ποιοτικά μεγέθη του αποτελέσματος».

Ο Μπουραντάς (2005 σελ.203) θεωρεί ότι «η ειδοποιός διαφορά μεταξύ του μάνατζερ και του ηγέτη είναι ότι ο δεύτερος, επιπλέον των όσων κάνει και επιτυγχάνει ο πρώτος, διακρίνεται για το ότι:

- κάνει άλλους ανθρώπους, εθελοντικά και πρόθυμα να τον ακολουθούν κερδίζει δηλαδή την εμπιστοσύνη.... εμπνέει μέσω οραμάτων,

- δημιουργεί ένα καλύτερο μέλλον μέσω μικρών ή μεγαλύτερων αλλαγών.

Άλλωστε «οι μάνατζερ είναι αυτοί που κάνουν τα πράγματα σωστά, ενώ οι ηγέτες είναι αυτοί που κάνουν τα σωστά πράγματα» σύμφωνα με τους Bennis και Nanus όπως αναφέρεται από τον Μπουραντά (2005 σελ.201).

Στον πίνακα που ακολουθεί διακρίνονται οι διαφορές μάνατζερ- ηγέτη σύμφωνα με τον Μπουραντά:

Διαφορές μάνατζερ – ηγέτη

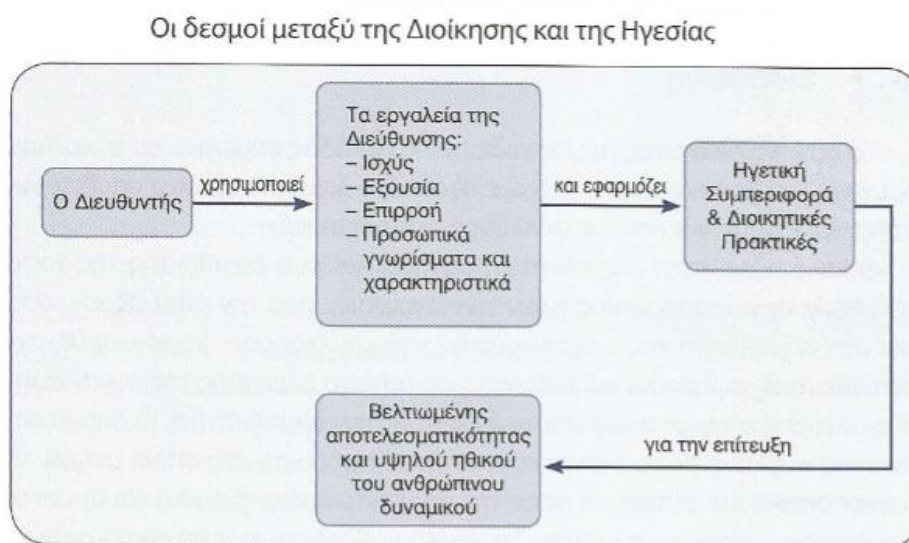
Μάνατζερ – Προϊστάμενος	Ηγέτης
<ul style="list-style-type: none"> • Διορίζεται. 	<ul style="list-style-type: none"> • Αναδεικνύεται.
<ul style="list-style-type: none"> • Χρησιμοποιεί νόμιμη – «δοτή» δύναμη (εξουσία). 	<ul style="list-style-type: none"> • Χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη.
<ul style="list-style-type: none"> • Δίνει οδηγίες – εντολές, ανταμοιβές – τιμωρίες, παρακινεί μέσω «κατώτερων» αναγκών. 	<ul style="list-style-type: none"> • Περνά όραμα, εμπνέει, πείθει, κινητοποιεί μέσω ιδανικών, αξιών, «ανώτερων» αναγκών.
<ul style="list-style-type: none"> • Ελέγχει. 	<ul style="list-style-type: none"> • Κερδίζει εμπιστοσύνη, ενδυναμώνει.
<ul style="list-style-type: none"> • Δίνει έμφαση στις διαδικασίες, στα συστήματα και στη λογική – μυαλό. 	<ul style="list-style-type: none"> • Δίνει έμφαση στους ανθρώπους, τα συναισθήματα, την καρδιά, τη διαίσθηση.
<ul style="list-style-type: none"> • Κινείται σε προκαθορισμένα – τυπικά πλαίσια. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ανοίγει ορίζοντες, διευρύνει τα πλαίσια.
<ul style="list-style-type: none"> • Ενδιαφέρεται κυρίως για το «πώς». 	<ul style="list-style-type: none"> • Ενδιαφέρεται κυρίως για το «γιατί».
<ul style="list-style-type: none"> • Δέχεται και διαχειρίζεται την κατεστημένη κατάσταση (status quo), προτιμά τη σταθερότητα. 	<ul style="list-style-type: none"> • Προκαλεί το κατεστημένο, κάνει αλλαγές, καινοτομεί.
<ul style="list-style-type: none"> • Αποδέχεται την πραγματικότητα. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ερευνά την πραγματικότητα.

Πηγή: Μπουραντάς, 2005 σελ.203

Συμπερασματικά, «η διοίκηση χωρίς την ηγεσία καθίσταται αναποτελεσματική, γιατί στερείται του δυναμισμού και της έμπνευσης της ηγεσίας που θα προσδώσει στον οργανισμό την ώθηση για να προχωρήσει με γρήγορους ρυθμούς, μέσω της δημιουργίας κατάλληλου ενδοϋπηρεσιακού κλίματος, υποκίνησης του προσωπικού. Από την άλλη, η ηγεσία χωρίς τη διοίκηση γίνεται άσκοπη και χωρίς αντικείμενο» (Δαράκη, 2007 σελ.35). Ο ηγέτης άλλωστε πετυχαίνει εξαιρετικά αποτελέσματα μόνο με την πρόθυμη και εθελοντική βοήθεια των

υφισταμένων. Για τους λόγους αυτούς αναγνωρίζεται η ανάγκη μετάλλαξης ενός διευθυντή από διευθυντή/διοικητικό, απλό εφαρμοστή του νόμου, σε διευθυντή / ηγέτη, οραματιστή, εμπνευστή. Σύμφωνα με τη Μπρίνια (2008 σελ.158) «είναι σημαντική η μετάβαση από τη στατική εικόνα του διευθυντή στο πρότυπο ενός διευθυντή ηγέτη της εκπαιδευτικής μονάδας ο οποίος χρησιμοποιεί τα εργαλεία της διεύθυνσης, προκειμένου να διαχειριστεί τους αστάθμητους παράγοντες του περιβάλλοντος που απειλούν τόσο τις συνθήκες της μαθησιακής διαδικασίας όσο και τη γενικότερη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας».

Στη σχηματική παράσταση που ακολουθεί αναπαριστώνται οι δεσμοί μεταξύ της Διοίκησης και της Ηγεσίας:



Πηγή: Μπρίνια, 2008 σελ.158

Το ερώτημα που τίθεται είναι: είναι κάθε διευθυντής σχολείου ηγέτης;

Ο διευθυντής του σχολείου, αν και επωμίζεται ένα δύσκολο και επίπονο έργο δεν είναι εξ ορισμού ηγέτης λόγω της εξουσίας που του παρέχει η θέση. Όπως αναφέρθηκε και στον ορισμό του ηγέτη, ηγέτης θα μπορούσε να αναδειχτεί ο καθένας ανεξάρτητα από την εξουσία που του παρέχει η θέση του. Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορεί ένας διευθυντής να γίνει ηγέτης, να εμπνεύσει, να κερδίσει την εμπιστοσύνη των υφισταμένων. Ένας ηγέτης /διευθυντής συλλαμβάνει το όραμα το οποίο κοινώνει στους συνεργάτες και από κοινού προσπαθούν να το πραγματοποιήσουν. «Η ηγεσία μέσα στο σχολείο είναι κάτι περισσότερο από την απλή εφαρμογή των διευθυντικών λειτουργιών (π.χ. επικοινωνία, παρακινεί, συγκρούσεις κ.α.), πολλές από τις οποίες σχετίζονται με τη διοίκηση του σχολείου». (Σαΐτης, 2007 σελ.145)

Κρίνεται αναγκαίο η αλλαγή του διευθυντή-διεκπεραιωτή σε διευθυντή- ηγέτη για να μπορέσει το σύγχρονο σχολείο να ακολουθήσει την εξέλιξη της κοινωνίας. «Τα σχολεία

χρειάζονται τους ηγέτες για να δημιουργούν οράματα και τους μάντζερ για να τα υλοποιούν. Χωρίς οράματα τα σχολεία είναι καταδικασμένα να λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο και να αναπαράγουν τα ίδια πράγματα. Ωστόσο, χωρίς management τα οράματα ποτέ δεν θα γίνουν πραγματικότητα» (Παπασταμάτης, 2008 σελ.251-252).

1.4 Ικανότητες - χαρακτηριστικά του ηγέτη /διευθυντή

Η αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα μιας σχολικής μονάδας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αποτελεσματικότητα του διευθυντή/ηγέτη της, από την προσωπικότητά του, τις ικανότητες και δεξιότητες που διαθέτει. Για το λόγο αυτό ο ηγέτης αποτέλεσε συχνά αντικείμενο μελέτης. Το ενδιαφέρον των κοινωνικών επιστημών ήταν και είναι μεγάλο για το φαινόμενο της ηγεσίας. Μελετήθηκαν από πολλούς κοινωνικούς επιστήμονες οι ικανότητες και οι δεξιότητες ενός ηγέτη όπως και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που ξεχωρίζουν κάποιον ως ηγέτη. Προσπάθησαν να κωδικοποιήσουν τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας και να ερμηνεύσουν την ηγετική προσωπικότητα. Διατυπώθηκαν πολλές και διαφορετικές θεωρίες με πληθώρα χαρακτηριστικών, ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Οι πρώτες προσπάθειες εστίαζαν στη μελέτη των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας. Διαπιστώθηκε ότι θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη όλα τα θετικά χαρακτηριστικά της ανθρώπινης προσωπικότητας και τα κριτήρια των μελετητών ποικίλουν. «Δεν υπάρχουν κοινά κριτήρια για την απαρίθμηση ή ομαδοποίηση των ικανοτήτων που πρέπει να έχει ένας αποτελεσματικός ηγέτης. Αντίθετα παρατηρούμε ότι κάθε συγγραφέας από την προσωπική πείρα και θεώρηση εκφράζει μάλλον αυθαίρετα τις απόψεις του» (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012 σελ.274). Υπάρχουν λοιπόν θεωρητικοί που υποστήριζαν ότι οι ηγέτες είναι χαρισματικά άτομα με έμφυτα χαρακτηριστικά γνωρίσματα (γενετική θεωρία). Με βάση τη θεωρία αυτή «οι ηγέτες γεννιούνται και δεν γίνονται» (Δαράκη, 2007 σελ.41).

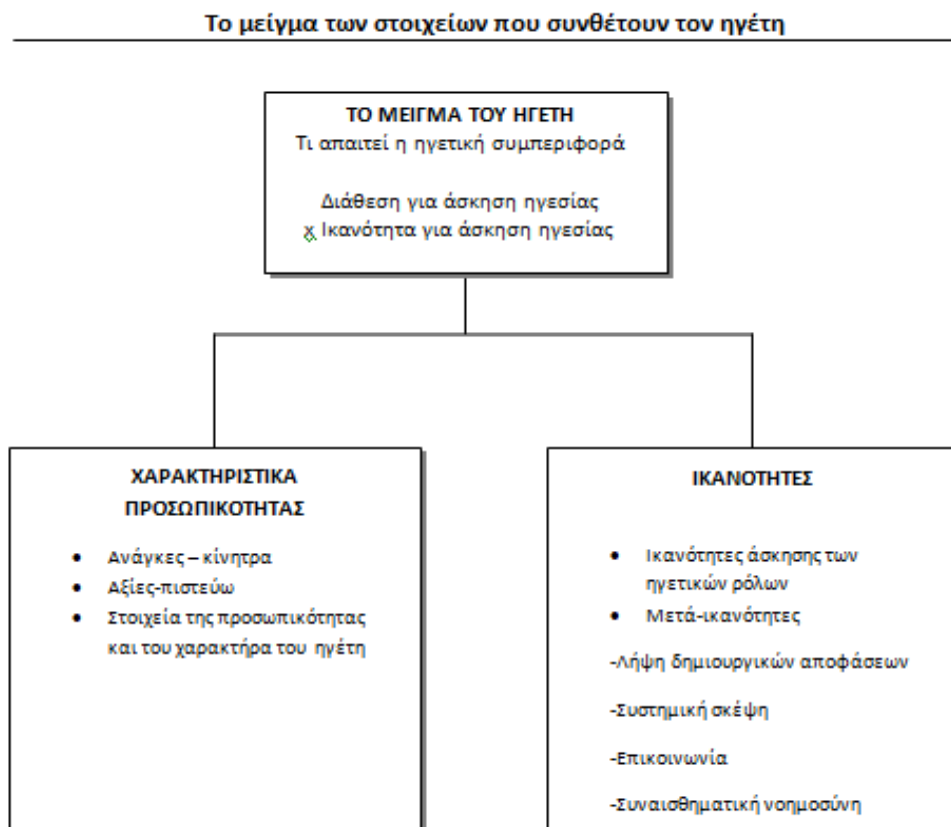
Οι θεωρίες των εκ γενετής χαρισματικών ηγετών παραχώρησαν τη θέση τους σε προσεγγίσεις που θεωρούν την ηγετική ικανότητα επίκτητη και καλλιεργήσιμη άρα «ο ηγέτης και γεννιέται και γίνεται» (Μπουραντάς, 2005 σελ.248). Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν με την άποψη ότι, αν θα εξελιχθεί κάποιος σε ηγετική ή όχι προσωπικότητα εξαρτάται από πολλούς παράγοντες όπως συνθήκες, περιβάλλον, διοικητική θέση, προσωπικότητα, δεξιότητες κ.τ.λ.. Μπορεί κάποιος να εξελίξει την ηγετική του ικανότητα και πώς; Ο Μπουραντάς (2005 σελ.248) γράφει «ότι όλοι οι άνθρωποι αν έχουν τη διάθεση και

προσπαθήσουν, μπορούν να βελτιώσουν αρκετά την ηγετική τους ικανότητα». Θα πρέπει όμως να υπάρχουν δύο βασικές συνιστώσες (Μπουραντάς, 2005 σελ.250):

1. Η διάθεσή του ανθρώπου για άσκηση ηγεσίας
2. Η ικανότητά του να ασκεί ηγεσία.

Ποια είναι τα στοιχεία που κάνουν ένα άτομο να ξεχωρίσει από την ομάδα και να ηγηθεί των άλλων; Αν και δεν υπάρχουν κοινά κριτήρια, όπως προαναφέρθηκε, για την κατηγοριοποίηση των χαρακτηριστικών και των ικανοτήτων που χρειάζεται να έχει ένα άτομο για να εξελιχθεί σε ηγέτη, γίνεται μια προσπάθεια παρουσίασης στη συνέχεια.

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005 σελίδα 251), τα στοιχεία που συνθέτουν τον ηγέτη είναι τα ακόλουθα και απεικονίζονται το σχήμα που ακολουθεί:



Πηγή: Μπουραντάς, 2005 σελ.251

Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που διακρίνουν τα άτομα με διάθεση για άσκηση ηγεσίας είναι τα ακόλουθα σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή (Μπουραντάς, 2005 σελ.252-263):

- ανάγκη για επιτεύγματα / όραμα
- ανάγκη για αυτοεκτίμηση / αναγνώριση

- πίστη και δέσμευση σε αξίες
- ανάγκη για δύναμη και επιρροή
- ευαισθησία για τους ανθρώπους
- ακεραιότητα, αυστηρότητα, ταπεινότητα
- αυτοπεποίθηση, θάρρος, κουράγιο (τσαγανό)
- εστίαση, επιμονή. πειθαρχία
- ηγετικές ικανότητες (ικανότητα δημιουργικής λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων, συστημική σκέψη, συναισθηματική νοημοσύνη, αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση, ενσυναίσθηση).

Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά δεν αρκεί να βρίσκονται αθροιστικά σε ένα άτομο θα πρέπει «να αποτελούν μία αρμονική ολότητα με την έννοια της συνέργειας και της ισορροπίας» (Μπουραντάς, 2005 σελ. 251).

Τέλος για τον Μπουραντά (2005 σελ.230) τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγετικής συμπεριφοράς είναι:

- Το κατάλληλο στυλ ανάλογα με την περίπτωση
- Ευαισθησία – ενδιαφέρον για τους ανθρώπους
- Αυστηρότητα
- Ακεραιότητα
- Ταπεινότητα

Σύμφωνα με τον Ζαβλανό (1998 σελ.303-304) οι ικανότητες - δεξιότητες ενός αποτελεσματικού ηγέτη είναι: το όραμα, η ενδυνάμωση και ενθάρρυνση των συνεργατών, η διαίσθηση, η συμβατότητα αξιών στις αξίες αυτές περιλαμβάνονται ο σεβασμός για το άτομο, η εμπιστοσύνη, η ομάδα, η εντιμότητα κ.τ.λ.

Η έρευνα του J. Kouzes και του B.Posner (1995: 20-30) όπως αναφέρει η Δαράκη (2007 σελ. 43) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα στοιχεία που αναμένεται να έχουν οι ηγέτες είναι «η τιμιότητα, η ενόραση, η ικανότητα και το βλέμμα στραμμένο προς το μέλλον».

Οι Σαΐτη και Σαΐτης (2012 σελ. 274-275) αναφέρουν τρεις ομάδες ικανοτήτων που πρέπει να κατέχει ο ηγέτης για να είναι αποτελεσματικός και είναι:

- η ικανότητα του συνεργάζεσθαι
- η επαγγελματική ικανότητα
- η αντιληπτική ικανότητα.

Εκτός των βασικών ικανοτήτων που αναπτύχθηκαν παραπάνω ο Goleman (1999 σελ.447) προσθέτει και τις συναισθηματικές ικανότητες (προσωπικές και κοινωνικές)

τονίζοντας ότι μετά από έρευνες διαπίστωσε ότι «οι συναισθηματικές ικανότητες ήταν δύο φορές πιο σημαντικές για την υπεροχή (των ηγετών) σε σύγκριση με καθαρά νοητικές ικανότητες και την εξειδίκευση» και ο καθένας από τους τέσσερις βασικούς τομείς της συναισθηματικής νοημοσύνης - η αυτοεπίγνωση, η αυτοδιαχείριση, η κοινωνική επίγνωση και η διαχείριση σχέσεων - περιλαμβάνει ένα σημαντικό σύνολο δεξιοτήτων απαραίτητο για την αρμονική ηγεσία». Κρίνεται δε ιδιαίτερα σημαντική η ικανότητα του ηγέτη να μεταβιβάζει συναισθήματα, «η ικανότητα του ηγέτη να μεταβιβάζει συναισθήματα με τρόπο πειστικό, μέσα από την καρδιά του, απαιτεί να είναι ειλικρινής σχετικά με το μήνυμα που δίνει, να πιστεύει αληθινά σε αυτό το συναισθηματικό μήνυμα, γιατί αυτό είναι που ξεχωρίζει το χαρισματικό ηγέτη από τον ιδιοτελή που αποβλέπει μόνο στη χειραγώγηση των άλλων». Συμπληρώνει δε ότι «ένας ηγέτης που δεν διαθέτει στοιχεία συναισθηματικής νοημοσύνης δεν θα μπορέσει να εξελιχθεί σε αποτελεσματικό ηγέτη έστω και αν έχει υψηλή γνωστική νοημοσύνη» (Goleman, 2002 σελ.50). Την ίδια άποψη υιοθετεί και ο Μπουραντάς (2005, σελ.263) αναφέροντας ότι «η συναισθηματική νοημοσύνη είναι θεμελιώδης ικανότητα για την άσκηση αποτελεσματικής ηγετικής συμπεριφοράς, αφού «ηγούμαι» σημαίνει «οδηγώ σε ένα καλύτερο μέλλον», πείθοντας τους ανθρώπους εθελοντικά και πρόθυμα να με ακολουθούν».

Στον εκπαιδευτικό χώρο και σύμφωνα με το Θεοφιλίδη και Στυλιανίδη (2000:16-23) όπως αναφέρεται από το Σαΐτη (2007 σελ. 147) τα βασικά χαρακτηριστικά και συστατικά της αποτελεσματικής οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου είναι: το όραμα, οι ικανότητες μετασχηματισμού, η ενδυνάμωση εκπαιδευτικών, η σταθερότητα και η ενσυνείδητη δράση, η δημιουργικότητα, η ευαισθησία και η επαγγελματική πληρότητα.

Ένας πραγματικός εκπαιδευτικός ηγέτης με ικανότητες, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004 σελ.216-17), είναι αυτός που μπορεί αποτελεσματικά να δημιουργήσει ένα όραμα για το σχολείο, να μεταδώσει την αποστολή του σχολείου σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη, να καλλιεργήσει ενεργά θετικό περιβάλλον, είναι αυτός που καθοδηγεί, αξιολογεί. Ο αποτελεσματικός ηγέτης είναι καινοτόμος, έχει υψηλές προσδοκίες πρώτα από τον εαυτό του και μετά από τους άλλους, λαμβάνει ενεργό μέρος σε όλες τις φάσεις της ζωής του σχολείου.

«Το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού διευθυντή είναι το να είναι ορατός παντού μέσα στο σχολείο» (Andrews & Soder 1987,σ.6 όπως αναφέρεται από Πασιαρδή, 2004 σελ.216).

1.5 Μορφές άσκησης ηγεσίας

Για να αντεπεξέλθει ο ηγέτης/διευθυντής στα καθήκοντά του και στην πολύπλοκη διοίκηση μιας σχολικής μονάδας οφείλει να επιλέξει τον κατάλληλο τρόπο άσκησης της ηγεσίας. Οι θεωρίες σχετικά με τις μορφές άσκησης ηγεσίας ποικίλουν. Οι σύγχρονοι μελετητές θεωρούν ότι ο ηγέτης αναδεικνύεται όχι τόσο από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όσο από τη συμπεριφορά του. Η προσέγγιση αυτή ενδιαφέρεται όχι για το «τι είναι» ένας ηγέτης αλλά για το «τι κάνει». Διακρίνουμε διάφορα μοντέλα ηγεσίας που δημιουργήθηκαν με διαφορετικά κριτήρια λαμβάνοντας υπόψη τη συμπεριφορά των ηγετών. Έτσι ανάλογα με το βαθμό άσκησης δύναμης – εξουσίας στους υφισταμένους και λήψης των αποφάσεων από τον ηγέτη διακρίνουμε το αυταρχικό, δημοκρατικό και εξουσιοδοτικό στυλ ηγεσίας. Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005 σελ.230) «ανάλογα με το βαθμό που ασκεί εξουσία ο ηγέτης πάνω στους συνεργάτες του και αντίστροφα το βαθμό πρωτοβουλιών - αυτονομίας σκέψης και δράσης που τους επιτρέπει, διακρίνουμε την ηγετική συμπεριφορά ως αυταρχική ή ως δημοκρατική – συμμετοχική» οι δύο αυτές μορφές της ηγεσίας αποτελούν τα δύο άκρα, ανάμεσά τους αναπτύσσονται και διαμορφώνονται διάφορες άλλες μορφές ηγεσίας.

- Στο αυταρχικό πρότυπο, ο ηγέτης αποφασίζει μόνος του και δίνει εντολές στους συνεργάτες του, στερώντας από τους υφιστάμενους την πρωτοβουλία. Ανταποκρίνεται ο τρόπος αυτός σε περιπτώσεις που χρειάζεται να γίνει κάτι γρήγορα (π.χ. αντιμετώπιση μιας κρίσης) ή σε νέους υφιστάμενους.
- Στο δημοκρατικό πρότυπο, ο ηγέτης λαμβάνει σοβαρά υπόψη τη γνώμη και τις ανάγκες των συνεργατών του, οι οποίοι συμμετέχουν με αίσθημα ευθύνης παίρνοντας πρωτοβουλίες, συμβάλλοντας στις αλλαγές.
- Στο χαλαρό ή εξουσιοδοτικό πρότυπο, ο ηγέτης έχει περιορισμένο ρόλο, παρέχει μέρος της εξουσίας του και το δικαίωμα να αποφασίζουν σε πολλά θέματα οι υφιστάμενοί του (Σαϊτής,2007 σελ.149, Μπρίνια, 2008 σελ. 162, Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου 2013 σελ.169).

Τα τελευταία χρόνια νέες μορφές ηγεσίας ξεδιπλώνονται όπως η συναλλακτική και η μετασχηματιστική ηγεσία. Στην πρώτη μορφή η σχέση μεταξύ του ηγέτη και των υφιστάμενων βασίζεται στην αρχή των ανθρωπίνων σχέσεων και στις συναλλαγές μεταξύ τους, ενώ στη δεύτερη μορφή η σχέση ηγέτη - υφιστάμενου στηρίζεται στο όραμα και τους κοινούς στόχους, δημιουργούνται σχέσεις εμπιστοσύνης, ενδυνάμωσης των εργαζομένων,

ενθάρρυνσης, η συνεργασία στηρίζεται σε υψηλές αξίες και κίνητρα (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008 σελ.219, Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013 σελ. 176).

Ως σημαντικό κριτήριο για τη διάκριση της ηγεσίας, χρησιμοποιήθηκε από πολλούς μελετητές και ο προσανατολισμός του ηγέτη. Αν δηλαδή, ο ηγέτης είναι προσανατολισμένος προς την επίτευξη ενός έργου/αποτελέσματος ή προς τους ανθρώπους. Στην πρώτη διάσταση ο ηγέτης επικεντρώνεται στην υλοποίηση του σκοπού διατηρώντας με τους υφιστάμενους τυπικές σχέσεις. Στη δεύτερη διάσταση, ο ηγέτης θεωρεί τον ανθρώπινο παράγοντα το σπουδαιότερο συντελεστή παραγωγής. Αναπτύσσει στενές σχέσεις με τους υφιστάμενους αλλά και οι υφιστάμενοι μεταξύ τους αναπτύσσουν τις ίδιες στενές προσωπικές σχέσεις. Σύμφωνα με τους Everard & Morris (1999 σελ.37) «αυτά τα δύο ενδιαφέροντα συγκρούονται μεταξύ τους. Όσο περισσότερα ενδιαφερόταν κανείς για το αποτέλεσμα, τόσο λιγότερο θα ενδιαφερόταν για τις σχέσεις, και τανάπαλιν». Με βάση τη συμπεριφορά των ηγετών και με κριτήριο άνθρωπος ή αποτέλεσμα αναπτύχθηκαν διάφορες θεωρίες όπως η θεωρία X και Y του Mc Gregor (1960), το διοικητικό πλέγμα των Blake και Mouton (1964), τα συστήματα ηγεσίας του Likert (1967). Μελετώντας τα διάφορα στυλ ηγεσίας και με κριτήριο έργο ή άνθρωπος, γίνεται αντιληπτό ότι οι μάντζερ δεν ενδιαφέρονται μόνο για αποτελέσματα ή μόνο για σχέσεις, αλλά μπορεί να ενδιαφέρονται και για τα δύο ταυτόχρονα ή ακόμη, μπορεί να μην ενδιαφέρονται για κανένα από τα δύο. (Everard & Morris, 1999 σελ.37, Παπακων/νου & Αναστασίου, 2013 σελ.171)

Οι Goleman et al. (2002 σελ.75) λαμβάνοντας κυρίως υπόψη τη συναισθηματική νοημοσύνη, διακρίνουν έξι στυλ ηγεσίας: ηγεσία βασισμένη στο όραμα, ηγεσία βασισμένη στη δημοκρατική διοίκηση, ηγεσία βασισμένη στην υποστήριξη, ηγεσία βασισμένη στη δημιουργία σχέσεων. Οι τέσσερις αυτές μορφές ηγεσίας δημιουργούν την αρμονία που αυξάνει την απόδοση. Αντίθετα τα δύο άλλα στυλ ηγεσίας, ηγεσία βασισμένη στους στόχους και ηγεσία βασισμένη στις διαταγές, αν και χρήσιμα σε ορισμένες περιπτώσεις, πρέπει κατά τους συγγραφείς να εφαρμόζονται με προσοχή. Να προσθέσουμε ότι σύμφωνα με τους συγγραφείς η ηγεσία βασισμένη στις διαταγές (καταπιεστική) «είναι το μοντέλο που μπορεί να εφαρμοστεί σε καταστάσεις κρίσης, για την αναστροφή δυσάρεστων αποτελεσμάτων ή σε προβληματικούς υπαλλήλους».

Παρατηρούμε ότι ένα πλήθος ηγετικών προτύπων διαμορφώθηκαν κατά καιρούς και εξακολουθούν να αναπτύσσονται νέα. Ποιο στυλ ηγεσίας είναι κατάλληλο και ποιο ακατάλληλο; Ποιο είναι καλό και ποιο υπολείπεται; «η καταλληλότητα του κάθε στυλ εξαρτάται από την περίπτωση που χρησιμοποιείται. Όλα δηλαδή μπορεί να είναι κατάλληλα, αν χρησιμοποιηθούν στην περίπτωση που ταιριάζουν και αντιστρόφως, όλα μπορεί να είναι

ακατάλληλα, όταν δεν ταιριάζουν στην περίπτωση που χρησιμοποιούνται» (Μπουραντάς, 2005 σελ.232).

Ποια μορφή ηγεσίας είναι η πλέον κατάλληλη για τη διαχείριση των κρίσεων στη σχολική κοινότητα σύμφωνα με τους μελετητές;

Ο Μπουραντάς, (2005 σελ.233) αναφέρει ότι «στη διαχείριση κρίσης, το στυλ ηγεσίας πρέπει να είναι περισσότερο αυταρχικό, αφού απαιτούνται ταχύτητα, εμπιστοσύνη, δύσκολες αποφάσεις, έλεγχος και συντονισμός».

Στο ίδιο στυλ διοίκησης συγκλίνουν και οι Σαΐτη και Σαΐτης (2012 σελ.266) αναφέροντας ότι όταν υπάρχει «ένα ξαφνικό πρόβλημα στο σχολείο απαιτεί λύση (π.χ. σεισμός, πυρκαγιά, τηλεφωνήματα για τοποθέτηση βόμβας κ.α.) είναι πολύ δύσκολο να τηρηθούν οι δημοκρατικές διαδικασίες από το διευθυντή της σχολικής μονάδας».

Οι Everard & Morris (1999 σελ.41) αναφέρουν επίσης ότι «σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης, όπως μια πυρκαγιά, ίσως το ηγετικό ύφος που ενδείκνυται είναι το κατηγορηματικό (ο ηγέτης δεν «ακούει» αλλά διατάζει), ίσως να μην υπάρχει χρόνος για συζητήσεις ή για να ενεργήσει ο καθένας κατά την κρίση του. Από την άλλη όταν βλέπουμε ότι κάποιος βρίσκεται σε κακή κατάσταση, η έντονα φιλόστοργη προσέγγιση ίσως είναι η καλύτερη».

Ολοκληρώνοντας, στην ερώτηση ποιο πρότυπο ηγεσίας πρέπει να ακολουθήσει ένας ηγέτης, είναι πάντα απόρροια πολλών παραγόντων όπως η κατάσταση που επικρατεί, η ωριμότητα και η προσωπικότητα των υφιστάμενων αλλά και του ηγέτη, η εμπειρία του ηγέτη, τα κίνητρα, η δομή των καθηκόντων, η οργανωσιακή δομή, η εμπειρία των υφιστάμενων κ.τ.λ..

Συμπεραίνουμε ότι δεν υπάρχουν σταθεροί κανόνες διοίκησης/ηγεσίας οι οποίοι να μπορούν να εφαρμοστούν με επιτυχία σε όλες τις περιστάσεις άσκησης της διοικητικής εξουσίας (Σαΐτη και Σαΐτης, 2012 σελ.265).

Σύμφωνα με τη Δαράκη (2007 σελ.32) «μερικοί/ες διευθυντές/τριες- ηγέτες/τιδες μπορεί να είναι αποτελεσματικοί/ές σε ορισμένους οργανισμούς και αναποτελεσματικοί/ές σε άλλους».

Ποιοι όμως θεωρούνται επιτυχημένοι ηγέτες; «Οι ηγέτες που επιδεικνύουν υψηλό βαθμό προσαρμοστικότητας, ευελιξίας και διορατικότητας, που προσανατολίζονται προς τους ανθρώπους και αντιμετωπίζουν από κοινού με τους/τις συνεργάτες/τιδες τους τα προβλήματα του οργανισμού ως προκλήσεις φαίνεται να είναι και οι πλέον επιτυχημένοι/ες» (Δαράκη, 2007 σελ. 60). Δηλαδή ένας αποτελεσματικός ηγέτης «προσαρμόζεται στην κάθε περίπτωση, παρέχει συναισθηματική υποστήριξη στα μέλη της ομάδας του και ανακάμπτει

γρήγορα από δύσκολες περιπτώσεις» όπως είναι η διαχείριση κρίσεων στο σχολείο (Σαΐτης, 2007 σελ.146).

Κεφάλαιο 2: Συναισθηματική νοημοσύνη και ηγεσία

Ένα σημαντικό ενδιαφέρον κομμάτι της εκπαιδευτικής ηγεσίας αφορά στη συναισθηματική νοημοσύνη και στη διαχείριση των ανθρώπινων σχέσεων. Ενδιαφέρουσα ικανότητα όχι μόνο για την άσκηση εξουσίας - διοίκησης αλλά και για όλη τη μαθησιακή διαδικασία, τη διαχείριση της τάξης και τη διαχείριση τυχόν κρίσεων στη σχολική κοινότητα, ιδιαίτερα περιπτώσεων που έχουν να κάνουν με τα συναισθήματα όπως είναι η διαχείριση του πένθους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται από τους διευθυντές η σημαντικότερη ικανότητα / δεξιότητα που πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής για να διαχειριστεί περιπτώσεις πένθους στο σχολείο.

Η ύπαρξη συναισθηματικής νοημοσύνης γενικότερα στη διδακτική πράξη είναι απαραίτητη, αφού συμβάλλει στην καλύτερη επίδοση των μαθητών, δημιουργεί θετικό κλίμα και κίνητρα στους μαθητές, συμβάλλει στη μείωση του άγχους των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση των συνθηκών εργασίας τους. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί με αναπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη και ιδιαίτερα ενσυναίσθηση, διαχειρίζονται καλύτερα καταστάσεις κρίσεων στη σχολική τάξη.

2.1 Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτέλεσε αντικείμενο πολλών ερευνών και δόθηκαν διάφοροι ορισμοί για την περιγραφή της. Σύμφωνα με τον δημιουργό της θεωρίας της συναισθηματικής νοημοσύνης Goleman (1999 σελ. 443) με τον όρο συναισθηματική νοημοσύνη «αναφερόμαστε στην ικανότητα να αναγνωρίζουμε τα δικά μας συναισθήματα και των άλλων, να δημιουργούμε κίνητρα για τον εαυτό μας και να χειριζόμαστε σωστά τόσο τα συναισθήματα όσο και τις σχέσεις μας».

Λέγοντας συναισθηματική νοημοσύνη ο Μπουραντάς (2001: 506 όπως αναφέρεται στους Σαΐτη και Σαΐτης, 2012 σελ. 276) εννοεί «την ικανότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τα συναισθήματα ως πηγή ενέργειας, γνώσης και επιρροής τόσο του εαυτού του όσο και των άλλων ανθρώπων, με τους οποίους βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης».

Σύμφωνα με την Αθανασούλα - Ρέππα (2008, σελ. 222) όταν μιλάμε για «συναισθηματική νοημοσύνη αναφερόμαστε κυρίως στην ικανότητα του ανθρώπου για αυτοεπίγνωση, αυτοκυριαρχία και αυτοέλεγχο, για την ευσυνειδησία και την ενσυναίσθηση, για την κατανόηση του άλλου, την προσεκτική ακρόαση και την άσκηση επιρροής, καθώς και για την ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία με τους άλλους ανθρώπους».

Αναφερόμενοι συνεχώς στα συναισθήματα καλό θα ήταν να γνωρίσουμε την έννοια των συναισθημάτων. Ως συναισθήματα ορίζονται «οι συγκινησιακές αντιδράσεις του εσωτερικού μας κόσμου απέναντι στις ίδιες μας τις σκέψεις και πράξεις ή σε εκείνες των άλλων ή απέναντι σε γεγονότα και σε εξωτερικά ερεθίσματα» (Αθανασούλα –Ρέππα, 2008 σελ. 223).

Όσον αφορά στα συναισθήματα και ιδιαίτερα στα συναισθήματα που κυριαρχούν σε μια ομάδα, αφού η σχολική κοινότητα αποτελεί μια ομάδα ατόμων, «διαχέονται σαν ιός» ισχυρίζεται ο Goleman (1999 σελ.243). Ιδιαίτερα «τα καλά συναισθήματα διαχέονται πιο εύκολα από τα άσχημα, και τα αποτελέσματα ήταν πολύ ωφέλιμα, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία, τη δικαιοσύνη, το πνεύμα συνεργασίας και βελτιώνοντας τη συνολική επίδοση της ομάδας», σύμφωνα με έρευνα του Σιγκάλ Μπαρσέιντ, καθηγητή του πανεπιστημίου του Γέιλ όπως αναφέρεται από τον Goleman (1999 σελ. 243).

2.2 Εξέλιξη και σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μία έννοια που χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον ψυχολόγο Gardner (ως πολλαπλή νοημοσύνη) στην προσπάθειά του να ερμηνεύσει την επίδρασή της στη ζωή των ανθρώπων.

Ο Gardner τη δεκαετία του '80 ήταν ο πρώτος που διέκρινε τις διανοητικές ικανότητες που είχαν μέχρι τότε διερευνηθεί, από τις συναισθηματικές ικανότητες που ήταν ένα νέο προς διερεύνηση αντικείμενο. Πρότεινε ένα νέο μοντέλο νοημοσύνης την «πολλαπλή νοημοσύνη». Σύμφωνα με τον Goleman (1999 σελ. 444) ο Gardner διέκρινε τη νοημοσύνη σε οκτώ διαφορετικά είδη. «Συμπεριλάμβανε όχι μόνο τις γνωστές λεκτικές και μαθηματικές ικανότητες (γλωσσική, μουσική, λογικομαθηματική, χωρική, σωματική-κινησθητική νοημοσύνη) αλλά επίσης “δύο προσωπικούς” τύπους ικανότητας: το να γνωρίζει κανείς τον εσωτερικό του κόσμο και την κοινωνική επιδεξιότητα».

Αργότερα οι Salovey και Mayer όρισαν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως «την ικανότητα του ατόμου να ελέγχει και να ρυθμίζει τα δικά του συναισθήματα και τα συναισθήματα των άλλων, και να τα χρησιμοποιεί για να κατευθύνει τη σκέψη και τη δράση του». (Goleman, 1999 σελ. 444)

Στη συνέχεια ο Goleman διατύπωσε ένα από τα γνωστότερα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης τονίζοντας τη σπουδαιότητα της αλλά και τη συνεχή εξέλιξή της. Σύμφωνα με τον Goleman η συναισθηματική νοημοσύνη διακρίνεται σε δύο σημαντικούς άξονες: τις προσωπικές και τις κοινωνικές ικανότητες. Οι προσωπικές

αναφέρονται στη διαχείριση του εαυτού μας, ενώ οι κοινωνικές αφορούν τον τρόπο με τον οποίο διαχειριζόμαστε τις σχέσεις μας. Οι δύο αυτές κατηγορίες ικανοτήτων αναπτύσσονται σε τέσσερις τομείς: την αυτοεπίγνωση, την αυτοδιαχείριση, την κοινωνική επίγνωση και τη διαχείριση σχέσεων. Αυτοί οι τομείς περιλαμβάνουν δεκαοκτώ δεξιότητες.

Στον πίνακα που ακολουθεί διακρίνουμε συνοπτικά τους τομείς της συναισθηματικής νοημοσύνης και τις σχετικές δεξιότητες σύμφωνα με τους Goleman et al (2002 σελ.58-59):

Προσωπική ικανότητα	Κοινωνική ικανότητα
<u>Αυτοεπίγνωση</u>	<u>Κοινωνική επίγνωση</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Συναισθηματική αυτοεπίγνωση 	<ul style="list-style-type: none"> • Ενσυναίσθηση
<ul style="list-style-type: none"> • Ακριβής αυτοαξιολόγηση 	<ul style="list-style-type: none"> • Οργανωτική επίγνωση
<ul style="list-style-type: none"> • Αυτοπεποίθηση 	<ul style="list-style-type: none"> • Εξυπηρέτηση
<u>Αυτοδιαχείριση</u>	<u>Διαχείριση σχέσεων</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Αυτοέλεγχος 	<ul style="list-style-type: none"> • Έμπνευση
<ul style="list-style-type: none"> • Διαφάνεια 	<ul style="list-style-type: none"> • Επιρροή
<ul style="list-style-type: none"> • Προσαρμοστικότητα 	<ul style="list-style-type: none"> • Ανάπτυξη των άλλων
<ul style="list-style-type: none"> • Επίτευξη 	<ul style="list-style-type: none"> • Καταλύτης αλλαγών
<ul style="list-style-type: none"> • Πρωτοβουλία 	<ul style="list-style-type: none"> • Διαχείριση συγκρούσεων
<ul style="list-style-type: none"> • Αισιοδοξία 	<ul style="list-style-type: none"> • Οικοδόμηση δεσμών
	<ul style="list-style-type: none"> • Συνεργατικότητα και ομαδική δουλειά

Πηγή: Goleman et al, 2002 σελ.58-59)

«Οι διαστάσεις αυτές της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι μεν ανεξάρτητες (μοναδικές) συνεισφέρουν όλες στο άτομο, είναι αλληλεξαρτώμενες (η κάθε μία επηρεάζει κάποιες άλλες) και ιεραρχικές (οικοδομούνται η μία πάνω στην άλλη). Είναι απόλυτα αναγκαίες στα άτομα» (Goleman,1999 σελ. 53 - 56).

Η σημαντικότητα της θεωρίας του Goleman έναντι των άλλων θεωριών έγκειται στη δυνατότητα εκμάθησης και εξέλιξης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Δεν αντιμετωπίζεται

ως μία ακόμη θεωρία νοημοσύνης αλλά ως μία θεωρία που βρίσκει ανταπόκριση και εφαρμογή. Έρευνες έχουν δείξει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη «είναι σε μεγάλο βαθμό κάτι που μαθαίνεται και που εξακολουθεί να αναπτύσσεται όσο προχωρούμε στη ζωή και διδασκόμαστε από τις εμπειρίες μας» (Goleman, 1999 σελ. 27).

Κατά την Μπρίνια (2008 σελ.342) «η συναισθηματική νοημοσύνη χαρακτηρίζεται από πέντε παραμέτρους: 1. τη γνώση του εαυτού μας (την ικανότητα να κατανοούμε τα συναισθήματά μας), 2. τη διαχείριση της ψυχικής διάθεσής μας (την ικανότητα να ελέγχουμε την πίεση, τη θλίψη, τον εκνευρισμό), 3. την κινητοποίηση του εαυτού μας (την ικανότητα να κινούμαστε για την επίτευξη κάποιου στόχου), 4. τον έλεγχο της παρόρμησης (την ικανότητά μας να αναβάλλουμε την ικανοποίηση μιας επιθυμίας για αργότερα, χάριν ενός στόχου) και 5. πόσο ανοιχτοί είμαστε απέναντι στους άλλους (την ικανότητά μας να μπαίνουμε στη θέση του άλλου με καλόπιστη διάθεση)».

Θα πρέπει να διευκρινίσουμε όμως ότι συναισθηματική νοημοσύνη δεν σημαίνει να εκδηλώνει τα συναισθήματά του κάποιος ελεύθερα αλλά να μπορεί να τα ελέγχει αφού τα αναγνωρίσει. Επίσης «συναισθηματική νοημοσύνη δεν σημαίνει απλώς το να “είσαι καλός”. Σε στιγμές στρατηγικής σημασίας μπορεί να απαιτείται να “μην είσαι καλός”, αλλά μάλλον να φέρνεις, για παράδειγμα, κάποιον αντιμέτωπο με μία δυσάρεστη αλλά υποχρεωτική αλήθεια την οποία αποφεύγει» (Goleman 2000:6 όπως αναφέρεται στην Αθανασούλα-Ρέππα, 2008 σελ.222).

Επίσης σχετικά με το φύλο έρευνες έδειξαν ότι οι γυναίκες κατά μέσο όρο έχουν μεγαλύτερη επίγνωση των συναισθημάτων τους δείχνουν περισσότερη ενσυναίσθηση και είναι πιο ικανές σε διαπροσωπικά θέματα (Goleman, 1999 σελ.26).

Βασική ικανότητα όλων των ανθρώπων, ιδιαίτερα όμως αυτών που ασκούν ηγετικούς ρόλους αποτελεί η ενσυναίσθηση. «Ενσυναίσθηση σημαίνει την προσεκτική εξέταση των συναισθημάτων των άλλων ατόμων και τη λήψη τέτοιων αποφάσεων που επιτρέπουν τη θετική ανταπόκριση» (Goleman et al,2002 σελ.70). Για να συμπληρώσουν ότι «οι άνθρωποι με ενσυναίσθηση είναι εξαιρετικοί στην αναγνώριση και την κάλυψη των αναγκών των άλλων» αφού ασκούν ενεργητική ακρόαση δηλαδή «ακούνε με προσοχή, συλλαμβάνουν ό,τι πραγματικά απασχολεί το συνομιλητή τους και ανταποκρίνονται κατάλληλα» (Goleman et al, 2002 σελ. 71). «Η ενσυναίσθηση έχει να κάνει με το διάβασμα των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων» (Goleman, 1999 σελ. 52).

2.3 Συναισθηματική νοημοσύνη και ηγεσία

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο η ηγεσία περιλαμβάνει πλήθος ποιοτικών χαρακτηριστικών. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά μιας ηγετικής φυσιογνωμίας. Είναι βασικό ο διευθυντής/ηγέτης μιας σχολικής μονάδας να μπορεί να διαχειριστεί τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και των συναδέλφων του και να δημιουργεί θετικό για τη σχολική κοινότητα κλίμα. «Για το στέλεχος της εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζει πόσο καλά μπορεί να διαχειριστεί τον εαυτό του, για να είναι σε θέση στη συνέχεια να διαπραγματευτεί και τη διαχείριση των σχέσεων με τους συνεργάτες του ή με τους εμπλεκόμενους στο έργο του» αναφέρει η Αθανασούλα-Ρέππα (2008 σελ. 225), άλλωστε «οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και ικανότητες θεωρούνται από τις βασικότερες των στελεχών» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008 σελ. 222).

Βασική παραδοχή είναι ότι «τα στελέχη που διοικούν με το συναίσθημα και την λογική πετυχαίνουν καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με τα στελέχη που διοικούν μόνο με τη λογική» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008 σελ. 222)

Έρευνες του Goleman (1999 σελ. 64) σε εκατοντάδες εταιρείες έδειξαν ότι «η συναισθηματική νοημοσύνη είναι δύο φορές πιο σημαντική από τις καθαρά γνωστικές ικανότητες και ότι η σπουδαιότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης αυξάνεται όσο πιο ψηλά ανεβαίνεις στην ιεραρχία του οργανισμού». Ο Goleman θεωρεί «ότι για επιτυχία στα υψηλότερα επίπεδα, σε ηγετικές θέσεις, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ουσιαστικά εκείνη που προσφέρει το πλεονέκτημα».

Σχετικά με τη θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης και σύμφωνα με τους Goleman et al (2002 σελ.60) «καθένας από τους τέσσερις βασικούς τομείς της συναισθηματικής νοημοσύνης - η αυτοεπίγνωση, η αυτοδιαχείριση, η κοινωνική επίγνωση και η διαχείριση σχέσεων - περιλαμβάνει ένα σημαντικό σύνολο δεξιοτήτων απαραίτητων για την αρμονική ηγεσία». Έτσι, όταν αναφερόμαστε στην αυτοεπίγνωση αναφερόμαστε στην αναγνώριση των δικών μας συναισθημάτων. Αν ένα άτομο δεν είναι ικανό να αναγνωρίσει τα δικά του συναισθήματα, πόσο μπορεί να κατανοήσει τα συναισθήματα των άλλων και ιδιαίτερα των υφισταμένων του; Η δεξιότητα αυτή κρίνεται άκρως απαραίτητη σε έναν ηγέτη. Η αυτοδιαχείριση είναι το συστατικό της συναισθηματικής νοημοσύνης το οποίο μας βοηθά να «μη γινόμαστε έρμαιο των συναισθημάτων μας». Μας προσφέρει «τη νοητική διαύγεια» και τη «συμπυκνωμένη ενέργεια» που είναι απαραίτητη σε κάθε άτομο πολύ περισσότερο σε έναν ηγέτη. Ιδιαίτερα σε καταστάσεις διαχείρισης κρίσεων ο ηγέτης/διευθυντής θα πρέπει να

διαθέτει την ικανότητα αυτή για να σταθεί στο ύψος των περιστάσεων. Η κοινωνική επίγνωση, με θεμελιώδη δεξιότητα την ενσυναίσθηση, διακρίνεται όταν «ένα άτομο ή ένας ηγέτης είναι συντονισμένος με αυτό που νιώθουν οι άλλοι τη συγκεκριμένη στιγμή, μπορεί να πει και να πράξει ό,τι είναι κατάλληλο: να μετριάσει το φόβο, να διαλύσει την οργή, να συμμετάσχει σε ένα αστείο». «Η ενσυναίσθηση παρέχει σε έναν ηγέτη τη δυνατότητα να βρίσκει τους συναισθηματικούς διαύλους μεταξύ των ανθρώπων που επιφέρουν την αρμονία» (Goleman et al., 2002 σελ.67-70).

«Οι τέσσερις αυτοί τομείς συνδέονται στενά, δεν είναι εγγενή ταλέντα αλλά αποτέλεσμα μάθησης» (Goleman et al., 2002 σελ.60).

Τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ηγεσία της εκπαίδευσης διαπιστώνει και ο Πασιαρδής σε έρευνά του (1998 σελ.210) όπου αναφέρει ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές σχολείων επιδεικνύουν ένα στυλ ηγεσίας το οποίο ονόμασε MBFE (Management By Feelings and Emotions) «Διοίκηση μέσω συναισθημάτων».

Σύμφωνα με τους Σαΐτη & Σαΐτης (2012 σελ.276) «τα διευθυντικά στελέχη μιας σχολικής μονάδας με πολλές ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν θετικό οργανωσιακό κλίμα και κατ' επέκταση να συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία της συγκεκριμένης οργάνωσης».

Στην ίδια άποψη συγκλίνει και ο Μπουραντάς (2005 σελ.261-262) όπου αναφέρει ότι «η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μία απαραίτητη μετα-ικανότητα (δηλαδή μία ικανότητα η οποία είναι προϋπόθεση για να αναπτυχθούν άλλες ικανότητες ή αποτελεί βασικό συστατικό στοιχείο περισσότερων ικανοτήτων) για την αποτελεσματική ηγεσία». Είναι βασική ικανότητα για την επικοινωνία, τη λήψη αποφάσεων, την επίλυση προβλημάτων, αφού «πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τον εαυτό του και τους άλλους, και κυρίως να κατανοεί και να χειρίζεται με αποτελεσματικό τρόπο τα συναισθήματά του καθώς και των άλλων». Η συναισθηματική νοημοσύνη εμπεριέχει κατά τον Μπουραντά μία σειρά ικανοτήτων αναγκαίων για την άσκηση ηγετικών ρόλων όπως είναι η αυτοεπίγνωση (γνώθι σ'εαυτόν) δηλαδή «η ικανότητα να γνωρίζουμε τον εαυτό μας, τις αξίες μας, τις ανάγκες μας, να μπορούμε να διαχειριστούμε τα συναισθήματά μας (απαραίτητη ηγετική ικανότητα ιδιαίτερα στη διαχείριση κρίσεων), να γνωρίζουμε τα πλεονεκτήματά μας και τα μειονεκτήματά μας». Άλλη σημαντική ικανότητα επισημαίνει ότι θεωρείται η αυτορρύθμιση. Πρόκειται για την «ικανότητα αυτοελέγχου και σωστής διαχείρισης του συγκινησιακού μας εαυτού». Συνεχίζοντας αναφέρει ότι η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς τα συναισθήματα, τις ανάγκες, τα προβλήματα, τις ανησυχίες κ.τ.λ. των άλλων ανθρώπων και να συμπεριφέρεται ή να τα χειρίζεται με το σωστό τρόπο», όχι απλά να

συμπάσχει ή να συμφωνεί αλλά να μπαίνει στη θέση του άλλου, «να φοράει τα παπούτσια του άλλου», ικανότητα επίσης αναγκαία στη διαχείριση κρίσεων ιδιαίτερα όταν έχουμε να αντιμετωπίσουμε γεγονότα πένθους ή ασθeneιών.

Οι Σαΐτη & Σαΐτης (2012 σελ.53) διακρίνουν την αρχή της ενσυναίσθησης ως μία από τις βασικές αρχές διοίκησης του σχολείου και συμπεραίνουν ότι «είναι προφανές ότι η ηγεσία και συναισθηματική νοημοσύνη είναι άμεσα συνδεδεμένες» (σελ. 278).

Μελέτες που έγιναν σχετικά με τη συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης στην επιτυχία του έργου του διευθυντή σχολικής μονάδας (Fernandez-Araoz 2001:189-90 όπως αναφέρουν οι Σαΐτη & Σαΐτης, 2012 σελ. 278, και η Μπρίνια, 2008 σελ.334) «τα επιτυχημένα διευθυντικά στελέχη διακρίνονται για τρία βασικά στοιχεία: από την εμπειρία, τη γνωστική νοημοσύνη και τη συναισθηματική νοημοσύνη. Ο πιο αποτελεσματικός συνδυασμός είναι αυτός που συνδυάζει την εμπειρία με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη και ακολουθεί ο συνδυασμός υψηλής συναισθηματικής νοημοσύνης και γνωστικής νοημοσύνης. Αντίθετα ο συνδυασμός υψηλής γνωστικής νοημοσύνης και μεγάλης εμπειρίας δεν επιφέρει επιτυχία».

Κλείνοντας, σε έρευνά του ο καθηγητής Richard Boyatzis στις Η.Π.Α. σύμφωνα με την Μπρίνια (2008 σελ. 339) αναφέρει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ως επίκτητη ιδιότητα, μπορεί να βελτιωθεί μέσω διαφόρων προγραμμάτων που μπορούν να εφαρμοστούν σε διευθυντές, ώστε να δημιουργήσουμε «συναισθηματικά έξυπνους» διευθυντές. Στις Η.Π.Α. εφαρμόστηκαν και είχαν άριστα αποτελέσματα ως προς τη βελτίωση της ηγεσίας. Κάτι ανάλογο θα πρέπει ίσως να εφαρμοστεί και στη χώρα μας για μια αποτελεσματική και αποδοτική εκπαίδευση, με ικανούς ηγέτες που θα είναι σε θέση να διαχειριστούν και τις πιο δύσκολες καταστάσεις στη σχολική κοινότητα όπως είναι οι κρίσεις. Οι κρίσεις συνδέονται άμεσα με τις συνθήκες υγιεινής και ασφάλειας που εφαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον, για τις οποίες γίνεται αναφορά στη συνέχεια.

Κεφάλαιο 3: Θέματα υγιεινής και ασφάλειας του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης

3.1 Υγιεινή και ασφάλεια στο χώρο εργασίας

Τα θέματα υγιεινής και ασφάλειας στο χώρο εργασίας αποτελούν βασική λειτουργία της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού. Οι Βαξεβανίδου και Ρεκλείτης (2012 σελ.25) αναφέρουν ότι στα βασικά καθήκοντα της Διεύθυνσης ή του Τμήματος των Ανθρώπινων Πόρων είναι και «η προστασία των εργαζομένων, με την εφαρμογή συστημάτων υγιεινής και ασφάλειας, μέσα από πληροφόρηση και κατάλληλη εκπαίδευση των ενδιαφερομένων, αλλά και μέσα από προγράμματα βελτίωσης της ποιότητας ζωής στον εργασιακό χώρο». Έτσι σύμφωνα με τους Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου (2013 σελ.307-308) «τα θέματα της υγιεινής και ασφάλειας στην εργασία, περιλαμβάνουν όλες τις διαδικασίες που πρέπει να εφαρμόζονται ώστε να προστατεύεται η υγεία - ψυχική και σωματική - και ασφάλεια του ανθρώπινου δυναμικού, λαμβάνοντας τις απαραίτητες προφυλάξεις και δημιουργώντας παράλληλα ένα εργασιακό περιβάλλον με σκοπό την πρόληψη και αποτροπή των ατυχημάτων και των επαγγελματικών ασθενειών». Η λήψη μέτρων για την προστασία της υγείας και ασφάλειας των εργαζομένων και η δημιουργία ικανοποιητικών συνθηκών εργασίας, είναι από τις πιο σημαντικές λειτουργίες της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού αφού μπορεί «να επηρεάσουν την ικανότητα ενός εργαζομένου, την υποκίνηση του να εργασθεί και κατ' επέκταση, την επαγγελματική ικανοποίηση και την αποδοτικότητά του» (Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου, 2013 σελ.305).

Η λήψη μέτρων για υγιεινή και ασφάλεια στο χώρο εργασίας αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα όλων των εργαζομένων σε κάθε οργανισμό. Το δικαίωμα κατοχυρώνεται νομοθετικά μέσω του ν. 1568/1985 ΦΕΚ 177/Α/18-10-1985 περί «Υγιεινής και ασφάλειας των εργαζομένων». Ο παραπάνω νόμος θεωρείται στη χώρα μας από τα βασικά νομοθετήματα που προστατεύουν τα δικαιώματα των εργαζομένων για υγιεινές και ασφαλείς συνθήκες εργασίας. Η Ευρωπαϊκή Ένωση τονίζει τη σημασία του δικαιώματος ιδρύοντας τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία (OSHA). Ο οργανισμός μέσω της Οδηγίας 89/391, «οδηγία-πλαίσιο», στοχεύει με την εφαρμογή μέτρων «στην προώθηση της βελτίωσης της ασφάλειας και της υγείας των εργαζομένων κατά την εργασία».

Η μέριμνα για προστασία των εργαζομένων, δεν θα μπορούσε να απουσιάζει από το σχολείο όπου καθημερινά δραστηριοποιούνται εκατοντάδες ανήλικα παιδιά που είναι εκτεθειμένα σε διάφορους κινδύνους και μπορούν να συμβούν πολλά ατυχήματα. «Το

σχολείο, αναφέρουν οι Everard και Morris (1999 σελ.228), πρέπει να διευθύνεται έτσι ώστε να προστατεύεται η ασφάλεια των μαθητών των γονέων και του κοινού». Συνεπώς στις βασικές λειτουργίες της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση, σημαντική θέση καταλαμβάνει η υγιεινή και ασφάλεια των εργαζομένων και όπως αναφέρουν οι Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου (2013 σελ.44) περιλαμβάνει «προστασία των εργαζομένων, κατάρτιση προγραμμάτων πρόληψης ατυχημάτων, αντιμετώπιση εργασιακού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης που στην εκπαίδευση αποτελεί βασικό παράγοντα αντιμετώπισης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κυρίως στην καθημερινότητα στο σχολείο».

Η προστασία της υγιεινής και της ασφάλειας του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης στην Ελλάδα προβλέπεται από το Δημοσιοϋπαλληλικό Κώδικα ν. 3528/2007 άρθρο 44 αλλά και από τις Συλλογικές Συμβάσεις εργασίας. Ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία (OSHA) με «τμήμα ειδικά για τον κλάδο της εκπαίδευσης», επισημαίνει τους βασικότερους κινδύνους στο χώρο της εκπαίδευσης όπως είναι ο εκφοβισμός, το εργασιακό άγχος κ.τ.λ. και τονίζει πως «όπως τα παιδιά μαθαίνουν τους πίνακες πολλαπλασιασμού στο δημοτικό και αργότερα προχωρούν σε δυσκολότερες μαθηματικές ασκήσεις, έτσι θα έπρεπε να διδαχτούν και για την ασφάλεια και την υγεία, αρχίζοντας από τα βασικά και προχωρώντας αργότερα, καθώς μεγαλώνουν, σε πιο σύνθετα ζητήματα, όπως η διεξαγωγή εκτίμησης κινδύνων» (OSHA, 2007 όπως αναφέρεται στον Κατσαρό, 2007 σελ.139).

3.2 Υγιεινή και ασφάλεια του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης

Μέχρι πρότινος, όπως πολύ σωστά αναφέρει ο Κατσαρός (2007 σελ.137), στην εκπαίδευση, όταν αναφερόμασταν σε θέματα ασφάλειας και υγείας αναφερόμασταν κυρίως στους κινδύνους που διέτρεχαν οι μαθητές, είτε στο χώρο του σχολείου είτε εκτός σχολείου κατά την ώρα προσέλευσης και αποχώρησης ή κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων όπως π.χ. σχολικές εκδρομές, αθλητικές δραστηριότητες. Για την αντιμετώπιση αυτών των κινδύνων και για την προστασία και ασφάλεια όλων των εμπλεκόμενων μελών στη σχολική κοινότητα προτείνεται από τους Everard και Morris (1999, σελ.228) και από τους Σαΐτη και Σαΐτης (2012, σελ.328) ένα γενικό πλαίσιο υγιεινής και ασφάλειας στο χώρο του σχολείου που πρέπει να περιλαμβάνει:

- Την ύπαρξη και κοινοποίηση του κανονισμού ασφαλείας
- Την εκπαίδευση μαθητών και εκπαιδευτικών

- Τη συνεννόηση με εκπροσώπους ασφαλείας
- Τον καταμερισμό αρμοδιοτήτων ασφαλείας
- Τον εντοπισμό και τη μελέτη των κινδύνων
- Τις διαδικασίες εκτάκτου ανάγκης

Σε ένα χώρο όπου εμπλέκονται παιδιά, κρίνεται απαραίτητη «η ύπαρξη πολιτικής αντιμετώπισης κρίσιμων καταστάσεων» μέσω των παραπάνω δράσεων, ώστε να βρίσκεται η σχολική μονάδα σε ετοιμότητα. Η ετοιμότητα του σχολείου δηλαδή «η διασφάλιση ότι η ομάδα διαχείρισης κρίσεων του σχολείου είναι σε θέση να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο έργο της σε κάθε χρονική στιγμή» βοηθά στην αντιμετώπιση ενός κινδύνου αφού προσδίδει σιγουριά, υψηλό ηθικό στο προσωπικό και θετικό σχολικό κλίμα συντελώντας στη μείωση των κινδύνων (Σαΐτη και Σαΐτης, 2012 σελ.331).

Οι αιτίες κινδύνων στο χώρο του σχολείου είναι συνήθως δύο ειδών:

Υλικές: κακοσυντηρημένες εγκαταστάσεις, γυμνά καλώδια, ολισθηρά δάπεδα, επικίνδυνες ουσίες, αμίαντος κ.τ.λ.

Συμπεριφοράς: παιδιά που τρέχουν απρόσεκτα, επιθετική και βίαιη συμπεριφορά μεταξύ μαθητών, πεταμένα βιβλία ή άλλα αντικείμενα κ.τ.λ. (Everard και Morris, 1999 σελ.230, Κατσαρός, 2007 σελ. 137-138).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι εκπαιδευτικοί και παιδιά περνούν ένα μεγάλο μέρος της ημέρας τους στο σχολείο και ότι τα παιδιά είναι ενεργητικά στο χώρο του σχολείου ιδιαίτερα τις ώρες εκτός μαθήματος όπως π.χ. ώρα προσέλευσης και αποχώρησης, διαλείμματα «οι προσεκτικοί έλεγχοι για την ασφάλεια όλων των εξωτερικών χώρων παιχνιδιού είναι εξαιρετικά σημαντικοί. Το διδακτικό προσωπικό θα πρέπει μονίμως να επαγρυπνεί για ενδεχόμενους κινδύνους και να βοηθά στην αποτροπή των ατυχημάτων» (Click, 2005 σελ.319). Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί διδάσκοντες «αναλαμβάνουν καθήκοντα εφημερευόντων, έχουν την ευθύνη της επιτήρησης και της προστασίας των μαθητών και επιμελούνται την καθαριότητα των σχολικών χώρων και ό,τι άλλο σχετίζεται με την υγιεινή και ασφάλεια του», «ο υποδιευθυντής της σχολικής μονάδας καταρτίζει το πρόγραμμα για τους επόπτες της ημέρας σε συνεργασία με τους διδάσκοντες και έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του» (ΦΕΚ 1340/2002 ΥΑ Φ.353.1./324/105657/Δ1/16-10-2002 Άρθρο 33 και 36 του ΥΠ.Ε.Π.Θ.). Η εφαρμογή των καθηκόντων της εφημερίας από τους εκπαιδευτικούς θεωρείται βασική παράμετρος για την ασφάλεια των μαθητών και την ορθή λειτουργία του σχολείου.

Εκτός των προβλημάτων που προκύπτουν από κινδύνους που σχετίζονται με ατυχήματα στο μαθητικό κυρίως πληθυσμό, τα τελευταία χρόνια υπάρχει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον «σε θέματα υγείας (ψυχικής και σωματικής) και ασφάλειας των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης όπως: οι συνθήκες εργασίας, το εργασιακό στρες και η επαγγελματική εξουθένωση» (Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου, 2013 σελ.322). Σύμφωνα με την έκθεση του Ευρωπαϊκού Οργανισμού για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία (OSHA, 2007) όπως αναφέρει ο Κατσαρός (2007 σελ.138) «οι εργαζόμενοι στην εκπαίδευση διατρέχουν κινδύνους από ατυχήματα και ασθένειες, η συχνότητα των οποίων καθιστά τον εκπαιδευτικό κλάδο τρίτο από άποψη ποσοστού περιστατικών, μετά τους κλάδους των ορυχείων και των λατομείων». Σύμφωνα με τα στοιχεία του OSHA, 2007 «περίπου το 15% των εργαζομένων στον εκπαιδευτικό τομέα στην Ευρώπη από δασκάλους και μάγειρες έως διοικητικό προσωπικό έχουν δεχτεί σωματική ή λεκτική κακοποίηση στο χώρο εργασίας» (Βλάχος, 2008 όπως αναφέρεται στο Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου, 2013 σελ.322). «Έτσι, είναι συχνές οι αναφορές στο άγχος, στην ανασφάλεια, στην έλλειψη ικανοποίησης σε σχέση με την εργασία, στις συγκινησιακές καταστάσεις που έχουν ως συνέπεια ψυχοσωματικές διαταραχές, καρδιαγγειακές και νευρολογικές παθήσεις, τάσεις φυγής, κατάθλιψη ή επιθετικότητα και οδηγούν σε καταστάσεις όπως την επαγγελματική εξουθένωση των εργαζομένων και σε εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς στο χώρο της εργασίας» σύμφωνα με τον Κάντα (όπως αναφέρεται στον Κατσαρό, 2007 σελ. 137).

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζεται ότι βιώνουν συνθήκες έντονου εργασιακού άγχους οι οποίες σχετίζονται με «εργασία σε δυσάρεστες φυσικές και περιβαλλοντολογικές συνθήκες, τον υπερβολικό φόρτο εργασίας, τα ατομικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων, το αντικείμενο του έργου, την αβεβαιότητα για διάφορες πλευρές του εργασιακού ρόλου, την οργανωσιακή κουλτούρα και το κλίμα που επικρατεί, το στυλ διοίκησης, την ανεπαρκή υποστήριξη από τους συναδέλφους και τη διοίκηση, τις χαμηλές προοπτικές εξέλιξης, την έλλειψη υλικής/ηθικής ανταμοιβής και δικαιοσύνης, τις χαμηλές αμοιβές, τις διαπροσωπικές συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο και τη σύγκρουση εργασίας και οικογένειας» (Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου, 2013 σελ.323-324). Όλοι οι παραπάνω λόγοι καθιστούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως στρεσογόνο επάγγελμα, που συχνά οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση. Ιδιαίτερα το «μεγάλο άγχος των εκπαιδευτικών και κυρίως των διευθυντών, προέρχεται και οφείλεται στο μοντέλο διοίκησης της οργανωμένης αναρχίας που ισχύει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα» (Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου, 2013 σελ.328). Δεδομένου ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι ένα καθαρά συγκεντρωτικό

εκπαιδευτικό σύστημα, τα προβλήματα που διακρίνουν το χώρο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, σχετικά με την υγιεινή και ασφάλεια του εργατικού δυναμικού και τη διαχείριση των κρίσεων, δύσκολα μπορούν να αντιμετωπιστούν σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή σε τοπικό επίπεδο, αφού δεν αφήνονται περιθώρια πρωτοβουλιών στις σχολικές μονάδες για την διαχείρισή τους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ανδρέου (1999 σελ.18) «η πολυνομία, οι αντιφάσεις της νομοθεσίας, οι επικαλύψεις που κυρίως παρήχθησαν από τη λογική των νόμων-πλαίσιο έχουν διαμορφώσει, μάλλον, μία χαοτική κατάσταση στην εκπαιδευτική νομοθεσία και κατ' επέκταση στην άσκηση της διοίκησης στην εκπαίδευση. Η κατάσταση αυτή συμβάλλει, σε σημαντικό βαθμό, στη διατήρηση και την ενίσχυση του συγκεντρωτισμού στη διοίκηση και τη διαχείριση των εκπαιδευτικών πραγμάτων». Είναι προφανής η αναγκαιότητα διαχείρισης κάποιων προβλημάτων, ιδιαίτερα καταστάσεων που δημιουργούν κρίσεις (όπως θα εξετάσουμε διεξοδικά στο επόμενο κεφάλαιο), από τις κατά τόπους σχολικές μονάδες. Υπάρχει δηλαδή αναγκαιότητα διοικητικής αποκέντρωσης. Όπως αναφέρει ο Ανδρέου (1999 σελ.19) «βασική ιδέα για τη διοικητική αποκέντρωση είναι να επιλύονται τελικά τα προβλήματα στο επίπεδο που προκύπτουν, δηλαδή στη σχολική μονάδα, στο επίπεδο Νομού και Περιφέρειας, στο επίπεδο επικράτειας». Να δίνεται η δυνατότητα σε κάθε σχολική μονάδα να έχει ευελιξία, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να δημιουργεί ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές της «κατάλληλες συνθήκες εργασίας που εξασφαλίζουν την υγιεινή και ασφάλεια των εργαζομένων και που θα δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για την ευημερία και αποδοτικότητα των οργανισμών και των εργαζομένων» (Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου, 2013 σελ.321). Σε περίπτωση που δεν εξασφαλίζονται οι κατάλληλες συνθήκες υγιεινής και ασφάλειας, αρκετά συχνά, καλείται η σχολική μονάδα να βιώσει και να διαχειριστεί καταστάσεις που δημιουργούν κρίσεις όπως οι περιπτώσεις που αναφέρονται στο επόμενο κεφάλαιο.

Κεφάλαιο 4: Η θεωρία της κρίσης

Τα τελευταία χρόνια η διεθνής κοινότητα αλλά και η χώρα μας αρκετά συχνά βιώνουν περιστατικά βίας, φυσικών καταστροφών, τρομοκρατίας, θανάτου αλλά και κρίσεων στις διαπροσωπικές σχέσεις. Τα γεγονότα αυτά έχουν γίνει αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής μας με σημαντική αρνητική κυρίως επίδραση, (άλλωστε «αν τα φαινόμενα δεν έχουν δυσμενείς συνέπειες, δεν δημιουργούνται κρίσεις» Μπρίνια, 2008 σελ.214), τόσο στη ζωή των ενηλίκων όσο και των παιδιών, κάνοντας επιτακτική την ανάγκη προετοιμασίας της κοινωνίας για την αντιμετώπισή τους. Η σχολική κοινότητα δεν θα μπορούσε να μείνει εκτός αυτής της πραγματικότητας. Οι κρίσεις όλων των ειδών επηρεάζουν τη ζωή της σχολικής μονάδας αιφνίδια αφού «οι κρίσεις δεν είναι χρονικά και ποσοτικά προσδιορισμένες και είναι αναπόφευκτες» (Μπρίνια, 2008 σελ.223), καλώντας τα μέλη της να διαχειριστούν καταστάσεις δύσκολες με πολύ σοβαρά αποτελέσματα αφού «η κρίση προκαλεί ψυχική αναστάτωση στα παιδιά όλων των ηλικιών, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει δυσμενώς την ικανότητα μάθησης» (Σαΐτη και Σαΐτης, 2012 σελ.321). Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό οι ενήλικες και κυρίως οι εκπαιδευτικοί, που έρχονται καθημερινά σε επαφή με τα παιδιά, να γνωρίζουν την τέχνη διαχείρισης των κρίσεων.

4.1 Η έννοια της κρίσης

Ο όρος της κρίσης χρησιμοποιείται με πολλές έννοιες για να περιγράψει διαφορετικές καταστάσεις όπως «οικονομικά, περιβαλλοντικά, κυβερνητικά, και εκπαιδευτικά προβλήματα, καθώς επίσης και προσωπικά συναισθηματικά τραύματα» (Brock et.al., 2005 σελ.15). Τα γεγονότα μιας κρίσης έχουν αρνητικές συνήθως συνέπειες για τα άτομα και βιώνονται με διαφορετικό τρόπο από τον καθένα. «Συγγραφείς, όπως οι Rosenthal and Rijkenburg (1991) σχετίζουν την έννοια της κρίσης με τις καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από σοβαρή απειλή, αβεβαιότητα και την αίσθηση του επείγοντος» (Σαΐτη και Σαΐτης, 2012 σελ.322). Την άποψη αποδέχεται και ο Κατσαρός (2007 σελ.153) θεωρώντας ότι «η έννοια της κρίσης συνήθως συνδέεται με απροσδόκητες δυσμενείς εξελίξεις που απαιτούν άμεση παρέμβαση για την αντιμετώπισή τους».

Ο ορισμός της κρίσης που επικαλούνται οι περισσότεροι θεωρητικοί έχει προταθεί από τον Slaikeu (1990), ο οποίος ορίζει την κατάσταση κρίσης ως «... μια προσωρινή κατάσταση αναστάτωσης και αποδιοργάνωσης, χαρακτηριζόμενη πρωταρχικά από την αδυναμία αντιμετώπισης εκ μέρους του ατόμου μιας συγκεκριμένης κατάστασης μέσω της

χρήσης συνήθων μεθόδων επίλυσης προβλημάτων, αλλά και από την πιθανότητα μιας ριζικά θετικής ή αρνητικής έκβασης» (Μπρίνια, 2008 σελ.214, Brock et.al., 2005 σελ.18).

Παρόμοιος ορισμός έχει δοθεί από τον Carlan (1964) για τη συναισθηματική κρίση ο οποίος την ορίζει ως «μία ψυχολογική αποσταθεροποίηση ενός ατόμου που έρχεται αντιμέτωπο με μια επικίνδυνη περίσταση, η οποία αποτελεί για το ίδιο το άτομο ένα σημαντικό πρόβλημα, το οποίο, προς το παρόν, αδυνατεί τόσο να το αποφύγει όσο και να το επιλύσει χρησιμοποιώντας τις συνήθεις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων» (Χατζηχρήστου, 2012 σελ.28).

Σύμφωνα με τη Μπρίνια η έννοια της κρίσης «χαρακτηρίζει μια μη κανονική κατάσταση. Μια κατάσταση κρίσιμη, δύσκολη, επικίνδυνη. Συγκεκριμένα, κρίση είναι μια εκτροπή από την κατάσταση της κανονικότητας, που γίνεται σε ένα σημείο καμπής, στο οποίο ανατρέπεται μία κατάσταση (που αφορά ένα πρόσωπο, μια ομάδα, ένα σύνολο, μια συνθήκη, διαδικασία, οργάνωση, λειτουργία, ισορροπία), με διαφορετική κάθε φορά ένταση, ταχύτητα και αιτιολογία και δημιουργείται μια καινούργια κατάσταση, δυναμική, ασταθής, ρευστή, δύσκολα ελεγχόμενη και επικίνδυνη, που πρέπει να αντιμετωπιστεί για να επανέλθει η κατάσταση της κανονικότητας» (Μπρίνια, 2008 σελ.213)

Συμπεραίνουμε από τους παραπάνω ορισμούς ότι η κατάσταση της κρίσης είναι ευρύτατη. «Μια αναλυτική ταξινόμηση, την οποία έχουν προτείνει αρκετοί μελετητές (Carlson 1997, Green 1993, Matsakis 1994, Slaikou 1990, Yong 1998), αναφέρει έξι κατηγορίες κρίσεων: (α) σοβαρή ασθένεια ή τραυματισμός του παιδιού ή άλλων προσώπων στο περιβάλλον του, (β) θάνατος, (γ) απειλή της ζωής ή της σωματικής ακεραιότητας (ληστεία, βιασμός, απαγωγή, κακοποίηση), (δ) γεγονότα πολεμικής φύσεως (εισβολή, τρομοκρατική επίθεση, ομηρία, αεροπειρατεία), (ε) φυσικές καταστροφές (τυφώνες, πλημμύρες, σεισμοί, πυρκαγιές), και (στ) βιομηχανικά ατυχήματα ή ατυχήματα οφειλόμενα σε ανθρώπινο λάθος (πυρηνικά ατυχήματα, διαρροή τοξικών αποβλήτων, εκρήξεις ή πυρκαγιές σε βιομηχανικές μονάδες)» (Χατζηχρήστου, 2004).

Παραδείγματα γεγονότων που εμπίπτουν σε καθεμιά από τις παραπάνω κατηγορίες παρουσιάζονται σύμφωνα με τους Brock et.al., (2005 σελ.16) στον πίνακα που ακολουθεί:

Κατηγορίες και παραδείγματα γεγονότων κρίσης

<i>Κατηγορία</i>	<i>Παραδείγματα</i>
Απειλητική για τη ζωή ασθένεια / τραυματισμός	Ασθένειες που απειλούν τη ζωή· παραμορφώσεις και ακρωτηριασμοί· οδικά, σιδηροδρομικά και ναυτικά ατυχήματα· επιθέσεις· απόπειρες αυτοκτονίας· φωτιές /

Βίαιος και / ή απροσδόκητος θάνατος	εμπρησμός· εκρήξεις Θανατηφόρες ασθένειες· θανατηφόρα ατυχήματα· ανθρωποκτονίες· αυτοκτονίες· φωτιές / εμπρησμός· εκρήξεις
Επαπειλούμενος θάνατος και / ή τραυματισμός	Ανθρώπινη επιθετικότητα (π.χ. ληστεία, επίθεση και ληστεία ή βιασμός) · ενδοοικογενειακή βία (π.χ. κακοποίηση παιδιού και συζύγου) · απαγωγές
Πράξεις πολέμου	Εισβολές· τρομοκρατικές επιθέσεις· ομηρίες· αιχμάλωτοι πολέμου· βασανιστήρια· αεροπειρατείες
Φυσικές καταστροφές	Τυφώνες· πλημμύρες· πυρκαγιές· σεισμοί· χιονοστιβάδες / κατολισθήσεις· εκρήξεις ηφαιστείου· κεραυνοβολίες· κύματα τσουνάμι
Προκαλούμενες από τον άνθρωπο / βιομηχανικές καταστροφές	Πυρηνικά ατυχήματα· συντριβές αεροπλάνων· έκθεση σε βλαβερές ουσίες / τοξικά απόβλητα· καταρρεύσεις φραγμάτων· πυρκαγιές από ηλεκτρικές βλάβες· οικοδομικά / εργοστασιακά ατυχήματα.

Η έκθεση του ατόμου σε γεγονότα κρίσης συνεπάγεται προβλήματα στο άτομο αν δεν αντιμετωπιστεί κατάλληλα. Βιώνει τραυματικά τα γεγονότα της κρίσης. Οι Wiger και Harowski (2003) διακρίνουν το τραυματικό γεγονός από την κρίση, ορίζοντας το πρώτο ως μια καταστροφική κατάσταση στην οποία εκτίθενται άτομα ή ομάδες, και τη δεύτερη ως την ψυχολογική αντίδραση σε αυτό το συμβάν (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2012 σελ.54).

Μελετώντας την έννοια της κρίσης σύμφωνα με την Μπρίνια (2008 σελ. 214) μπορούμε να διακρίνουμε τα χαρακτηριστικά της τα οποία είναι:

- η επικινδυνότητα
- οι έκτακτες ανάγκες
- η ανεπάρκεια του χρόνου
- η ανάγκη της μεγάλης ικανότητας προσαρμογής

- οι πιέσεις
- το απρόβλεπτο και το πρωτόγνωρο
- η σύγχυση και το χάος
- η διαφορετικότητα και
- ο ρόλος της τύχης

Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς «ως κατάσταση κρίσης στο σχολείο μπορεί να οριστεί κάθε προσωρινή κατάσταση που προκαλεί ή έχει τη δυνατότητα να προκαλέσει αναστάτωση στην κανονική λειτουργία του σχολείου. Αυτό αφορά κάθε κατάσταση που μπορεί να θέσει σε κίνδυνο τη συναισθηματική ασφάλεια και την πρόοδο των μαθητών του σχολείου» (Metzgar,1994:20 όπως αναφέρεται στον Κατσαρό, 2007 σελ. 155).

Πιο συγκεκριμένα, η κρίση στη σχολική κοινότητα, σύμφωνα με τους Brock, Sandoval & Lewis, (2005 σελ.57) είναι:

- Ένα ξαφνικό και απροσδόκητο γεγονός
- Ένα γεγονός που έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει ένα μεγάλο αριθμό μαθητών και/ή προσωπικού
- Ένα γεγονός που θα μπορούσε να επηρεάσει την υγεία, την ασφάλεια, και/ή τη θετική κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.

Ο παραπάνω ορισμός αποκλείει βέβαια ένα σημαντικό αριθμό γεγονότων που μπορεί να χαρακτηριστούν ως κρίσεις αλλά αναφέρονται σε μεμονωμένα άτομα και όχι στο σύνολο των μαθητών όπως διαζύγιο γονέων, ενδοσχολική και ενδοοικογενειακή βία, βιασμό κ.τ.λ..

Βασικό χαρακτηριστικό των κρίσεων στη σχολική κοινότητα που καθιστά την άμεση παρέμβαση και διαχείριση τους άκρως αναγκαία είναι «το απρόβλεπτο του χαρακτήρα τους και του μεγέθους της επιρροής που ασκούν σε όλη τη σχολική κοινότητα» (Κατσαρός, 2007 σελ.155). Για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η προετοιμασία για τη σωστή αντιμετώπιση των κρίσεων σε μία σχολική μονάδα.

4.2 Είδη κρίσεων

Σύμφωνα με τους Brock et.al. (2005 σελ.14) «η βάση πάνω στην οποία έχει οικοδομηθεί η σύγχρονη κατανόησή μας για τις αντιδράσεις σε περιστάσεις κρίσης» βρίσκεται στο έργο του Eric Lindermann ο οποίος μετά την πυρκαγιά του Coconut Grove (στη Βοστώνη το 1942 με 492 θύματα) «περιγράφει τις προσπάθειες του με τους επιζήσαντες από εκείνη την πυρκαγιά και διερευνά τις αντιδράσεις σχετικά με το πένθος τους». Το έργο του Lindermann συνέχισε ο συνεργάτης του Caplan ο οποίος «θεωρεί την κρίση ως μία

αναστάτωση, αλλά και μία αδυναμία διατήρησης μιας σταθερής συναισθηματικής κατάστασης» και παρατηρεί «ότι οι κρίσεις δεν προκαλούνται μόνο από περιστασιακούς παράγοντες αλλά και από εξελικτικές μεταβατικές περιόδους» (Brock et.al., 2005 σελ.14).

Οι περισσότεροι θεωρητικοί βασιζόμενοι στο έργο των Lindermann και Caplan, διακρίνουν δύο είδη κρίσεων, τις εξελικτικές ή αναπτυξιακές κρίσεις και τις περιστασιακές κρίσεις ή κρίσεις καταστάσεων.

Οι εξελικτικές κρίσεις συνδέονται με τα σημεία μετάβασης των ατόμων από το ένα αναπτυξιακό στάδιο της ωρίμανσής τους στο επόμενο (π.χ. είσοδος στην εφηβεία, ενηλικίωση, μετάβαση από τη μία τάξη στην άλλη) ή από μια φάση της ζωής τους σε άλλη (π.χ. έναρξη της σχολικής ζωής) (Κατσαρός, 2007 σελ.153, Brock et.al., 2005 σελ.15, Σαΐτη και Σαΐτης, 2012 σελ.323, Χατζηχρήστου, 2012 σελ.29).

Οι αναπτυξιακές κρίσεις είναι προβλέψιμες και αναμενόμενες, εξελίσσονται συνήθως φυσιολογικά και μπορούν να αντιμετωπιστούν όταν υπάρχει στήριξη από το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον. Μερικά προβλήματα που παρουσιάζονται στο στάδιο αυτό έχουν να κάνουν με τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό, τις κοινωνικές σχέσεις, την προσωπική ταυτότητα, την εκπαιδευτική πρόοδο κ.τ.λ. (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2012 σελ.60). Αν οι καταστάσεις αυτές εξελιχτούν σε κρίσεις ή όχι είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων όπως η ενίσχυση από το οικογενειακό, το σχολικό και το κοινωνικό περιβάλλον, η χρονική συγκυρία, η ψυχική ισορροπία και δύναμη του ατόμου, τα οικονομικά μέσα που διαθέτει, κυρίως όμως η ηθική και κοινωνική υποστήριξη του μαθητή. Απαραίτητη κρίνεται η θετική ενίσχυση, η έγκαιρη και κατάλληλη στήριξη στη διαχείριση της εξελικτικής κρίσης, ώστε να μπορέσει να εξελιχθεί ομαλά.

Για το λόγο αυτό συνήθως δημιουργούνται προγράμματα ψυχοκοινωνικής στήριξης σε μαθητές ιδιαίτερα σε εφήβους και κρίνεται απολύτως αναγκαία η ύπαρξη ειδικών επιστημόνων π.χ. ψυχολόγων, κοινωνιολόγων κ.τ.λ. στο σχολείο. «Πρόκειται για προγράμματα και υπηρεσίες που στοχεύουν στην πρόληψη, στον εντοπισμό, στη στήριξη και ενδεχομένως στην παραπομπή σε εξειδικευμένους φορείς μαθητών που εισέρχονται σε εξελικτικές κρίσεις» (Κατσαρός, 2007 σελ.153). Δυστυχώς όμως η χώρα μας υπολείπεται στην ανάπτυξη κατάλληλων προγραμμάτων, στη δημιουργία δομών και στη στελέχωση του σχολείου με προσωπικό έναντι των αντίστοιχων σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών είναι μάλλον ανεπαρκής και η συνεργασία με τους γονείς είναι συχνά υποτυπώδης (Κατσαρός, 2007 σελ.154) .

Το δεύτερο είδος των κρίσεων, οι περιστασιακές, τυχαίες ή οι κρίσεις καταστάσεων, «ορίζονται ως γεγονότα με απροσδόκητη φύση τα οποία μπορούν να επηρεάσουν ολόκληρη

τη σχολική κοινότητα» (Brock et. al., 2005 σελ.15). Η Χατζηχρήστου (2012 σελ.30) θεωρεί τις κρίσεις καταστάσεων ως «γεγονότα που συμβαίνουν αναπάντεχα, έχουν ξαφνική έναρξη και έχουν το χαρακτήρα του επείγοντος σε ό,τι αφορά στην αντιμετώπιση τους. Μπορούν να συμβούν οποτεδήποτε και είναι πιθανόν να επηρεάσουν όλη την κοινότητα». Παραδείγματα τέτοιων καταστάσεων αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα. Η σχολική κοινότητα, θα πρέπει να είναι προετοιμασμένη να μπορεί να αντιμετωπίσει όλα τα είδη των κρίσεων, ανάλογα με την έκταση και το επίπεδό της. Σύμφωνα όμως με τους θεωρητικούς, η περιστασιακή κρίση είναι αυτή που χρειάζεται ένα Σχέδιο Διαχείρισης Κρίσης από τη σχολική κοινότητα, αφού «ένα από τα χαρακτηριστικά που ορίζουν μία περιστασιακή κρίση είναι το δυναμικό της να επηρεάσει μία ολόκληρη κοινότητα» (Slaikeu,1990) και μάλιστα σε τέτοιο βαθμό που μπορεί «να αλλάξει σημαντικά την κατάσταση της ζωής των θυμάτων της» (Brock et. al., 2005 σελ.147,191).

Σύμφωνα με το Metzgar (όπως αναφέρεται στο Κατσαρός, 2007 σελ.154) μία άλλη διάκριση των κρίσεων είναι αυτή μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών κρίσεων. «Εσωτερική θεωρείται η κρίση που οφείλεται σε γεγονότα που έχουν συμβεί στο εσωτερικό της σχολικής κοινότητας ενώ εξωτερική είναι η κρίση που βασίζεται σε γεγονότα που εμφανίζονται εκτός σχολείου». Τα στελέχη της διοίκησης οφείλουν να αντιμετωπίσουν και τις δύο μορφές κρίσεων. «Στις εσωτερικές κρίσεις όμως, η σχολική κοινότητα πρέπει να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά και τις αιτίες που προκάλεσαν την κρίση».

Ο Baldwin όπως αναφέρεται στη Χατζηχρήστου (2012 σελ.30) ταξινομεί τις κρίσεις με βασικό κριτήριο την επίδραση που υφίσταται το άτομο και διακρίνει τις παρακάτω κατηγορίες:

- κρίσεις που οφείλονται στην ιδιοσυγκρασία του ατόμου
- κρίσεις που οφείλονται σε αναμενόμενες μεταβάσεις του κύκλου ζωής
- κρίσεις που προκύπτουν από τραυματικά γεγονότα
- αναπτυξιακές κρίσεις - κρίσεις ωρίμανσης
- κρίσεις που σχετίζονται με ψυχοπαθολογία
- επείγουσες ψυχιατρικές καταστάσεις.

Όποια μορφή και να έχουν οι κρίσεις, ένα άτομο πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τα συμπτώματα της κρίσης ώστε να μπορεί να τη διαχειριστεί. Στη συνέχεια αναφέρονται οι βασικές αντιδράσεις των μαθητών σε γεγονότα κρίσεων.

4.3 Αντιδράσεις μαθητών σε κατάσταση κρίσης

Είναι βασικό να γνωρίζουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί τις αντιδράσεις που αναμένονται από τους μαθητές όταν έρχονται αντιμέτωποι με μία κρίση, ώστε να μπορέσουν να προσφέρουν βοήθεια στο μαθητή. Όλα τα παιδιά δεν αντιδρούν με τον ίδιο τρόπο και η αντίδραση τους εξαρτάται «από την προηγούμενη εμπειρία τους, από την προσωπικότητά τους και την αμεσότητα με την οποία επιδρά το γεγονός στη ζωή τους» (Χατζηχρήστου, 2012 σελ.32). Οι αντιδράσεις ποικίλουν από ηλικία σε ηλικία όμως «η αίσθηση του ατόμου ότι βρίσκεται εκτός ελέγχου και ότι είναι ανίκανο να προσαρμοστεί» (Brock et. al., 2005 σελ.9) το καθιστά αδύναμο και χρήζει βοήθειας.

Οι πιο κοινές αντιδράσεις των παιδιών που έχουν βιώσει ένα τραυματικό γεγονός είναι σύμφωνα με τους Rynoos και Eth (1986), όπως αναφέρεται στη Χατζηχρήστου (2012 σελ.32):

- 1) η επαναβίωση του γεγονότος μέσω σκέψεων
- 2) ο φόβος ότι θα συμβεί ξανά
- 3) η απόσυρση από το εξωτερικό περιβάλλον και η έντονη ανάγκη να προσκολληθούν στα μέλη της οικογένειάς τους.

«Το άτομο σε κρίση θα αισθανθεί εξάντληση, ανημπόρια, ανεπάρκεια, σύγχυση και άγχος» (Brock et. al., 2005 σελ.19). Συχνά παρατηρείται επίσης η απώλεια ελέγχου, η απώλεια σταθερότητας, εγωκεντρικές αντιδράσεις-απώλεια ασφαλείας- απώλεια της προστασίας/ασφάλειας των γονέων (Χατζηχρήστου, 2012 σελ.33).

Τα ψυχολογικά και συμπεριφορικά συμπτώματα που παρουσιάζουν τα παιδιά που βίωσαν γεγονότα κρίσης περιλαμβάνουν «διαταραχές του ύπνου, εφιάλτες, επίμονες σκέψεις για την κρίση, την πεποίθηση ότι μία άλλη κρίση θα συμβεί, διαταραχές της διαγωγής, υπερεπαγρύπνηση, αποφυγή όσων θυμίζουν την κρίση και σωματικές αντιδράσεις» (Brock et. al., 2005 σελ.222). Παρουσιάζουν σωματικά συμπτώματα όπως πονοκεφάλους, αδικαιολόγητους σωματικούς πόνους, φοβίες, απώλεια ενδιαφερόντων κ.τ.λ.. Συνήθως κατακλύζονται από συναισθήματα εξάντλησης, ανεπάρκειας, σύγχυσης, άγχους, καθώς και από μία αίσθηση ότι είναι αβοήθητα (Χατζηχρήστου, 2012 σελ.27). Αν το άτομο δε βοηθηθεί να ξεπεράσει την κρίσιμη κατάσταση άμεσα, μπορεί να συνεχιστεί επ' άπειρον αφού αισθάνεται «εξαιρετική ψυχολογική δυσφορία και το οποίο δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί με τις συνήθεις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων» (Brock et. al., 2005 σελ.18).

Η στήριξη που χρειάζονται όλες οι ηλικιακές ομάδες, κι εδώ κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος του σχολείου στη διαχείριση των κρίσεων, αναφέρεται κυρίως στη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος που θα καθησυχάσει το μαθητή, θα τον ενθαρρύνει για συζήτηση και για έκφραση των συναισθημάτων του, για εκπλήρωση των απαιτήσεων στο σχολείο και για σταδιακή προσαρμογή. Το κυριότερο όμως όλων είναι η ψυχολογική στήριξη που προσφέρεται με αυξημένη προσοχή και φροντίδα κατανοώντας ότι «οι αρχικές αντιδράσεις στο τραύμα είναι φυσιολογικές αντιδράσεις σε μη φυσιολογικές συνθήκες» (J. Lord, 1990 όπως αναφέρεται στους Brock et. al., 2005 σελ.223).

Κεφάλαιο 5: Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο

5.1 Η αναγκαιότητα της πρόληψης

«Κάλλιον του θεραπεύειν το προλαμβάνειν» Ιπποκράτης

Εξαιτίας των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών που επικρατούν στην εποχή μας, οι κρίσεις αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς μας. Οι σχολικές μονάδες δεν θα μπορούσαν να εξαιρεθούν από αυτή την πραγματικότητα. Κρίσεις μικρές ή μεγάλες αποτελούν σύνθητες φαινόμενο στα σχολεία. Αν και τα σχολεία θεωρούνται σχετικά ασφαλή μέρη, κάθε γεγονός κρίσης που συμβαίνει, επηρεάζει μεγάλο αριθμό ατόμων, για το λόγο αυτό χρειάζεται άμεση αντιμετώπιση. Το σχολείο θα πρέπει να εξασφαλίζει για τα μέλη του το αίσθημα της ασφάλειας, συνεπώς θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο καταστάσεις κρίσεων.

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων γνωρίζουν ότι μπορεί κάποια μέρα να κληθούν να αντιμετωπίσουν καταστάσεις κρίσεων, συνεπώς χρειάζεται μέριμνα από μέρους τους για άμεση κινητοποίηση και αντιμετώπιση μιας κρίσης. Κρίνεται απαραίτητη λοιπόν η δημιουργία ενός σχεδίου δράσης για την αντιμετώπιση της. Επειδή η κρίση είναι ένα αιφνίδιο και απροσδόκητο γεγονός είναι αναγκαία για την αντιμετώπισή της «η λήψη προληπτικών μέτρων και όχι η εκ των υστέρων αντίδραση, όσο καλά οργανωμένη και αν είναι αυτή». (Σαϊτή και Σαϊτής, 2012 σελ.323). Ο καλύτερος λοιπόν τρόπος αντιμετώπισης της κρίσης είναι πάντα η πρόληψη.

«Η πρόληψη δεν είναι μόνο τεχνοκρατικό θέμα, η πρόληψη είναι κυρίως θέμα τρόπου σκέψης και ζωής» (Παπαδόπουλος, 2015 σελ.26).

Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο η γνώση της πρόληψης είναι αναγκαία ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς, για τέσσερις βασικούς λόγους:

- για να προστατέψουν τη ζωή και την ακεραιότητα των μαθητών τους
- διότι συμβαίνουν (αθροιστικά) πολλά ατυχήματα στο σχολικό περιβάλλον
- διότι τα σχολικά συγκροτήματα είναι ελλιπή (όσον αφορά τουλάχιστον στην ασφάλεια)
- διότι η έννοια της πρόληψης δεν έχει δυναμική παρουσία γενικά στην ελληνική κοινωνία (Παπαδόπουλος, 2015 σελ. 21 - 22).

Άλλωστε όπως πολύ σωστά τονίζει ο Παπαδόπουλος (2015 σελ.27) «η πρόληψη σπάνια εντυπωσιάζει, διότι όταν προλαμβάνεις κάτι δεν συνειδητοποιείς το μέγεθος της αξίας της».

Αν δούμε την πρόληψη στο εκπαιδευτικό μας σύστημα θα διαπιστώσουμε ότι αυτή είναι υποτυπώδης. «Το ελληνικό σχολείο δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίζει έγκαιρα και αποτελεσματικά κρίσιμες καταστάσεις» (Σαΐτη και Σαΐτης, 2012 σελ.338), αφού δεν υπάρχει ολοκληρωμένο νομοθετικό πλαίσιο τουλάχιστον για όλες τις μορφές κρίσεων που μπορεί να συμβούν στη σχολική κοινότητα. Δεν υπάρχει πρόβλεψη και υπερিশχύει η νοοτροπία: δεν θα συμβεί εδώ ή αν τύχει και συμβεί δεν θα επαναληφθεί ο κίνδυνος. Η αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων είναι ευκαιριακή και με έλλειψη επαγγελματικού συντονισμού. Εξάιρεση αποτελεί το «Σχέδιο μνημονίου ενεργειών για τη διαχείριση του σεισμικού κινδύνου στις σχολικές μονάδες» που έχει εκπονηθεί από τον Οργανισμό Αντισεισμικού Σχεδιασμού και Προστασίας (ΟΑΣΠ) και εφαρμόζεται στα σχολεία. Το σχέδιο του ΟΑΣΠ αναφέρεται αποκλειστικά στην προετοιμασία αντιμετώπισης επικείμενου σεισμού. Για τις υπόλοιπες μορφές κινδύνου γίνεται αναφορά στο Γενικό Σχέδιο Πολιτικής Προστασίας «Ξενοκράτης» (για όλον τον πληθυσμό της χώρας), το οποίο περιλαμβάνει εκτός από την αντιμετώπιση σεισμών και άλλες μορφές κινδύνων όπως πυρκαγιά, πλημμύρα κ.τ.λ.. Η υλοποίηση του παραπάνω σχεδίου παραμένει τις περισσότερες φορές σε τυπικό επίπεδο λόγω έλλειψης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ή λόγω ελλειπούς χρηματοδότησης. Κατά συνέπεια «παρατηρείται έλλειμμα στην πρόληψη εκτάκτων αναγκών στο σχολείο και η προσπάθεια διαχείρισης κρίσεων δυστυχώς εκδηλώνεται μετά την εμφάνιση της κρίσιμης κατάστασης» (Σαΐτη και Σαΐτης, 2012 σελ.339).

5.2 Αντιμετώπιση των κρίσεων

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο οι κρίσεις διαφοροποιούνται σε εξελικτικές και περιστασιακές. Τα σχολεία πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένα για την αντιμετώπιση όλων των ειδών των κρίσεων.

Για την αντιμετώπιση των εξελικτικών κρίσεων υπάρχουν δομές που στηρίζουν τον εκπαιδευτικό στο συμβουλευτικό του έργο και καλύπτουν μερικώς τις ανάγκες όπως: ο Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων, με έργο την ψυχοκοινωνική υποστήριξη μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών (άρθρο 2, ν.1894/90). Ο Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων είναι μια υπηρεσία του ΥΠ.Π.Ε.Θ. που στόχο έχει κατά κύριο λόγο «την ψυχοκοινωνική στήριξη των μαθητών/τριών και επιπλέον τη στήριξη, ευαισθητοποίηση και συμβουλευτική γονέων αλλά και την εμπύχωση των καθηγητών του σχολείου στο ρόλο του εκπαιδευτή». Η ελλιπής στελέχωση της παραπάνω δομής δυστυχώς δεν καλύπτει τις ανάγκες των σχολικών μονάδων.

Επίσης το κέντρο πρόληψης των εξαρτήσεων και προαγωγής της ψυχοκοινωνικής υγείας «Σχεδία», συνεργάζεται με τις σχολικές μονάδες και εφαρμόζει παρεμβάσεις. Οι δράσεις της περιλαμβάνουν συμβουλευτική σε γονείς, εφήβους και νέους που αντιμετωπίζουν ψυχοκοινωνικές δυσκολίες, εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε προγράμματα πρόληψης που εφαρμόζονται στο σχολείο, βραχείες παρεμβάσεις πρόληψης σε μαθητές.

Αρωγοί της σχολικής κοινότητας στέκονται επίσης τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (Ι.Π.Κ.), τα Κέντρα Ψυχικής Υγείας (Κ.Ψ.Υ.), τα Κέντρα Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης & Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), τα Ειδικά Σχολεία - Ειδική Αγωγή - Ειδικά Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ), τα εξωτερικά ιατρεία των νοσοκομείων, με συγκεκριμένο ρόλο η κάθε δομή. Για τις εξελικτικές κρίσεις η βοήθεια των παραπάνω δομών είναι πολύτιμη. Σε κάθε σχολική μονάδα στη Β'θμια εκπαίδευση λειτουργούν επίσης προγράμματα Αγωγής Υγείας που στηρίζονται όμως στον εθελοντισμό των εκπαιδευτικών, είναι περιστασιακά και προαιρετικά.

Οι παραπάνω δομές καλύπτουν συνήθως έκτακτες ανάγκες αφού οι σύμβουλοι των ψυχικών δομών δεν επαρκούν για να έχουν παρουσία σε όλες τις σχολικές μονάδες η δε προετοιμασία των εκπαιδευτικών κρίνεται μάλλον ανεπαρκής και πρόχειρη στη διαχείριση των εξελικτικών κρίσεων.

Οι κρίσεις όμως που παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυσκολία ως προς την διαχείρισή τους, λόγω φύσης, είναι οι περιστασιακές κρίσεις. Το απρόβλεπτο του χαρακτήρα τους και η γενίκευση των επιδράσεων της κρίσης σε όλα τα άτομα-μέλη της σχολικής κοινότητας, καθιστά δύσκολη την αντιμετώπισή τους χωρίς ολοκληρωμένη πολιτική διαχείρισης της κρίσης.

Για να επιτευχθεί ολοκληρωμένη πολιτική διαχείρισης των κρίσεων από τη σχολική κοινότητα απαιτείται εκπόνηση συγκεκριμένου Σχεδίου Διαχείρισης της Κρίσης και «ύπαρξη νομοθετικού πλαισίου στο οποίο να προβλέπεται ομάδα διαχείρισης κρίσεων σε κάθε σχολική μονάδα, η διαρκής επιμόρφωση των μελών της παραπάνω ομάδας, ο ρόλος της σχολικής διεύθυνσης σε κατάσταση κρίσης, η εισαγωγή του θεσμού του σχολικού ψυχολόγου σε επίπεδο Διεύθυνσης Εκπαίδευσης και η προμήθεια του κατάλληλου εξοπλισμού» (Σαΐτη και Σαΐτης, 2012 σελ.339). Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στη δημιουργία σχεδίου διαχείρισης κρίσεων από τη σχολική κοινότητα.

5.3 Σχέδιο διαχείρισης κρίσεων

Σύμφωνα με την Μπρίνια (2008 σελ.224) «σχέδιο αντιμετώπισης μιας κρίσης σημαίνει το σύνολο των ενεργειών που πρέπει να γίνουν και των μέτρων που πρέπει να ληφθούν για να αντιμετωπιστεί μία κρίση». Η ύπαρξη ενός σχεδίου διαχείρισης κρίσεων στη σχολική κοινότητα προετοιμάζει τα μέλη του για την άμεση κινητοποίηση όλων. Είναι σημαντικό γιατί έτσι αποφεύγεται λόγω άγνοιας και έλλειψης ετοιμότητας, το έντονο άγχος και το στρες που μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένη διαχείριση. Η δημιουργία ενός σχεδίου διαχείρισης κρίσεων χρειάζεται ιδιαίτερη μέριμνα. Πρέπει να είναι απλό και κατανοητό, καλά οργανωμένο, να ορίζει ρόλους και υποχρεώσεις, να εξασφαλίζει τη συνεργασία όλων κ.τ.λ..

Κάθε σχολική κοινότητα είναι αναγκαίο να προβλέπει σχέδιο διαχείρισης κρίσεων γιατί σύμφωνα με την Μπρίνια (2008 σελ.223) η ύπαρξή του εξασφαλίζει:

- την ελαχιστοποίηση των ζημιών μιας κρίσης
- την παρεμπόδιση της εκδήλωσης δευτερογενών κρίσεων και παρενεργειών της κύριας κρίσης
- τον έλεγχο της κρίσης όταν αυτή εκδηλωθεί
- την αποτροπή του αιφνιδιασμού των διαχειριστών κρίσεων και της δημιουργίας χαοτικών καταστάσεων, ιδίως όταν οι κρίσεις είναι απρόβλεπτες ή αιφνίδιες και
- την έγκαιρη αντίδραση στη δράση της κρίσης την ενεργητική δηλαδή αντί της παθητικής στάσης απέναντι στην κρίση.

Σύμφωνα με τη ΜΕΡΙΜΝΑ (2013 σελ.67), από τη χρήση του σχεδίου, σε περίπτωση κρίσης, από τη σχολική κοινότητα, προκύπτουν άμεσα οφέλη αφού:

- Επιδιώκεται η αντικειμενική εκτίμηση της κατάστασης και των επιπτώσεών της
- οργανώνεται άμεσα και συντονισμένα η παρέμβαση
- αποφεύγονται παραλείψεις αναγκαίων ενεργειών, οι οποίες στις χαοτικές περιόδους που ακολουθούν μια κρίση, συχνά παραβλέπονται
- μειώνονται ή αποφεύγονται δευτερογενή τραυματικά γεγονότα
- αναγνωρίζονται έγκαιρα οι πιο ευάλωτοι μαθητές ή εκπαιδευτικοί με συνέπεια την κατάλληλη στήριξή τους
- γίνεται χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών για να βρει η σχολική κοινότητα εκ νέου έναν αποτελεσματικό τρόπο λειτουργίας

«Η διαδικασία του σχεδιασμού της ετοιμότητας είναι χρονοβόρα χρειάζονται ένα με δύο χρόνια για να γίνει ένα πρόγραμμα λειτουργικό» (Brock et. al., 2005 σελ.26).

Η δομή ενός σχεδίου διαχείρισης κρίσεων κατά τους Σαΐτη και Σαΐτης, (2012 σελ.334) πρέπει να περιλαμβάνει τα παρακάτω:

- σκοπό του σχεδίου (τι θέλουμε να πετύχουμε με το συγκεκριμένο σχέδιο
- μέτρα οργάνωσης για την ασφάλεια του σχολείου (για την πρόληψη ενός κινδύνου, την καταστολή ενός κινδύνου, την εξασφάλιση των απαραίτητων μέσων, την εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού)
- τρόπο οργάνωσης των σχολικών μονάδων για την αντιμετώπιση του κινδύνου (συντονιστές, οδηγίες, ημερολόγιο κ.τ.λ.)
- εκπαίδευση του προσωπικού
- κατάσταση ετοιμότητας της σχολικής μονάδας απέναντι στην κρίση.

Η προετοιμασία κάθε σχολικής μονάδας για μία ενδεχόμενη κρίση προβλέπει, αφού εκπονηθεί το σχέδιο, την ανάρτησή του «σε ένα εμφανές σημείο της κάθε αίθουσας και στην είσοδο του σχολείου.... και.... το κάθε μέλος του προσωπικού θα πρέπει να είναι εξοικειωμένο με αυτό και με τις διαδικασίες εκκένωσης των χώρων από τα παιδιά ή τη μεταφορά τους σε ασφαλή μέρη του κτιρίου» (Click, 2005 σελ. 322).

Βασικό βήμα στο ξεκίνημα ενός σχεδίου διαχείρισης κρίσεων σύμφωνα με τους Brock et. al (2005 σελ.113) είναι η δημιουργία μιας ομάδας (Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων) και η αυτό-επιμόρφωσή της.

Την Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων (Ο.Δ.Κ.) είναι προτιμότερο να την απαρτίζουν άτομα που προέρχονται από τη σχολική κοινότητα «επειδή γνωρίζουν καλύτερα τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του σχολείου, οι σχολικές ομάδες διαχείρισης κρίσεων θα πρέπει να χειρίζονται το μεγαλύτερο μέρος μιας δεδομένης παρέμβασης στην κρίση αν όχι όλη» (Brock et. al., 2005 σελ.113). Αν δεν επαρκεί η ομάδα διαχείρισης κρίσης του σχολείου τότε θα πρέπει να επεμβαίνουν εξωτερικές ομάδες.

Κάθε μέλος του προσωπικού πρέπει να γνωρίζει το Σχέδιο Διαχείρισης των Κρίσεων της σχολικής μονάδας και αφού όλα τα μέλη «δεσμευτούν για ετοιμότητα απέναντι στην κρίση, επενδύσουν σημαντικό χρόνο και ενέργεια σε δραστηριότητες διαχείρισης κρίσεων και αποκτήσουν ένα κοινό όραμα για την αντιμετώπιση των κρίσεων οι υπεύθυνοι θα έχουν θέσει τα θεμέλια για δέσμευση ετοιμότητας απέναντι στην κρίση» (Brock et. al., 2005 σελ.55).

Ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση της κρίσης είναι σημαντικός. Ως συντονιστής της διαχείρισης κρίσεων χρειάζεται να διαθέτει «ειδικές διοικητικές ικανότητες, ειδικές γνώσεις και ειδικά χαρακτηριστικά προσωπικότητα, να διατηρεί την ψυχραιμία του, να

εντοπίζει τους κινδύνους, να λαμβάνει σωστές αποφάσεις κ.τ.λ.» (Μπρίνια, 2008 σελ.230). Είναι σημαντικό ο συντονιστής της διαχείρισης κρίσεων, δηλαδή ο διευθυντής, «να είναι οικείος με τον πληθυσμό του σχολείου» (Brock et. al., 2005 σελ.168), και να προγραμματίζει «ασκήσεις ετοιμότητας συχνά, ώστε τα παιδιά να έχουν την ευκαιρία να εξασκηθούν και το προσωπικό να αξιολογήσει αν το σχέδιο χρειάζεται κάποιες αλλαγές» (Click, 2005 σελ.322).

Ακολουθεί κατάλογος της διαδικασίας διαχείρισης μιας κρίσης, σύμφωνα με τους Brock,et al., (2005 σελ.114-115), που αποτελεί βασικό στοιχείο του σχεδιασμού, χωρίς όμως να είναι περιοριστικός, γιατί κάθε κρίση παρουσιάζει ιδιαιτερότητες και κάθε διαδικασία εκτίμησης είναι μοναδική:

Κατάλογος της Διαδικασίας Διαχείρισης Κρίσεων

1. Προσδιορίστε τα γεγονότα της κρίσης
2. Εκτιμήστε το βαθμό του αντίκτυπου στο σχολείο
3. Ειδοποιείτε το συντονιστή της παρέμβασης στην κρίση, τους συνδέσμους με τα ΜΜΕ, τις υπηρεσίες ασφάλειας, τις ιατρικές υπηρεσίες και την ομάδα παρέμβασης στην κρίση
4. Ειδοποιείτε το γραφείο της διεύθυνσης εκπαίδευσης για την κατάσταση της κρίσης
5. Ειδοποιείτε άλλες σχολικές μονάδες που θα μπορούσαν να επηρεαστούν από την κρίση
6. Επικοινωνήστε με την/τις οικογένειες του/των θυμάτων της κρίσης.
7. Καθορίστε ποιες πληροφορίες μπορείτε να μοιραστείτε με τους παρακάτω:
 - A) Μαθητές
 - B) Γονείς/Κοινότητα
 - Γ) Προσωπικό
 - Δ) ΜΜΕΘυμηθείτε να έχετε υπόψη σας τα δικαιώματα των γονέων περί του απορρήτου.
8. Καθορίστε πώς πρέπει να ανακοινωθούν οι πληροφορίες
9. Αρχίστε τη διαδικασία της ψυχολογικής εκτίμησης και παραπομπής
10. Εντοπίστε τους μαθητές υψηλού κινδύνου και σχεδιάστε παρεμβάσεις
11. Συγκαλέστε μια συνέλευση του προσωπικού
12. Ενεργοποιείτε τη βάση επιχειρήσεων
13. Συγκεντρώστε τα απουσιολόγια και τα προσωπικά αντικείμενα των μαθητών
14. Συντάξτε αναφορά στο τέλος κάθε μέρας
15. Προγραμματίστε μια πρωινή συνεδρίαση σχεδιασμού
16. Σχεδιάστε επιμνημόσυνες τελετές

17. Συνοψίστε και αξιολογήστε τη διαχείριση της κρίσης

Η επίλυση της κρίσης συνήθως ολοκληρώνεται σε 8 εβδομάδες ή λιγότερο σύμφωνα με τους Brock et. al. (2005 σελ.18).

Οργανώνοντας τις ενέργειες, αποφεύγονται οι παρορμητικές και ευκαιριακές παρεμβάσεις που παραβλέπουν πολλές φορές τις μακροχρόνιες επιπτώσεις στην ψυχοκοινωνική εξέλιξη των μαθητών.

5.4 Ομάδες Διαχείρισης Κρίσεων (Ο.Δ.Κ.) στο σχολείο

Ένα σχέδιο δράσης απαιτεί, όπως προαναφέρθηκε, την ύπαρξη Ομάδας Διαχείρισης της Κρίσης (Ο.Δ.Κ.). Τα μέλη που απαρτίζουν την Ο.Δ.Κ. καλό θα ήταν, αν υπάρχει επαρκής αριθμός, να προέρχονται από τη σχολική κοινότητα, καθώς οι κρίσεις είναι αιφνίδιες και χρήζουν άμεσης παρέμβασης. Η βοήθεια μιας Ο.Δ.Κ. από το εξωτερικό περιβάλλον είναι συνήθως χρονοβόρα και χωρίς γνώση των χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με τους Brock et al., 2005, μια Ο.Δ.Κ. αποτελείται από τους:

- Συντονιστή της διαχείρισης της κρίσης:

Συνήθως είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Ηγείται στην εκπόνηση του σχεδιασμού διαχείρισης της κρίσης, χαρακτηρίζει την κατάσταση ως κρίσιμη ή όχι, έχει τον γενικό συντονισμό και εποπτεία της διαχείρισης της κρίσης,.

- Συντονιστή της παρέμβασης στη κρίση:

Ο συντονιστής της παρέμβασης σε μία κρίση, πριν την κρίση, προετοιμάζεται κάνοντας έναν κατάλογο με τις υπηρεσίες που θα μπορούσαν να βοηθήσουν σε κατάσταση κρίσης (π.χ. ΕΚΑΒ, Άμεση Δράση, Πυροσβεστική κ.τ.λ.). Είναι υπεύθυνος για την εκπαίδευση των μελών της Ομάδας Διαχείρισης Κρίσης (Ο.Δ.Κ.). Σε περίπτωση κρίσης εντοπίζει τα άτομα που χρειάζονται πρώτες βοήθειες κάθε είδους και σε περίπτωση μακροχρόνιας κρίσης τα παραπέμπει σε ειδικούς ψυχικής υγείας.

- Συντονιστή προστασίας και ασφάλειας:

Στα μέτρα πρόληψης, ο συντονιστής προστασίας και ασφάλειας, είναι υπεύθυνος για το σχεδιασμό και εφαρμογή ασκήσεων ετοιμότητας. Σε έκτακτες περιπτώσεις, εφαρμόζει μέτρα ασφαλείας, όπως εκκένωση του κτιρίου και είναι αν χρειάζεται ο σύνδεσμος με τις αστυνομικές αρχές.

- Συντονιστή έκτακτης ιατρικής περίθαλψης και υγείας:

Προληπτικά, είναι υπεύθυνος για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στην παροχή πρώτων βοηθειών και ελέγχει την επάρκεια ιατρικού και φαρμακευτικού εξοπλισμού. Σε

γεγονότα κρίσης, είναι ο σύνδεσμος με τις ιατρικές υπηρεσίες (ΕΚΑΒ, νοσοκομεία), και παρακολουθεί την κατάσταση των τραυματισμένων.

- Συντονιστή χειρισμού των ΜΜΕ:

Είναι ο σύνδεσμος του σχολείου με τα ΜΜΕ. Σε συνεργασία με τον διευθυντή του σχολείου είναι υπεύθυνος για τα δελτία τύπου. Σε περιπτώσεις κρίσεων συχνά τα ΜΜΕ, γίνονται φορτικά και το έργο τους τα θέτει σε αντίπαλη θέση με το σχολείο. Με σωστή διαχείριση όμως το σχολείο μπορεί να περάσει κρίσιμα μηνύματα μέσω αυτών.

- Συντονιστή για την επικοινωνία με τους γονείς:

Το άτομο αυτό συνεργάζεται με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και προληπτικά διαμορφώνουν από κοινού κατάλογο τηλεφώνων των γονιών και κηδεμόνων των μαθητών. Ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός κάθε τμήματος έχει τη δυνατότητα να αναλάβει αυτή την αρμοδιότητα. Σε περίπτωση κρίσης, η επικοινωνία με τους γονείς είναι από τις πρώτες ενέργειες, καθώς για την αποφυγή πανικού, οφείλει το σχολείο να τους παρέχει ασφαλείς και αντικειμενικές πληροφορίες.

- Υπεύθυνο για τις υπηρεσίες ψυχικής υγείας:

Ο εκπαιδευτικός που θα αναλάβει αυτό το ρόλο προληπτικά, οργανώνει έναν κατάλογο με τις δομές ψυχικής υγείας που υπάρχουν διαθέσιμες. Ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για προγράμματα ψυχικής υγείας, τους παροτρύνει για την παρακολούθηση αντίστοιχων προγραμμάτων. Σε περίπτωση κρίσης παραπέμπει τους μαθητές, κατόπιν συνεργασίας με το οικογενειακό περιβάλλον, στις αντίστοιχες δομές.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρατηρούμε συνοπτικά μια Σχολική Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων σύμφωνα με τη Χατζηχρήστου (2012 σελ.75):

Σχολική Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων

Επικεφαλής –Συντονιστής Διευθυντικός ρόλος / καθ’ υπόδειξη από τη διεύθυνση	<ul style="list-style-type: none"> • Συντονίζει και συμμετέχει στην κατάρτιση σχεδίων δράσης για τη διαχείριση κρίσεων • Επανεκτιμά τα σχέδια δράσης σε τακτά χρονικά διαστήματα • Συντονίζει ασκήσεις ετοιμότητας (π.χ. ασκήσεις εκκένωσης κτιρίου)
Συντονιστής Ψυχολογικής παρέμβασης Ψυχολόγος	<ul style="list-style-type: none"> • Ενημερώνει/ευαισθητοποιεί το διδακτικό προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς • Εκπαιδεύει μια ομάδα εκπαιδευτικών (π.χ. υπεύθυνοι τάξεων) για τη διαχείριση κρίσεων • Τηρεί ενημερωμένο κατάλογο φορέων ψυχικής υγείας
Υπεύθυνος ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης (σε	<ul style="list-style-type: none"> • Συνεργάζεται με το συντονιστή ψυχολογικής παρέμβασης • Ενημερώνεται, ευαισθητοποιείται και εκπαιδεύεται

συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς)	στη διαχείριση κρίσεων
Υπεύθυνος άμεσης βοήθειας Εκπαίδευση στην παροχή πρώτων βοηθειών	<ul style="list-style-type: none"> • Εντοπίζει και τηρεί ενημερωμένο αρχείο «υποστηρικτών δικτύων» (π.χ. Πυροσβεστική, κοινότητα, όμορα σχολεία, ΕΚΑΒ-νοσοκομεία κ.ά.) • Συνεργάζεται με τους υπεύθυνους των «υποστηρικτικών δικτύων» • Κατασκευάζει το «τηλεφωνικό δέντρο» (ποιος ενημερώνει ποιον) και φροντίζει για τη διανομή του στα μέλη της σχολικής κοινότητας
Υπεύθυνος ενημέρωσης Εκπαιδευτικός	<ul style="list-style-type: none"> • Ετοιμάζει προσχέδιο/φόρμα ενημέρωσης για γεγονότα κρίσης • Επικοινωνεί με τους γονείς των μαθητών • Αναλαμβάνει την επικοινωνία με τα ΜΜΕ

Για να είναι αποτελεσματική η εφαρμογή ενός σχεδίου διαχείρισης μιας κρίσης πρέπει να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις οι οποίες σύμφωνα με τους Σαΐτη και Σαΐτης, (2012 σελ.336) είναι:

- Ο καλός συντονισμός
- Η ικανή σχολική ηγεσία
- Η επάρκεια πόρων
- Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού
- Το θετικό κλίμα του σχολείου

5.5 Διαδικασία παρέμβασης στην κρίση

«Οι Mitchell και Resnik σημειώνουν ότι οι στόχοι της παρέμβασης στην κρίση είναι:

- α) να προστατέψουν το θύμα από οποιονδήποτε στρεσογόνο παράγοντα
- β) να βοηθήσουν το θύμα και να κινητοποιήσουν το δίκτυο υποστήριξής του (οικογένεια, κοινότητα) και
- γ) να επιστρέψει το θύμα όσο το δυνατόν γρηγορότερα στο προ της κρίσης επίπεδο λειτουργίας» (Brock et. al. 2005σελ.21).

Κατά συνέπεια αμέσως μετά το γεγονός που προκαλεί την κρίση, και αφού η Ο.Δ.Κ. έχει προσδιορίσει και αξιολογήσει το γεγονός, ακολουθούνται μια σειρά από ενέργειες, με προτεραιότητα στην παροχή πρώτων βοηθειών όσων κινδυνεύουν. Ακολουθούν οι ψυχολογικές «πρώτες βοήθειες», που παρέχονται άμεσα και ταχύτατα, και εδώ είναι σημαντική η συμμετοχή των εκπαιδευτικών τις πρώτες ώρες ως και ημέρες μετά το συμβάν.

Οι ψυχολογικές πρώτες βοήθειες είναι «η αντιμετώπιση που παρέχεται από οποιοδήποτε μέλος του προσωπικού, το οποίο ανακαλύπτει ένα άτομο σε ψυχολογική δυσφορία. Προσφέρονται στον τόπο και το χρόνο όπου προκύπτει η ανάγκη τους». (Brock et. al., 2005 σελ.195). Όπως ακριβώς είναι αναγκαίο ένας εκπαιδευτικός να εκπαιδεύεται στις ιατρικές πρώτες βοήθειες, είναι απαραίτητο να εκπαιδεύεται και στην παροχή ψυχολογικών πρώτων βοηθειών.

Οι στόχοι των ψυχολογικών πρώτων βοηθειών περιλαμβάνουν «την παροχή υποστήριξης, τη μείωση της απειλής κατά της ζωής και τη σύνδεση του ατόμου με άλλες πηγές υποστήριξης. (Brock et. al., 2005 σελ.195). Είναι σημαντική η παροχή ψυχολογικών πρώτων βοηθειών σε άτομα που βιώνουν ένα γεγονός κρίσης, αφού αδυνατούν να διαχειριστούν την υπάρχουσα κατάσταση και χρειάζονται βοήθεια. Σε κάποια άτομα είναι αρκετή η ψυχολογική υποστήριξη που τους παρέχεται στο πρώτο χρονικό διάστημα ώστε να αντιμετωπίσουν την κρίση (εδώ κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η προσφορά των εκπαιδευτικών που είναι παρόντες στην κρίση). Κάποια άλλα άτομα είναι ιδιαίτερα ευάλωτα και χρειάζονται παραπομπή σε ειδικούς δεδομένου ότι όλα τα άτομα δεν διαθέτουν την ίδια ανθεκτικότητα. Παράγοντες που επηρεάζουν την ανθεκτικότητα και τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιδρούν σε τραυματικά γεγονότα και πρέπει να ληφθούν υπόψη από τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τους (Brock et. al., 2005 σελ.168-169), είναι η έκθεση των μαθητών στην κρίση, η σχέση τους με τα θύματα αν υπάρχουν, η προσωπική ευπάθεια – ευαλωτότητα, η ψυχική νόσος του μαθητή ή της οικογένειάς του, η εξελικτική ανωριμότητα, ιστορικό πρότερου τραύματος και η έλλειψη πηγών βοήθειας ιδιαίτερα αν εκλείπει από το οικογενειακό περιβάλλον.

Η παρέμβαση στην κρίση θεωρείται γενικά περιορισμένης διάρκειας διαδικασία, μικρότερης των έξι εβδομάδων.

Η πρόκληση για το σχολείο είναι να ξαναβρεί το θύμα και η σχολική κοινότητα, ένα φυσιολογικό ρυθμό και να βγει πιο δυνατό μετά από τη δύσκολη εμπειρία.

Δεδομένου ότι οι κρίσεις αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής μας, είναι βασικό οι εκπαιδευτικοί να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για την διαχείρισή τους, ώστε να μην αποτελέσουν οι κρίσεις, μόνο μια δύσκολη εμπειρία αλλά ενδεχομένως και μια ευκαιρία ανάπτυξης γιατί οι συνέπειες μιας κρίσης δεν είναι πάντα αρνητικές. Το άτομο ενδυναμώνεται από την αντιμετώπιση της κρίσης «τα άτομα που αντεπεξέρχονται επιτυχώς σε μία κρίση όχι μόνο δεν αισθάνονται πλέον αναστατωμένα και αποδιοργανωμένα αλλά έχουν επίσης αναπτύξει νέες στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και έχουν εξελιχθεί σε ψυχολογικό επίπεδο». (Brock et. al. 2005σελ.19).

Έχει πολύ μεγάλη σημασία, το σχολικό περιβάλλον να μπορεί να αναπτύξει και να εφαρμόσει ένα σχέδιο διαχείρισης κρίσεων. Ένα σχέδιο που θα μπορεί να εστιάσει τόσο στην πρόληψη (οργάνωση Ο.Δ.Κ., επιμόρφωση εκπαιδευτικών κ.τ.λ.) όσο και στην παρέμβαση σε περίοδο κρίσης και στις ενέργειες μετά την κρίση. Άλλωστε μετά το τέλος της κρίσης υπάρχουν δύο επιλογές «είτε να ωριμάσεις αναπτύσσοντας νέες στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και ενσωματώνοντας την εμπειρία στη ζωή σου, είτε να επιτρέψεις στην κρίση να σε κατακλύσει και να σε διαλύσει ολοκληρωτικά» (Brock et. al. 2005 σελ.194).

Σημαντική κρίση στη ζωή της σχολικής κοινότητας θεωρείται ότι είναι, λόγω της συχνότητας, των σημαντικών συνεπειών της αλλά και του ιδιαίτερου τρόπου διαχείρισης, η κρίση που προκαλείται από το θάνατος και τη διαχείριση του πένθους, για την οποία γίνεται αναφορά στη συνέχεια.

Κεφάλαιο 6: Ο θάνατος στη ζωή των παιδιών

6.1 Περί θανάτου

«Ερχόμαστε από μια σκοτεινή άβυσσο· καταλήγουμε σε μια σκοτεινή άβυσσο· το μεταξύ φωτεινό διάστημα το λέμε Ζωή. Εντός ως γεννηθούμε, αρχίζει κι η επιστροφή· ταυτόχρονα το ξεκίνημα κι ο γυρισμός· κάθε στιγμή πεθαίνουμε. Γι' αυτό πολλοί διαλάλησαν: Σκοπός της ζωής είναι ο θάνατος» αναφέρει ο Καζαντζάκης (2014 σελ.29) στον πρόλογο της «Ασκητικής», περιγράφοντας τον κύκλο της ζωής που ξεκινάει από την ανυπαρξία και καταλήγει πίσω σ' αυτήν. «Αλλά τι ο θάνατος και τη ζωή πολύ τη νοστιμίζει» συμπλήρωσε ο μεγάλος συγγραφέας, άποψη που δεν τη συμμερίζονται οι περισσότεροι από μας, αν και «ο θάνατος ανήκει στη ζωή, όπως και η αναπνοή: Όσο κι αν μας είναι πολύ δύσκολο να το δεχτούμε, είναι μια πραγματικότητα που μας επιβάλλεται αδυσώπητα» (Baum, 2007 σελ.8).

Αποτελεί μέρος της καθημερινής μας ζωής, μια αναπόφευκτη πραγματικότητα που όλοι θα αντιμετωπίσουμε κάποια στιγμή. Όλα τα έμβια όντα και όχι μόνο ο άνθρωπος καθορίζονται από θνητότητα. Ο καθένας από μας έχει το χρόνο του και ο χρόνος αυτός είναι ορισμένος. «Ο θάνατος είναι κομμάτι της ζωής αξεχώριστο - είναι τόσο φυσικός και προβλεπτός όσο και η γέννηση. Μα εκεί που η γέννηση γιορτάζεται, ο θάνατος κατάντησε θέμα φοβερό, που αποφεύγεται στη σύγχρονη κοινωνία μας με κάθε δυνατό μέσο. Κι αυτό, ίσως, γιατί ο θάνατος μας θυμίζει πόσο τρωτή είναι η ανθρώπινη φύση, παρά τις τεχνολογικές μας επιτεύξεις» (Kübler-Ross, 1988 σελ.33).

Παρότι πέρασαν χιλιάδες χρόνια από τότε που ο άνθρωπος αντιλήφθηκε την πραγματικότητα του θανάτου, εξακολουθούμε να τον απαρνούμαστε, είτε μέσω της πίστης σε μεταθανάτια ζωή, είτε αφαιρώντας τον από τη σκέψη μας. «Μπορεί κανείς να μυθοποιήσει το τέλος της ανθρώπινης ζωής, το οποίο ονομάζουμε θάνατο, μέσω της ιδέας μιας συλλογικής συνέχισης της ζωής των νεκρών στον Άδη, το αιώνιο πυρ, την κόλαση και τον παράδεισο. Αυτή είναι η αρχαιότερη και περισσότερο συνηθισμένη μορφή της ανθρώπινης προσπάθειας να αντιμετωπίσει το γεγονός ότι η ζωή έχει ένα τέλος» (N. Elias όπως αναφέρεται στη Μακρυνιώτη, 2008 σελ.83).

Καθένας μας, καλείται να διαμορφώσει μια στάση απέναντι στο θάνατο χωρίς να γνωρίζει το μετά, αγνοώντας δηλαδή το ουσιαστικό περιεχόμενο της κατάστασης του θανάτου. «Όχι τόσο ο θάνατος αλλά η γνώση του θανάτου είναι αυτό το οποίο δημιουργεί προβλήματα στους ανθρώπους» (Μακρυνιώτη, 2008 σελ.86). Είναι η μοναδική πτυχή της ζωής του ανθρώπου για την οποία ισχύει γνωσιολογικό κενό. Αυτός είναι και ο βασικός λόγος που το συγκεκριμένο γεγονός γεμίζει τον άνθρωπο με φόβο.

Ουδέποτε κάποιος βίωσε το θάνατο. Ποτέ κανείς δεν πέθανε και αναστήθηκε ώστε να μπορεί να πει κάτι γι' αυτό. Όταν μιλάμε για το θάνατο αναφερόμαστε πάντα στο θάνατο κάποιου άλλου. «Τι ακριβώς είναι λοιπόν η εμπειρία μας σχετικά με το θάνατο; Μόνο φαντασιώσεις έχουμε και μόνο συναισθήματα, που αφορούν τα πρόσωπα που αγαπήσαμε ή τον εαυτό μας που τον αγαπάμε» (Ντολτό, 2009 σελ.16).

Τι είναι όμως ο θάνατος;

Σύμφωνα με τη Ντολτό (2009 σελ.15-16) «ο θάνατος είναι η πλήρης απώλεια των ανταλλαγών και είναι κυρίως η αντιστροφή στην πορεία της δημιουργίας... είναι η αρχή της αποσύνθεσης, της σήψης του σώματος... που ούτε αμύνεται πλέον ούτε έχει ανταλλαγές με το περιβάλλον. Αυτό το πράγμα αφορά τους άλλους. Εμείς δεν θα το δούμε ποτέ».

Σύμφωνα με τον Ν. Elias (Μακρυνιώτη, 2008 σελ.92) «ο θάνατος δεν κρύβει κανένα μυστικό. Δεν ανοίγει καμία πόρτα. Είναι το τέλος ενός ανθρώπου. Αυτό που επιζητεί από αυτόν είναι ό,τι έχει δώσει σε άλλους ανθρώπους, αυτό που παραμένει στη μνήμη τους» μαζί με τη θλίψη για την απώλεια που μας προκαλεί φόβο. Σύμφωνα με τη Ντολτό (2009 σελ.23-24) «αυτό που φοβόμαστε δεν φαίνεται καθόλου να είναι ο θάνατος, διότι για το ασυνείδητο αυτός δεν υπάρχει· αυτό που φοβόμαστε είναι ο πόνος, η κατάρρευση και ο αποχωρισμός από τα πλάσματα που αγαπάμε..... είναι δύσκολο, γιατί μαζί τους πεθαίνει ένα κομμάτι του εαυτού μας κι είναι αυτό ακριβώς που πρέπει να επεξεργαστούμε: να αποδεχτούμε τον πόνο που προκαλεί εκεί, στο παρόν, η πραγματική πιθανότητα αποχωρισμού από ένα αγαπημένο πρόσωπο, η πιθανότητα του φυσικού αποχωρισμού».

Κατά συνέπεια «αν και δεδομένος, ο θάνατος προξενεί ποικίλα συναισθήματα και αντιδράσεις: είναι πηγή φόβου, πόνου και θλίψης, αδυναμίας και θυμού, αλλά και δημιουργικότητας και έμπνευσης» (Μακρυνιώτη, 2008 σελ.13).

Για να αποφύγει αυτά τα συναισθήματα «ο σύγχρονος δυτικός πολιτισμός προσπαθεί να αποκρύψει το θάνατο ή να τον εξοβελίσει από τους κόλπους του, αλλά, όσο αυτές οι προσπάθειες εντείνονται τόσο στέφονται από αποτυχία, με αποτέλεσμα να είμαστε περισσότερο από ποτέ εκτεθειμένοι στον θάνατο» (Baudrillard όπως αναφέρεται στη Μακρυνιώτη, 2008 σελ.31). Πραγματικά ο «δικός μας τεχνικός πολιτισμός αρνείται και απαγορεύει το θάνατο» (Agiès, 1997 σελ.47), αποφεύγοντας τη συζήτηση γι' αυτόν, πολύ περισσότερο την προετοιμασία για επικείμενες απώλειες. Όμως, «αν μάθουμε να βλέπουμε το θάνατο από άλλη οπτική γωνία, δηλαδή αν μάθουμε να τον μπάζουμε μέσα στη ζωή μας, έτσι που να μην μας έρχεται ξαφνικά σαν ένας φοβερός ξένος, μα σαν ένας καλόδεχτος σύντροφος, θα μπορέσουμε να μάθουμε να ζούμε τη ζωή μας με νόημα - και με απόλυτη αίσθηση της προσωρινότητας μας και των ορίων του χρόνου μας εδώ» (Kübler-Ross, 1988

σελ.34). Κατανοώντας καλύτερα το θάνατο, κáνοντάς τον να φαίνεται λιγότερο σκληρός, προετοιμαζόμαστε να αντιμετωπίσουμε τη ζωή και κάθε δυσκολία της.

Όσον αφορά στα παιδιά, συνήθως, αποφεύγουμε κάθε συζήτηση για αυτό το θέμα «τα κρατάμε μακριά από το θάνατο, με την ιδέα πως τα προστατεύουμε από κάτι κακό, καθιστώντας το θάνατο ταμπού και κρατώντας τα παιδιά μακριά από ετοιμοθάνατους ή πεθαμένους, δημιουργούμε φοβία» (Kübler-Ross, 1988 σελ.34). «Τίποτα δεν είναι πιο χαρακτηριστικό για τη σημερινή στάση προς το θάνατο από την ατολμία των ενηλίκων να γνωρίσουν στα παιδιά τα πράγματα γύρω από το θάνατο» (Μακρυνιώτη, 2008 σελ.88). Θα πρέπει να γνωρίζουμε όμως ότι «η αυτονόητη γνωριμία των παιδιών με το απλό γεγονός του ανθρώπινου θανάτου, με το ότι η ζωή τους, όπως και η ζωή των άλλων ανθρώπων, έχει ένα τέλος, θα ήταν ευεργετική για αυτά» (Μακρυνιώτη, 2008 σελ.89). Παλιότερα ο θάνατος των ανθρώπων είχε περισσότερο κοινωνικό χαρακτήρα «ήταν ένα περισσότερο δημόσιο περιστατικό απ' ότι είναι σήμερα και τα παιδιά ήταν παρόντα όταν πέθαιναν οι άνθρωποι» (Μακρυνιώτη, 2008 σελ.88). Διδάσκονταν τη ζωή και το θάνατο, συμμετείχαν στα τελετουργικά. «Ο θάνατος ήταν ένα τόσο συνηθισμένο μέρος της καθημερινής ζωής, ώστε τα παιδιά συμμετείχαν σε οποιαδήποτε εμπειρία μπορεί να είχαν οι οικογένειές τους, γύρω από το θάνατο συγγενών. Ο θάνατος ήταν ένα οικείο και αναπόφευκτο μέρος της ζωής» (Eda LeShan, 1998 σελ.93). Σήμερα κρατάμε τα παιδιά μακριά από δυσάρεστες καταστάσεις θεωρώντας ότι τα προστατεύουμε. «Ο θάνατος έγινε λιγότερο συνηθισμένος στην καθημερινή ζωή. Συζητιόταν όλο και λιγότερο. Λες και οι άνθρωποι πίστευαν ότι αν κανένας δεν μιλούσε για το θάνατο, ίσως ο θάνατος να 'φευγε μακριά τους» (Eda LeShan, 1998 σελ.94).

Αναρωτιόμαστε συχνά βέβαια τι καταλαβαίνει ένα παιδί για το θάνατο, πώς να του μιλήσουμε γι' αυτόν, πώς να το στηρίξουμε σε περίπτωση απώλειας αγαπημένου προσώπου.

Ο θάνατος είναι πάντα ένα οδυνηρό γεγονός για μικρούς και μεγάλους, αποκτώντας όμως γνώση μπορούμε ίσως να βιώσουμε οι ίδιοι με τις λιγότερες δυνατές συνέπειες ένα τραυματικό γεγονός ή να στηρίξουμε ένα παιδί όταν χρειαστεί. Αυτός είναι και ο σκοπός της παρακάτω εργασίας.

6.2 Πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά το θάνατο;

Το θέμα του θανάτου στην κοινωνία μας σύμφωνα με έρευνες, όπως προαναφέρθηκε, «τείνει να αποσιωπάται και να μην λεκτικοποιείται» (Χατζηνικολάου, 2014 σελ.218). Από φόβο και ανασφάλεια οι ενήλικες, θέλοντας να προστατεύσουν τα παιδιά δεν τους μιλούν για

το θάνατο, συμπεριφέρονται σαν να μην υπάρχει στη ζωή των παιδιών. Ο θάνατος όμως και γενικότερα οι απώλειες είναι αναπόφευκτο κομμάτι στη ζωή τους. «Ο θάνατος υπάρχει στη ζωή των παιδιών ποικιλοτρόπως, με αποτέλεσμα να είναι εξοικειωμένα με την έννοια του θανάτου πολύ περισσότερο από όσο νομίζουμε. Υπάρχει στα παραμύθια και στα βιβλία που διαβάζουν, στα παιχνίδια που παίζουν, στις ειδήσεις και τις ταινίες που βλέπουν στην τηλεόραση, ενώ κάποιες φορές αποτελεί γεγονός στο άμεσο και ευρύτερο περιβάλλον τους» (Παπαδάτου & Καμπέρη, 2013 σελ.10). «Κάποιοι ειδικοί, μάλιστα, διατείνονται ότι μέχρι να φτάσει ένα παιδί στα δεκαοκτώ του χρόνια, θα έχει γνωρίσει περίπου δεκαοκτώ χιλιάδες φορές, με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, είτε τον εικονικό θάνατο - μέσα από τα κινούμενα σχέδια, τις κινηματογραφικές ταινίες, τις τηλεοπτικές σειρές ή τα βιβλία -, είτε τον πραγματικό αλλά απρόσωπο θάνατο που παρουσιάζεται στα δελτία ειδήσεων, ή τον πραγματικό και πολύ προσωπικό θάνατο, μέσω των σχέσεών του με τους συνομηλίκους του ή και μέσα στην ίδια την οικογένειά του» (Kroen, 2007 σελ.27).

Τα παιδιά λοιπόν, δεν είναι τόσο προστατευμένα από τραυματικά γεγονότα γι' αυτό «θα έπρεπε να τους δίνεται η ευκαιρία να μαθαίνουν για το θάνατο μέσα από παρατηρήσεις και στιγμιότυπα της καθημερινής τους ζωήςένα νεκρό πουλί, ένα πεσμένο λουλούδι στο δρόμο ή ο θάνατος του αγαπημένου τους κατοικίδιου είναι ιδανικές ευκαιρίες για τους γονείς προκειμένου να διαφωτίσουν τα παιδιά τους σχετικά με τα θέματα ζωής και θανάτου και να ζητήσουν από αυτά να περιγράψουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους» (Kroen, 2007 σελ.28).

Είναι απολύτως φυσιολογικό να ρωτούν για το θάνατο, «το ενδιαφέρον του παιδιού για το θάνατο είναι απόλυτα υγιές και δείγμα της γνωστικής και συναισθηματικής του εξέλιξης. Σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί μία μακάβρια ενασχόληση, ούτε ένδειξη καταθλιπτικής προδιάθεσης. Αντίθετα, του δίνει την ευκαιρία να διερευνήσει το μυστήριο της απώλειας, την οριστικότητα του θανάτου και την αξία της ζωής» (Παπαδάτου & Καμπέρη, 2013 σελ.10).

Πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται και αντιδρούν στο θάνατο εξαρτάται από διάφορους παράγοντες όπως «από την εγγύτητα προς τον εκλιπόντα, από τις αντιδράσεις των υπολοίπων μελών της οικογένειας, από την ύπαρξη ή μη προετοιμασίας για το γεγονός και από το στάδιο της ανάπτυξης του ή την ηλικία του» (Λουμάκου & Μπρουσκέλη, 2010 σελ.136).

Οι Παπαδάτου & Καμπέρη (2013 σελ.10) αναφέρουν ότι οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση της έννοιας του θανάτου από ένα παιδί είναι:

- η ηλικία
- η γνωστική και συναισθηματική ωριμότητα του παιδιού

- οι προσωπικές εμπειρίες σε σχέση με την απώλεια ή το θάνατο και ο τρόπος με τον οποίο τις έχει ή δεν τις έχει εντάξει στη ζωή του
- η προσωπικότητα και τα ψυχικά αποθέματα που διαθέτει
- τα μηνύματα που προσλαμβάνει όσον αφορά στο θάνατο από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον
- οι πολιτισμικές και θρησκευτικές επιρροές από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο μεγαλώνει.

Ο Kroen (2007 σελ.33) προσθέτει ότι «η προσωπικότητα του παιδιού, η ευαισθησία του, η ικανότητά του να αντεπεξέρχεται στις όποιες καταστάσεις, το αναπτυξιακό του επίπεδο και η ικανότητά του για αφηρημένη σκέψη είναι μόνο μερικές από τις μεταβλητές που παίζουν ρόλο» στο πώς αντιλαμβάνονται και αντιδρούν τα παιδιά στο θάνατο.

Οι πρώτες έρευνες για τον τρόπο με τον οποίο κατανοούν τα παιδιά τον θάνατο βασίστηκαν στη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Piaget ο οποίος «αποδεικνύει ότι το παιδί, για να αφομοιώσει πλήρως την έννοια του θανάτου, πρέπει να φτάσει στην ηλικία των 7-8 ετών, όταν, δηλαδή, θα έχει συνειδητοποιήσει τις δύο απαραίτητες έννοιες, της ολότητας και της μη αντιστρεψιμότητας» (Piaget, 1926 όπως αναφέρεται στον Bacquè, 2007 σελ.120).

Κατά συνέπεια το παιδί μπορεί να κατανοήσει την έννοια του θανάτου όταν αντιληφθεί τις διαστάσεις του. Σύμφωνα με τους Spence και Brent, 1996 (όπως αναφέρεται στις Παπαδάτου & Καμπέρη, 2013 σελ.10-11, Λουμάκου & Μπρουσκέλη, 2010 σελ.136) πέντε είναι οι διαστάσεις που συγκροτούν την αντίληψη του θανάτου από το παιδί:

- *Η παγκοσμιότητα και καθολικότητα του θανάτου.* «Όλα τα έμβια όντα πρέπει τελικώς να πεθάνουν». Καθετί που ζει πρέπει κάποτε και να πεθάνει. Όταν το παιδί αντιληφθεί την καθολικότητα του θανάτου συνειδητοποιεί ότι και «το ίδιο είναι θνητό και κάποια στιγμή θα πεθάνει».

- *Η οριστικότητα και μη αναστρεψιμότητα του θανάτου.* Για ένα παιδί, ανάλογα με την ηλικία του, είναι δύσκολο να κατανοηθεί η μη αναστρεψιμότητα του θανάτου. Θέτει ερωτήσεις όπως «πότε θα ξαναγυρίσει;», «πόσο καιρό θα είναι πεθαμένος;», «κοιμήθηκε και θα ξυπνήσει;», «αν τον πάμε στο γιατρό θα γίνει πάλι καλά;» περιμένοντας ότι όλα θα γίνουν όπως και πρώτα. Το αμετάκλητο του θανάτου, δύσκολα γίνεται από το παιδί κατανοητό. Προοδευτικά διαπιστώνει ότι «αν πεθάνει ένας οργανισμός το σώμα δεν μπορεί ποτέ πια να επαναλειτουργήσει», ο θάνατος είναι οριστικός και μη αναστρέψιμος και δεν συμβαίνει στη ζωή ότι και στα παραμύθια.

- *Η παύση των ζωτικών λειτουργιών του οργανισμού που συναντά το θάνατο.* Το παιδί θέτει ερωτήσεις όπως «αναπνέει;», «χτυπά η καρδιά του;», «κρυώνει;», «πονάει;», «θα παίζει μαζί μου;» και αντιλαμβάνεται ότι με το θάνατο σταματούν όλες οι λειτουργικές ικανότητες του ζωντανού οργανισμού, ορατές (αναπνοή, κίνηση) αλλά και μη ορατές (πόνος, σκέψη, αγάπη).

- *Η αιτιότητα του θανάτου.* Τι είναι αυτό που επιφέρει το θάνατο; Το παιδί συνειδητοποιεί ότι υπάρχουν εξωτερικές και εσωτερικές αιτίες ή συνδυασμός παραγόντων π.χ. ασθένειες, ατυχήματα που προκαλούν το θάνατο.

- *Η συνέχιση της ζωής, με κάποιον τρόπο, μετά το θάνατο.* Το παιδί θέτει ερωτήσεις όπως «τι συμβαίνει μετά το θάνατο;», «πού θα μένει;», «τι θα τρώει;», «πού καταλήγει η ψυχή του ανθρώπου;»

Ανάλογα με την ηλικία, το αναπτυξιακό και νοητικό του επίπεδο, το παιδί αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο τις διαστάσεις του θανάτου και διαμορφώνει διαφορετική αντίληψη για αυτόν:

Συνοπτικά μπορούμε να πούμε ότι:

- *Τα βρέφη:* Αντιλαμβάνονται την απώλεια και τις αντιδράσεις των γύρω αλλά όχι το θάνατο.
- *Από 3-5 ετών:* Αντιλαμβάνονται το θάνατο ως κάτι το προσωρινό.
- *Από 6-9 ετών:* Θεωρούν το θάνατο οριστικό αλλά όχι αναπόφευκτο και οικουμενικό.
- *Πρόεφηβοι:* Κατανοούν τη μονιμότητα, την καθολικότητα και τη μη αναστρεψιμότητα του θανάτου που συμβαίνει όμως στους άλλους.
- *Έφηβοι:* Αντιλαμβάνονται το θάνατο όπως οι ενήλικες ως τελεσίδικο, οικουμενικό και μη αναπόφευκτο γεγονός για όλους τους ανθρώπους και για τους ίδιους επίσης (Παπαδάτου & Καμπέρη, 2013 σελ.10-11, Λουμάκου & Μπρουσκέλη, 2010 σελ.136).

Πιο αναλυτικά, η αντίληψη των παιδιών για το θάνατο και οι αντιδράσεις τους όταν ζουν την απώλεια αγαπημένων προσώπων, όταν δηλαδή πενθούν, είναι:

- *Βρέφη και νήπια έως 3 ετών.* Τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν την έννοια του θανάτου. Αντιλαμβάνονται όμως την απουσία του προσώπου, την εγκατάλειψη και το χωρισμό. Σύμφωνα με τη Kübler-Ross (1986) (όπως αναφέρεται στον Bacquè, 2007 σελ.123), «ως την ηλικία των τριών ετών, η μόνη ανησυχία του παιδιού είναι ο αποχωρισμός». Διαισθάνονται τη θλίψη γύρω τους, την αλλαγή της φροντίδας που δέχονται (Λουμάκου & Μπρουσκέλη, 2010 σελ.137).

Η απώλεια, ο αποχωρισμός, τους προκαλεί άγχος το οποίο εκδηλώνεται με παλινδρόμηση (πιπίλα, νυχτερινή ούρηση) και προσκόλληση στον άλλο γονέα (όταν πρόκειται για θάνατο γονέα) από το φόβο της απώλειας (Λουμάκου & Μπρουσκέλη, 2010 σελ.137). Οι αντιδράσεις είναι συνήθως έντονες με παρατεταμένο ή αδικαιολόγητο κλάμα, διαταραχές στη διατροφή και στον ύπνο, ιδιαίτερη ευερεθιστικότητα (Kroen, 2007 σελ.36).

- *Παιδιά ηλικίας 3-5 ετών.* Τα παιδιά αυτής της ηλικίας αντιλαμβάνονται το θάνατο ως μια κατάσταση προσωρινή και αναστρέψιμη. «Ο θάνατος υπάρχει στα παραμύθια και στα παιχνίδια τους, όμως αποτελεί αναστρέψιμο γεγονός που συμβαίνει μόνο στους κακούς... Ο θάνατος εδώ σπάνια προκαλεί θλίψη, βιώνεται ως επίτευγμα ή ως η φυσική συνέπεια και όχι ως απώλεια» (Λουμάκου & Μπρουσκέλη, 2010 σελ.137). «Πιστεύουν ότι αυτός που πέθανε μπορεί να γυρίσει ή ότι εξακολουθεί να ζει, να σκέπτεται και να αισθάνεται εκεί που βρίσκεται» (Παπαδάτου & Καμπέρη, 2013 σελ.11). Ρωτούν αν ο νεκρός τρώει, κοιμάται ή πονάει (Bacqué, 2007 σελ.124). Σ' αυτή την ηλικία το παιδί πιστεύει πως όλα γύρω του έχουν ζωή. Ως την ηλικία των πέντε ετών το παιδί συνδέει τη ζωή με την κίνηση. Ό,τι κινείται είναι ζωντανό. Δεν εκλαμβάνουν το θάνατο ως κάτι τελεσίδικο.

Αντιλαμβάνονται τις αντιδράσεις των συγγενών τη θλίψη, το κλάμα, και τις άλλες εκφράσεις στενοχώριας και τους προκαλεί έντονο άγχος αποχωρισμού, ανασφάλεια, αγωνία και φόβους για το τι συμβαίνει. Αντιδρούν συνήθως με θυμό, συμπλοκές, κλάμα, παλινδρόμηση, δυσκολίες στον ύπνο με εφιάλτες και πολλές φορές ομιλία προς το νεκρό και συμπεριφορά σαν να ήταν ακόμη ζωντανός. Σ' αυτή την ηλικία κάθε πληροφορία που τους δίνεται εκλαμβάνεται ως αληθινή γι' αυτό και οι απαντήσεις που θα δοθούν από τους ενήλικες πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικές. (Λουμάκου & Μπρουσκέλη, 2010 σελ.138).

- *Παιδιά ηλικίας 6 έως 9 ετών.* Τα παιδιά αυτής της ηλικίας κατανοούν «ότι ο θάνατος είναι μη αναστρέψιμο γεγονός, αλλά πιστεύουν ότι συμβαίνει μόνο στους άλλους» (Παπαδάτου & Καμπέρη, 2013 σελ.11). Έχουν αντίληψη για την υγεία, την ασθένεια και τους προκαλείται έντονος φόβος θανάτου για αγαπημένα πρόσωπα. Αισθάνονται ενοχή για το θάνατο που συνέβη. «Επιπλέον, προσωποποιούν το θάνατο και σκέφτονται ότι ένας μπαμπούλας μπορεί να αρπάξει τους ανθρώπους» (Λουμάκου & Μπρουσκέλη, 2010 σελ.138). Θεωρούν ότι κάποιος μπορεί να γλυτώσει, να αποφύγει το θάνατο, βλέπουν δηλαδή το θάνατο σαν οριστικό μεν αλλά όχι αναπόφευκτο και οικουμενικό.

Οι αντιδράσεις των παιδιών αυτής της ηλικίας είναι συνήθως «θυμός, άρνηση, ευερεθιστικότητα, αυτομομφή, κυκλοθυμική διάθεση, απόσυρση, παλινδρόμηση, προβλήματα στο σχολείο ή αποφυγή του και έλλειψη συγκέντρωσης» (Λουμάκου & Μπρουσκέλη, 2010 σελ.138). «Το παιδί μπορεί να εκδηλώσει συμπτώματα κατάθλιψης και

ενοχής. Είναι επίσης πιθανό να κρύψει τον πόνο του πίσω από προκλητικές ενέργειες, αν και είναι πιθανότερο να εκφράσει με σοβαρότητα τα συναισθήματά του» (Bacquè, 2007 σελ.126).

- *Παιδιά προεφηβικής ηλικίας 9 έως 12 ετών.* Οι προέφηβοι «γνωρίζουν πλέον καλά ότι ο θάνατος είναι μόνιμος» (Kroen, 2007 σελ.53). Έχουν μια ολοκληρωμένη αντίληψη για το θάνατο, «γνωρίζουν ότι πρόκειται για μόνιμη κατάσταση, είναι μη αναστρέψιμος, ότι το σώμα είναι αδύνατον να επαναλειτουργήσει και είναι αναπόφευκτος, αφορά όλους τους ανθρώπους και συνεπώς θα συμβεί και στα ίδια κάποια στιγμή». Θεωρούν όμως ότι αυτό συμβαίνει μόνο σε ηλικιωμένα ή άρρωστα άτομα, δεν μπορούν δηλαδή να δεχθούν τη δική τους θνητότητα. Αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητα του γεγονότος και εμφανίζουν πολλές φορές αυξημένη αίσθηση ευθύνης και προστασίας.

Οι αντιδράσεις τους είναι πολλές φορές καταπιεσμένες αφού προσποιούνται ότι δεν επηρεάζονται συναισθηματικά από την απώλεια «τα περισσότερα παιδιά, σ' αυτή την ηλικία, παρουσιάζουν ξεκάθαρους μηχανισμούς άμυνας απέναντι στο θάνατο μετουσιώνουν τις συγκινήσεις τους και δείχνουν ότι είναι δυνατά... Εξαιτίας αυτών κινδυνεύουν να θεωρηθούν αναισθητα απέναντι στο θάνατο ενός οικείου τους ανθρώπου και να απομακρυνθούν από τον ενήλικο πενθούντα, ο οποίος άδικα, μπορεί να τα κατηγορήσει για υπέρμετρο εγωισμό» (Bacquè, 2007 σελ.126). Άλλες πάλι φορές εκδηλώνουν «κλάμα, επιθετικότητα, νοσταλγία, μνησικακία/έχθρα, απομόνωση και απόσυρση, διαταραχές ύπνου, καταπιεσμένα συναισθήματα, ανησυχίες για τη σωματική υγεία και προβλήματα στη σχολική επίδοση» (Λουμάκου & Μπρουσκέλη, 2010 σελ.139).

- *Έφηβοι 12 ετών και άνω.* Οι έφηβοι «συνειδητοποιούν ότι όλοι οι άνθρωποι είναι θνητοί και είναι σε θέση να δώσουν μεταφυσικές και συμβολικές ερμηνείες στο θάνατο» (Παπαδάτου & Καμπέρη, 2013 σελ.11). Αντιλαμβάνονται το γεγονός του θανάτου ως οριστικό και καθολικό, κατά συνέπεια συνειδητοποιούν τη θνητότητα όλων των ανθρώπων και προφανώς και των ίδιων. «Αντιλαμβάνονται το θάνατο ακριβώς όπως και οι ενήλικοι» (Kroen, 2007 σελ.56), όμως «το παιδί και ο έφηβος δεν παρουσιάζουν τα ίδια σύνδρομα πένθους με έναν ενήλικο» (Bacquè, 2007 σελ.130). «Η συναισθηματική τους κατάσταση υφίσταται διαρκείς μεταπτώσεις και αναβρασμό. Τη μία στιγμή νιώθουν άτρωτοι και παντοδύναμοι και την άλλη βυθίζονται σε βαθιά συναισθηματική αναταραχή.

Οι αντιδράσεις τους ποικίλουν και μεταβάλλονται απότομα από φόβο σε οργή, σοκ, ενοχή, άρνηση και παλιμπαιδισμό. Πέφτουν σε βαθιά κατάθλιψη, αποτραβιούνται από τους φίλους και την οικογένειά τους, και κλείνονται στον εαυτό τους και στις μαύρες σκέψεις

τους. Γίνονται ασυνήθιστα σιωπηλοί και είτε κοιμούνται ή περνούν πολλές ώρες μόνοι στο δωμάτιό τους» (Kroen, 2007 σελ.56).

Οι έφηβοι διακρίνονται από πολυπλοκότητα συναισθημάτων νιώθουν έντονα την έλλειψη και συχνά καταλαμβάνονται από επιθυμία να κλάψουν. «Οι πιο συνηθισμένες αντιδράσεις των εφήβων στην απώλεια περιλαμβάνουν μούδιασμα, οργή, μνησικακία, άγχος, ενοχή, αίσθηση αυξημένης υπευθυνότητας, ιδιαίτερη προσωπική ανάμειξη, ρισκοκίνδυνη συμπεριφορά και συμπεριφορά εκδραμάτισης, αποφυγή των συναισθημάτων, αποστασιοποίηση, απάθεια, φόβο του θανάτου, αλλαγές στην όρεξη και στον ύπνο, σωματικές παθήσεις και κάμψη στη σχολική επίδοση» (Λουμάκου & Μπρουσκέλη, 2010 σελ.139).

Οι έφηβοι αποζητούν την ανεξαρτησία τους, αλλά σ' ένα τέτοιο γεγονός «νοιώθουν ανασφάλεια και επιθυμία εξάρτησης, γεγονός που έρχεται σε σύγκρουση με την ανάγκη αυτονομίας του εφήβου» (Λουμάκου & Μπρουσκέλη, 2010 σελ.140).

Μπορεί να εξωτερικεύουν έντονα συναισθήματα με εφηβικές εξεγέρσεις, δεν παύουν όμως να επιζητούν την προστασία και την ασφάλεια των ενηλίκων.

«Τέλος, θα ήταν παράλειψή μας να μην αναφερθούμε στην κοινωνική εικόνα του θανάτου για το νέο άνθρωπο. Η νεότητα εξυμνεί το θάνατο, είτε αυτός επέρχεται στο πεδίο της μάχης, είτε στο χώρο των επικίνδυνων σπορ.... Πολύ συχνότερο είναι το φαινόμενο της προτίμησης που δείχνουν οι έφηβοι στις ταινίες τρόμου με κυρίαρχο θέμα το άγχος του θανάτου, που προβάλλεται με αμεσότητα, μέσα από ωμές εικόνες πτωμάτων σε αποσύνθεση, βρικόλακων που βγαίνουν από φέρετρα, άπειρες παραλλαγές ξεκοιλιασμένων σωμάτων..... Μπροστά σε παρόμοιες σκηνές, οι έφηβοι έχουν τη δυνατότητα να αποδείξουν στην ομάδα ότι ελέγχουν απόλυτα τον εαυτό τους ή να διακωμωδήσουν τα όσα γνωρίζουν σχετικά με το ανθρώπινο σώμα. Οι έφηβοι λοιπόν δεν αγνοούν το θάνατο, απλώς άλλοτε προσπαθούν να τον προσεγγίσουν, και άλλοτε να τον απωθήσουν, ακριβώς γιατί γνωρίζουν ότι είναι δίπλα τους» (Bacquè, 2007 σελ.130).

6.3 Πώς μιλούν στα παιδιά για το θάνατο. Περιθανάτια αγωγή

Όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα «ο θάνατος και η απώλεια είναι μέρος της ζωής και το παιδί δεν θα μείνει αθώο για πολύ» (J.Johnson, 1999 όπως αναφέρεται στις Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.70). Τα παιδιά εκτίθενται από πολύ νωρίς σε σκηνές θανάτου και αρχίζουν από πολύ νωρίς επίσης να ρωτούν για το θάνατο. Γονείς και εκπαιδευτικοί διστάζουν να αναφερθούν σε ένα τέτοιο θέμα συζήτησης «ο

θάνατος παραμένει ένα θέμα ταμπού για τις κοινωνίες μας, όπως ήταν και το σεξ. Οι ίδιες αντιρρήσεις που έθεταν οι ενήλικες για τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση των παιδιών τίθενται και σήμερα σχετικά με την περιθανάτια αγωγή» (Holland, 2008 όπως αναφέρεται στις Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.70).

Στη σύγχρονη εποχή συμβαίνει κάτι εντελώς παράδοξο. Ενώ θεωρούμε απόλυτα φυσικό να εξηγούμε σ' ένα παιδί το θαύμα της γέννησης, και έχουν εκπονηθεί άπειρα προγράμματα που στοχεύουν στην ενημέρωσή τους για τη συγκεκριμένη θεματολογία, θεωρούμε εντελώς αφύσικο να συζητάμε μαζί του για το θάνατο. «Συνήθως κρατάμε μακριά τα παιδιά με ότι έχει σχέση με το θάνατο, με την ιδέα πως τα προστατεύουμε από κάτι κακό» (Kübler-Ross, 1988 σελ.34).

Ωστόσο «η αντιμετώπιση των απωλειών μπορεί να γίνει αντικείμενο εκμάθησης από πολύ νεαρή ηλικία. Όχι βέβαια φέρνοντας το παιδί αντιμέτωπο με σοβαρές απώλειες, αλλά μαθαίνοντας του να επεξεργάζεται ψυχολογικά τα μικρά καθημερινά πένθη που βιώνει» (Bacquè, 2007 σελ.136).

Καθημερινά δίνονται αφορμές για μία συζήτηση επί του θέματος. «Οι γονείς μπορούν να χρησιμοποιήσουν ως αφορμή για συζήτηση παραδείγματα από τη φύση, όπως η πτώση των φύλλων από τα δέντρα ή ένα νεκρό πουλί που βλέπει το παιδί. Επίσης ο θάνατος ενός κατοικίδιου ζώου μπορεί να αποτελέσει πολύ καλό αγωγό στην προσπάθειά μας να ευαισθητοποιήσουμε τα παιδιά στην έννοια του θανάτου. Λαμβάνοντας υπόψη πάντα τη σοβαρότητα που έχει ένα τέτοιο γεγονός για το παιδί». (Λουμάκου & Μπρουσκέλη, 2010 σελ.153).

Όμως και «το σχολείο είναι ένα μέσο ικανό να εγείρει έναν προβληματισμό για το θάνατο, το τέλος της ανθρώπινης ζωής, και τη φυλογενετική εξέλιξη του ανθρώπινου είδους» (Bacquè, 2007 σελ.137).

Με ποιο τρόπο μπορούμε να ευαισθητοποιήσουμε και να ενημερώσουμε τα παιδιά σχετικά με το θάνατο και το πένθος στο σχολείο; Υπάρχουν δύο κατευθύνσεις σε αυτόν τον τομέα. «Η πρώτη είναι να αναφερθούμε στο θάνατο όταν προκύψει η ανάγκη, ένα περιστατικό πένθους στο σχολείο. Τότε, όμως, είναι δύσκολο να είμαστε ψύχραιμοι και αντικειμενικοί και τα παιδιά θα δυσκολευτούν περισσότερο να ανταποκριθούν σε μία τέτοια παρέμβαση» (Holland, 2003 όπως αναφέρεται στις Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.196). «Η δεύτερη και πιο διαδεδομένη κατεύθυνση προτείνει να μιλάμε για τον θάνατο πριν υπάρξει εμπειρία θανάτου» (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.196).

Στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, όλων των βαθμίδων, αρκετά διδακτικά αντικείμενα όπως λογοτεχνία, ιστορία, το μάθημα της βιολογίας κ.τ.λ. παρέχουν ερεθίσματα για την αρχή μιας συζήτησης γύρω από το θάνατο. Η συζήτηση γύρω από το θάνατο, δηλαδή η «περιθανάτια αγωγή», είναι αναγκαίο να εντάσσεται στο πρόγραμμα του σχολείου, ώστε να προετοιμάζει τους μαθητές για απώλειες που θα συναντήσουν στη ζωή τους.

Βασικές προϋποθέσεις για να μιλήσουμε με το παιδί και τον έφηβο για το θάνατο είναι ότι «πρέπει εμείς οι ίδιοι να έχουμε ξεπεράσει τις απώλειες της δικής μας παιδικής ηλικίας. Η δεύτερη προϋπόθεση είναι να γνωρίζουμε ότι τα παιδιά είναι ψυχικά εύθραυστα, όσο κι αν προσπαθούν να το κρύψουν πίσω από μία προκλητική ή ανάρμοστη συμπεριφορά» (Bacquè, 2007 σελ.138).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί, σύμφωνα με τις Παπαδάτου & Καμπέρη (2013 σελ.13), να προκαλέσει συζήτηση γύρω από το θάνατο στο σχολείο χρησιμοποιώντας ως αφορμή:

- συμβάντα στη ζωή των μαθητών ή του σχολείου (π.χ θάνατος κατοικίδιου)
- γεγονότα από την κοινωνική ζωή του τόπου (π.χ. ένα δυστύχημα)
- την ανάγνωση ειδικών παραμυθιών για παιδιά νηπιαγωγείου και Δημοτικού
- την αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων και ιστορικών θεμάτων για εφήβους.

Ο εκπαιδευτικός που θα προσεγγίσει το θέμα του θανάτου, είτε πρόκειται για συζήτηση πριν από κάποια απώλεια, στο πλαίσιο της «περιθανάτιας αγωγής», είτε στο πλαίσιο της διαδικασίας ενημέρωσης των παιδιών για θάνατο που συνέβη και πρέπει να αντιμετωπίσουν, πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός. Να λάβει υπόψη κάποιες παραμέτρους όπως, την ηλικία των παιδιών και το βαθμό κατανόησης της έννοιας και των διαστάσεων του θανάτου από αυτά (όπως αναφέρθηκαν παραπάνω), το πόσο ευάλωτα είναι, τα βιώματά τους κ.τ.λ.. Η προσέγγιση πρέπει να γίνει «στοργικά και τρυφερά, με απλές και ειλικρινείς κουβέντες» (Kroen, 2007 σελ.20). Σύμφωνα με τις Παπαδάτου & Καμπέρη (2013 σελ.14) πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τη διάρκεια της συζήτησης τα παρακάτω σημεία:

- *Αποφύγετε ασαφείς ή διφορούμενες εκφράσεις.* «Μη φοβηθείτε να προφέρετε τις λέξεις πέθανε ή πεθαμένος» (Kroen, 2007 σελ.20). Όλοι οι ειδικοί συμφωνούν πως δεν πρέπει να χρησιμοποιούμε ευφημισμούς όταν μιλάμε για το θάνατο, όπως π.χ. «έφυγε», «κοιμήθηκε», «πήγε ταξίδι», «πήγε στον ουρανό», «τον πήρε ο Θεούλης κοντά του», γιατί διαστρεβλώνουν την πραγματικότητα, τα παιδιά παρερμηνεύουν και δεν βοηθάνε ένα μικρό παιδί να

κατανοήσει τι ακριβώς έχει συμβεί. (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.77-79, Νίλσεν & Παπαδάτου, 2006 σελ.95, Baum, 2007 σελ.17).

- *Εξηγήστε στο μικρό παιδί τι συμβαίνει όταν κάποιος πεθαίνει.* «Πολλά παιδιά ρωτούν τι σημαίνει πέθανε. Χρησιμοποιήστε και πάλι απλά και σαφή λόγια, όπως: ‘‘Σημαίνει ότι το σώμα του έπαψε εντελώς να λειτουργεί. Δεν μπορεί πια να περπατήσει, να αναπνεύσει, να φάει, να κοιμηθεί, να μιλήσει, να ακούσει ή να αισθανθεί’’» (Kroen, 2007 σελ.21).
- *Σε ερωτήματα που αφορούν τη μεταθανάτιο ζωή, ενθαρρύνετε το μοίρασμα διαφορετικών θρησκευτικών πεποιθήσεων και σεβαστείτε τις απόψεις που έχουν τα παιδιά αποφεύγοντας να δίνετε προσωπικές ερμηνείες ή να υποστηρίζετε απόλυτες αλήθειες* (Παπαδάτου & Καμπέρη, 2013 σελ.14).
- *Διευρύνετε τη συζήτηση πέρα από το γεγονός του θανάτου, στα συναισθήματα που προκαλεί η απώλεια, τα οποία είναι συχνά έντονα και μπερδεμένα όταν ένα παιδί θρηνεί* (Παπαδάτου & Καμπέρη, 2013 σελ.14).

«Είναι σημαντικό να τονίσετε στα παιδιά ότι δεν ευθύνεται κανείς για το θάνατο, ούτε ο αγαπημένος που πέθανε, ούτε ο Θεός και ασφαλώς ούτε τα ίδια» (Kroen, 2007 σελ.21) ώστε να μη φοβούνται ότι τα ίδια ευθύνονται για την απώλεια και αποκτούν ενοχικά συναισθήματα.

Σημαντικό είναι να μιλάμε με ειλικρίνεια και αυθεντικότητα στα παιδιά. «Τα παιδιά μπορούν να δεχτούν ακόμη και την πιο σκληρή αλήθεια, αν τους δοθεί με ειλικρίνεια και ευαισθησία και αν γνωρίζουν ότι οι μεγάλοι θα είναι κοντά τους για να τους συμπαρασταθούν» (Fitzgerald, 2003 όπως αναφέρεται στις Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.79). Θα ήταν φρόνιμο να μην κρύβουμε λοιπόν την αλήθεια γιατί «το παιδί κατασκευάζει τις δικές του φαντασιώσεις, παραμένει σε μία άρνηση που το εμποδίζει να ζήσει τη ζωή του και χάνει την εμπιστοσύνη του στα σημαντικά πρόσωπα της ζωής του» (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.75). Έτσι δυσκολεύονται να διαχειριστούν το πένθος τους και να προσαρμοστούν στην απώλεια. «Όταν σιωπούμε, όταν παραπληροφορούμε ή ακόμη όταν απομονώνουμε ένα παιδί από τα γεγονότα, το ωθούμε σε μία συναισθηματική εξορία» (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.71).

Όταν πρόκειται για ενημέρωση γεγονότος θανάτου είναι σημαντικό «η ενημέρωση να γίνεται όσο το δυνατό πιο έγκαιρα, δηλαδή σε μικρό χρονικό διάστημα από το θάνατο για τον οποίο θέλουμε να μιλήσουμε στα παιδιά» (Νίλσεν & Παπαδάτου, 2006 σελ.95), ώστε να αποφεύγονται φήμες ή παρερμηνείες που δημιουργούν ανασφάλεια.

Σε κάθε περίπτωση είναι καλό να είμαστε ανοιχτοί στις ερωτήσεις που μπορεί να θέσει ένα παιδί. Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με έρευνες, συνήθως δυσκολεύονται να θίξουν

ζητήματα πένθους στην τάξη και σε αυτό επιδρούν πολλοί παράγοντες όπως η έλλειψη κατάλληλης ενημέρωσης, τα πολιτισμικά στερεότυπα και οι προκαταλήψεις, όπως και οι προσωπικές αναστολές των εκπαιδευτικών, τα δικά τους ανεπίλυτα πένθη. Δεν γνωρίζουν πώς να διαχειριστούν ζητήματα πένθους εφόσον τους λείπει η σχετική επιμόρφωση, φοβούνται ότι δεν θα διαχειριστούν σωστά ένα τόσο λεπτό ζήτημα αναστατώνοντας περισσότερο τα παιδιά. Αυτά τους δημιουργούν υψηλό βαθμό άγχους που τους καθιστά ιδιαίτερα ευάλωτους (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.191-192).

Την αναγκαιότητα «Περιθανάτιας αγωγής» στα σχολεία επιβεβαιώνουν όλες οι έρευνες. Ένα πρόγραμμα αγωγής για την απώλεια και το θάνατο στο σχολείο, εκτός από την πληροφόρηση των παιδιών σχετικά με τον κύκλο της ζωής, το αναπόφευκτο του τέλους και του θανάτου, τη συζήτηση και επεξεργασία προσωπικών θεμάτων των παιδιών, θα πρέπει να προσφέρει και κοινωνικές δεξιότητες. Δηλαδή «να μάθουν τα παιδιά να επικοινωνούν τα συναισθήματά τους» (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.196), να τα αναγνωρίζουν και να τα εκφράζουν. Το καλύτερο παράδειγμα για την εκπαίδευσή τους, ως προς την έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων, είμαστε εμείς οι ενήλικοι αποκαλύπτοντας τα συναισθήματά μας. Αναφέρει ο Kroen (2007 σελ.23), στον προβληματισμό γονιών και εκπαιδευτικών, αν πρέπει να εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους, να δείχνουν ευάλωτοι, να κλάψουν μπροστά στα παιδιά: «όταν είστε θλιμμένοι, τους δείχνετε πώς να εκφράζουν και εκείνα τα συναισθήματά τους και αν κάποιοι ενήλικοι θελήσουν να φανούν γενναίοι και επιλέξουν να καταπνίξουν τα συναισθήματά τους το ίδιο θα κάνουν και τα παιδιά τους αλλά αυτή δεν είναι καθόλου υγιής αντίδραση στον πόνο. Μη φοβάστε να εκδηλώνετε τα συναισθήματά σας μπροστά στα παιδιά». Η θλίψη και το κλάμα είναι κάποιες από τις αντιδράσεις στο πένθος που προκαλεί η απώλεια αγαπημένων προσώπων. Το πένθος όμως είναι ποικιλόμορφο, ιδιαίτερα το πένθος των παιδιών, όπως και η διαχείρισή του.

Κεφάλαιο 7: Το πένθος των παιδιών και των εφήβων

7.1 Με ποιον τρόπο πενθούν τα παιδιά

Σύμφωνα με έρευνες, τα παιδιά μέχρι την ενηλικίωσή τους, θα έχουν γνωρίσει άμεσα, στο στενό οικογενειακό τους περιβάλλον, ή έμμεσα, μέσω των video games και των Μ.Μ.Ε., το θάνατο. Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα, έχουν δείξει, ότι ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών, είχε μαθητή στην τάξη του που είχε χάσει μέλος της οικογένειάς του. Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι κάποια στιγμή της επαγγελματικής του καριέρας, ένας εκπαιδευτικός, είναι πολύ πιθανόν να χρειαστεί να στηρίξει ένα παιδί με πένθος. Είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός, να μπορεί να αναγνωρίσει τότε ένας μαθητής βιώνει κατάσταση πένθους, τότε θρηνεί.

Ας ξεκινήσουμε ορίζοντας τις έννοιες του θρήνου και του πένθους που συχνά μπερδεύονται.

«Το πένθος αναφέρεται στις κοινωνικές συνήθειες που περιβάλλουν το γεγονός του θανάτου» (Λουμάκου & Μπρουσκέλη, 2010 σελ.134). Αλλά και «στην κατάσταση στην οποία βρίσκεται ένα άτομο που έχει υποστεί την απώλεια -το θάνατο- ενός σημαντικού γι' αυτό προσώπου», ενώ «θρήνος είναι η πρωταρχική συγκινησιακή αντίδραση στην απώλεια, μία αντίδραση που εκδηλώνεται με διάφορα ψυχολογικά και σωματικά συμπτώματα» (Νίλσεν & Παπαδάτου, 2006 σελ.121).

Σύμφωνα με την Μπρίνια (2014 σελ.70) «το πένθος είναι οι συναισθηματικές και σωματικές αντιδράσεις και ψυχολογικές επιπτώσεις που αισθάνονται οι άνθρωποι λόγω του θανάτου ενός αγαπημένου προσώπου ή της συναισθηματικής απώλειας ενός προσώπου ή μιας κατάστασης. Περιλαμβάνει συναισθήματα όπως λύπη, θυμό, απελπισία, αδιέξοδο, ενοχές και φόβο».

Σύμφωνα με τις Παπαδάτου & Καμπέρη (2013 σελ.18) «η έννοια του θρήνου αναφέρεται στο σύνολο των προσωπικών αντιδράσεων ενός παιδιού σε ένα γεγονός το οποίο αντιλαμβάνεται ως απώλεια» ενώ «η έννοια του πένθους συνδέεται με τους πολιτισμικούς και κοινωνικούς κανόνες και τελετές που συνοδεύουν το γεγονός του θανάτου».

Ο θάνατος είναι ένα γεγονός που επηρεάζει βαθιά τη ζωή των παιδιών και των εφήβων. Κάθε παιδί αντιμετωπίζει διαφορετικά την απώλεια και παρουσιάζει διαφορετικές αντιδράσεις ανάλογα με την προσωπικότητα και τα βιώματά του. Όπως κάθε άνθρωπος συμπεριφέρεται, σκέφτεται και νιώθει διαφορετικά, έτσι και πενθεί διαφορετικά. «Κάθε παιδί θρηνεί με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με το περιβάλλον όπου μεγάλωσε, με τις εμπειρίες του και με το επίπεδο ανάπτυξης του. Γι' αυτό κάθε παιδί πρέπει να αντιμετωπιστεί ως

ξεχωριστό άτομο, που έχει ανάγκη από συμπόνια και στήριξη σε μία τέτοια εξαιρετικά δύσκολη στιγμή» (Kroen, 2007 σελ.77).

Πρέπει να γνωρίζουμε ότι «το παιδί και ο έφηβος δεν παρουσιάζουν τα ίδια σύνδρομα πένθους με έναν ενήλικο» (Bacquè, 2007 σελ.130). Ωστόσο δεν υπάρχει σωστός ή λανθασμένος τρόπος για να πενήσει κάποιος, και δεν εκδηλώνεται πάντα με τον ίδιο τρόπο. «Ένα πλήθος παραγόντων, όπως η ηλικία του νεκρού, ο ρόλος του, η βιαιότητα του θανάτου, η άδικη πλευρά του χαμού του, καθιστούν τη διεργασία του πένθους λιγότερο ή περισσότερο δύσκολη». (Bacquè, 2007 σελ.46).

«Άλλοι παράγοντες που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την αντίδραση του παιδιού απέναντι στο θάνατο είναι:

- πώς πέθανε το συγκεκριμένο άτομο
- πως το παιδί πληροφορήθηκε το θάνατο
- πόσο συνδεδεμένο ήταν το παιδί με το πρόσωπο που πέθανε
- η κατάσταση που επικρατούσε στην οικογένειά του πριν από το θάνατο
- πώς διαμορφώνεται η δομή της οικογένειας μετά το θάνατο αυτό
- αν και κατά πόσο ικανοποιούνται οι ανάγκες του παιδιού στη διάρκεια των τελετουργικών διαδικασιών (τον ολονύκτιο θρήνο, την κηδεία, την ταφή) που ακολουθούν το θάνατο» (Kroen, 2007 σελ.78).

Το πένθος έχει συνδεθεί στο μυαλό των περισσότερων, με το θάνατο αγαπημένου προσώπου. Το πένθος όμως «αφορά όλες τις σημαντικές απώλειες και αποχωρισμούς από πρόσωπα και καταστάσεις» (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.30). Μπορεί να συνδεθεί και με άλλα γεγονότα όπως ένα δύσκολο διαζύγιο, μια απώλεια κατοικίδιου, μια μετακόμιση, μια ασθένεια. Η κατάσταση που ακολουθεί, είναι ουσιαστικά ένας θρήνος για την απώλεια, οποιαδήποτε μορφή και αν έχει αυτή η απώλεια.

Όπως τονίστηκε ήδη, οι αντιδράσεις ενός παιδιού στο θάνατο ενός αγαπημένου προσώπου εξαρτώνται και από την ηλικία. Σε προηγούμενο κεφάλαιο έγινε αναφορά στις αντιδράσεις κάθε ηλικίας αναλυτικά. Κάποια «συμπτώματα» όπως θλίψη, φόβος, θυμός κ.τ.λ. είναι κοινά σε όλες τις ηλικίες και χαρακτηρίζουν το θρήνο των παιδιών «είναι φυσιολογικές αντιδράσεις σε μία μη φυσιολογική κατάσταση» (Χατζηχρήστου, 2012 σελ.100). Παρόλα αυτά «ο θρήνος εκδηλώνεται ποικιλοτρόπως. Το κλάμα είναι, βέβαια, η πιο εμφανής εκδήλωση θρήνου, δεν είναι όμως η μόνη» (Νίλσεν & Παπαδάτου, 2006 σελ.90).

Καλό είναι οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν ποιες είναι οι συνηθισμένες αντιδράσεις που εκδηλώνονται στους μαθητές που πενθούν, ώστε να μπορούν να αναγνωρίσουν το πένθος τους. Οι πιο συνηθισμένες αντιδράσεις είναι οι παρακάτω:

Σωματικές αντιδράσεις:

«Ο πόνος στην κοιλιά, ο πονοκέφαλος, τα συχνά ατυχήματα, το αίσθημα κόπωσης, όπως και η έξαρση ήδη υπαρχόντων προβλημάτων –άσθμα, αλλεργίες και άλλες ενοχλήσεις» (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.60). Επιπλέον «ταχυκαρδίες, αδυναμία, ζαλάδες, μυϊκή ένταση...» (Παπαδάτου & Καμπέρη, 2013 σελ.20). Δεν είναι σπάνιο το παιδί να μιμείται συμπτώματα από την ασθένεια του ατόμου που βίωσε την απώλεια.

Συμπεριφορικές αντιδράσεις:

«Αρκετά παιδιά αντιδρούν με απόσυρση ενώ αλλά με εκνευρισμό και επιθετική συμπεριφορά. Είναι υπερκινητικά, συχνό είναι και το φαινόμενο της παλινδρόμησης» (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.60). Κάποια παιδιά εκδηλώνουν αλλαγές στις διατροφικές συνήθειες, φόβους που δεν παρουσίαζαν πριν την απώλεια «φοβάται το σκοτάδι, τους αποχωρισμούς, κλείνεται περισσότερο στον εαυτό του. Μπορεί να εμφανίσει αϋπνίες ή να αλλάξει τις συνήθειες της καθημερινής του ζωής» (Νίλσεν & Παπαδάτου, 2006 σελ.90).

Συναισθηματικές αντιδράσεις:

«Ανασφάλεια και φόβο, θλίψη, λαχτάρα να ξαναδούν το αγαπημένο πρόσωπο οργή και ενοχές, ζήλια ορισμένες φορές και ανακούφιση» (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.61). Όπως επίσης «φόβο για το μέλλον» (Νίλσεν & Παπαδάτου, 2006 σελ.121) και «σοκ - τα παιδιά μοιάζουν φαινομενικά ανεπηρέαστα από την απώλεια (συναισθηματικά μωδιασμένα), αίσθημα μοναξιάς, διάχυτη ανησυχία» (Παπαδάτου & Καμπέρη, 2013 σελ.20).

Γνωστικές αντιδράσεις

Παρουσιάζεται «διάσπαση στην προσοχή, το παιδί δεν μπορεί να συγκεντρωθεί, δεν προσέχει στο σχολείο, δυσκολεύεται να θυμηθεί ή να απομνημονεύσει» (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.61). Αυτό έχει σαν συνέπεια πτώση στις σχολικές του επιδόσεις όχι μόνο κατά την περίοδο που ακολουθεί του πένθους αλλά και αργότερα για μεγάλο χρονικό διάστημα. Επιπλέον αναφέρουν οι Παπαδάτου & Καμπέρη (2013 σελ.20) κάποια παιδιά απουσιάζουν συχνά από το σχολείο, κάνουν σκασιарχεία, δείχνουν υπερβολική κούραση και υπνηλία, είναι αφηρημένα και ονειροπολούν, παρενοχλούν στην τάξη, έχουν προκλητική συμπεριφορά και συγκρούσεις με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς. Παρατηρείται συχνά «η μεταφορά του βιώματος της απώλειας και του θρήνου στις

ζωγραφιές, στις εκθέσεις ή στο παιχνίδι ή επαναλαμβανόμενες αφηγήσεις σχετικά με την απώλεια» (Παπαδάτου & Καμπέρη, 2013 σελ.20). Το παιδί εκφράζεται καλύτερα με τους παραπάνω τρόπους, αφού τα παιδιά συνήθως «έχουν περιορισμένες δυνατότητες λεκτικής άρθρωσης και έκφρασης των συναισθημάτων τους» (Λουμάκου & Μπρουσκέλη, 2010 σελ.147).

Το πιο σημαντικό όμως όλων, που χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή από τους ενήλικες, είναι ότι «επειδή δεν μπορούν να αντέξουν για μεγάλο χρονικό διάστημα τα οδυνηρά συναισθήματα» τα παιδιά «θρηνούν με δόσεις», «θρηνούν κατά διαστήματα» (Παπαδάτου & Καμπέρη, 2013 σελ.18), δηλαδή τη μία στιγμή μπορεί να παίζουν και να είναι χαρούμενα και την άλλη στιγμή να ξεσπούν σε κλάματα ή να είναι θλιμμένα. Αυτό έχει σαν συνέπεια ο θρήνος των παιδιών «να παραγνωρίζεται από τους ενήλικες, οι οποίοι υποστηρίζουν λανθασμένα ότι τα μικρά παιδιά δεν καταλαβαίνουν και ότι τα μεγαλύτερα στενοχωριούνται μεν, αλλά σύντομα ξεπερνούν την απώλεια» (Παπαδάτου & Καμπέρη, 2013 σελ.19).

Θα πρέπει να τονιστεί ότι στη διαδικασία του πένθους των παιδιών παρατηρούνται σημαντικές διαφορές από αυτήν των ενηλίκων όπως:

-«Τα μικρά παιδιά δεν έχουν ακόμη αναπτύξει τις νοητικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες για να κατανοήσουν και να επεξεργαστούν το φαινόμενο του θανάτου

- εκφράζουν τη θλίψη τους με εναλλακτικούς τρόπους και όχι λεκτικά (π.χ. ζωγραφιές, επιθετικότητα)
- βιώνουν μία βαθιά ανασφάλεια
- φοβούνται ότι τα ίδια προκάλεσαν την απώλεια
- κρύβουν την θλίψη τους για να προστατέψουν τους μεγάλους
- το πένθος των παιδιών μπορεί να γίνει πιο έντονο με το πέρασμα του χρόνου» (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.58-59)
- «νιώθουν δυσάρεστα γιατί αισθάνονται ότι είναι διαφορετικά από τους φίλους τους
- αντιμετωπίζουν με φόβο τους φίλους τους μετά την απώλεια (φοβούνται μήπως κλάψουν ή μήπως απορριφθούν από την παρέα λόγω της διαφορετικότητας) σε αντίθεση με τους ενηλίκους που βρίσκουν παρηγοριά στους δικούς τους ανθρώπους,
- το παιδί συχνά χρησιμοποιεί το παιχνίδι με σκοπό να αποφύγει τον πόνο
- οι αντιδράσεις των παιδιών δείχνουν λιγότερο έντονες από αυτές των ενηλίκων διαρκούν όμως μεγαλύτερο χρονικό διάστημα
- το παιδί χαρακτηρίζεται από την ανάγκη ταύτισης με τον θανόντα

- η διαδικασία της έντονης θλίψης και του θρήνου περιπλέκεται με άλλες διαδικασίες της ανάπτυξης ανάλογα με την ηλικία του παιδιού» (Λουμάκου & Μπρουσκέλη, 2010 σελ.147-148).

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι:

- «Ο θρήνος είναι μία απόλυτα φυσιολογική και υγιής διεργασία
- Δεν υπάρχει «σωστός» και «λάθος» τρόπος εκδήλωσης του θρήνου
- Τα παιδιά «μπαίνουν και βγαίνουν» από το θρήνο τους, «θρηνούν με δόσεις»
- Ο θρήνος είναι μία μακροχρόνια διεργασία για τα παιδιά
- Τα παιδιά δυσκολεύονται να ζητήσουν στήριξη μολονότι χρειάζονται διαχρονική στήριξη
- Τα παιδιά εκφράζουν το θρήνο τους με έργα και σπανιότερα με λόγια» (Παπαδάτου & Καμπέρη, 2013 σελ.18).

Όλες οι αντιδράσεις ωστόσο, όπως και άλλες που μπορεί να παρατηρηθούν σε ένα παιδί, δεν πρέπει να μας ανησυχούν. Το σώμα και ο οργανισμός ακολουθεί το συναίσθημα και όταν το παιδί αρχίσει να διαχειρίζεται το πένθος, κι εδώ φαίνεται σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού, θα υποχωρήσουν και τα συμπτώματα. Ο χρόνος που χρειάζεται κάθε παιδί για να ολοκληρώσει το πένθος του, το οποίο ακολουθεί σύμφωνα με ερευνητές συγκεκριμένα στάδια (για τα οποία γίνεται αναφορά στη συνέχεια), και να φτάσει στην αποδοχή του θανάτου αγαπημένου του προσώπου, ποικίλει, «κανένας δεν μπορεί να πει πόσο καιρό διαρκεί ένα πένθος, γιατί δεν υπάρχει ημερομηνία λήξης στον πόνο και στη θλίψη» (Νίλσεν & Παπαδάτου, 2006 σελ.93).

7.2 Τα στάδια του πένθους

Το 1969, η Ελβετικής καταγωγής ψυχίατρος Elisabeth Kübler-Ross, αυθεντία σε θέματα θανάτου και μεταθανάτιας ζωής, δημοσίευσε στην Αμερική, το πρώτο της βιβλίο σχετικά με το θάνατο με τον τίτλο «On Death and Dying». Το βιβλίο της αναφέρεται στις εμπειρίες των ασθενών που πεθαίνουν και στην διαχείριση του πένθους. Με έρευνες πολλών ετών και παρατήρηση χιλιάδων ατόμων που βρίσκονταν στο τελικό στάδιο της ζωής τους, συνέβαλε στην κατανόηση και στη φροντίδα των ασθενών και στην ανάγκη τους να μιλούν ανοιχτά για το θάνατο, κάτι που αποτελούσε απαγορευμένο θέμα για συζήτηση.

Σύμφωνα με την Kübler-Ross, η ψυχική διεργασία που βιώνει το άτομο καθώς πορεύεται προς το θάνατο χαρακτηρίζεται από πέντε στάδια: το στάδιο της άρνησης, του θυμού, της διαπραγμάτευσης, της κατάθλιψης και το στάδιο της αποδοχής.

Τα παραπάνω στάδια αναφέρονται από την Kübler-Ross, και σαν τα πέντε στάδια του πένθους, αφού παρατηρούνται στους πενθούντες, ενήλικες και παιδιά, από τη στιγμή της ανακοίνωσης του θανάτου αγαπημένου προσώπου ως και την αποδοχή του θανάτου του. «Αυτές οι περίοδοι δεν ακολουθούν απαραίτητα μία συγκεκριμένη χρονική σειρά ούτε ένα αυστηρά δομημένο μοντέλο, ενώ είναι δυνατόν ένα παιδί να επανέλθει σε στάδιο που έχει ήδη βιώσει» (Λουμάκου & Μπρουσκέλη, 2010 σελ.142). Δεν περνάνε όλα τα παιδιά από όλα τα στάδια και επίσης «ένα άτομο μπορεί να βιώνει πολλά στάδια ταυτόχρονα» (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.47). Η διάρκειά τους ποικίλει χρονικά από κάποια λεπτά έως κάποιους μήνες – δεν υπάρχει σωστό ή λανθασμένο χρονικό διάστημα ως προς την εκδήλωσή τους ή την ολοκλήρωσή τους- σε κάποια παιδιά μπορεί να μην ολοκληρωθούν ποτέ. Κάποιες φορές άτομα, εγκλωβίζονται σε κάποιο στάδιο και δεν φθάνουν ποτέ στο τελικό, την αποδοχή του θανάτου.

Τα πέντε στάδια του πένθους (θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι εκτός από το πένθος έχουν εφαρμογή και στην περίπτωση ανίατης ασθένειας) σύμφωνα με την Kübler-Ross (1988 σελ.40) είναι:

- Το στάδιο της άρνησης

« Όχι, όχι εγώ ».

Είναι ένας μηχανισμός άμυνας που λειτουργεί σαν ασπίδα προστασίας για το άτομο που πενθεί. «Το άτομο δεν μπορεί να πιστέψει αυτό που του συνέβη». Σύμφωνα με την Kübler-Ross καλό θα ήταν «να μην πιέζουμε το άτομο να δει την πραγματικότητα, έως ότου είναι από μόνο του έτοιμο να το κάνει» (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.46).

- Το στάδιο του θυμού

« Γιατί, εγώ »;

Το άτομο, ιδιαίτερα το παιδί, δυσφορεί με το γεγονός. Αισθάνεται έντονη αδικία, θυμό και αδυναμία. Ο θυμός μπορεί να στρέφεται προς τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας, προς τους γιατρούς και το νοσηλευτικό προσωπικό, προς το Θεό, προς τον ίδιο τον εκλιπόντα κατηγορώντας τον για εγκατάλειψη, προς τον ίδιο του τον εαυτό. «Στο στάδιο αυτό απλά μπορούμε να ακούσουμε την οργή του για τη συμφορά που τον βρήκε» (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.46).

- Το στάδιο της διαπραγμάτευσης

« Ναι, εγώ, μα..... »

Στο στάδιο αυτό το άτομο, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για ασθένεια, «προσπαθεί να κερδίσει χρόνο με τη βοήθεια του Θεού ή των γιατρών» (Αναγνωστοπούλου &

Χατζηνικολάου, 2015 σελ.46). «Συνήθως παζαρεύουν με το Θεό, ακόμα κι όσοι δεν είχαν καμία σχέση με το Θεό» (Kübler-Ross, 1988 σελ.40).

- Το στάδιο της κατάθλιψης

«Καλά, εγώ».

Στο στάδιο αυτό το άτομο αναγνωρίζει τη σκληρή πραγματικότητα και νιώθει αδύναμο απέναντί της. «Αισθάνεται μοναξιά και κούραση» (Λουμάκου & Μπρουσκέλη, 2010 σελ.142). «Συχνά αποσύρεται ή αποδιοργανώνεται, ενώ αισθάνεται πως όλα είναι μάταια» (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.46). Η κατάθλιψη θεωρείται φυσιολογική αντίδραση του ατόμου που πενθεί γιατί στο στάδιο αυτό έχει το χρόνο να θρηνησει την απώλεια και να προσαρμοστεί στη νέα κατάσταση.

- Το στάδιο της αποδοχής

« Δυστυχώς.....».

Στο στάδιο αυτό επέρχεται η ηρεμία και η λύτρωση. Το άτομο αποδέχεται την απώλεια και αρχίζει να σκέφτεται ξανά αισιόδοξα. Η Kübler-Ross το περιγράφει «ως νίκη του ατόμου». (Kübler-Ross, 1988 σελ.40). Το πένθος μπορεί να συνεχίζεται, αλλά, έχοντας αποδεχθεί το θάνατο, το άτομο, χτίζει τη νέα σχέση του με τον εκλιπόντα μέσα από τις αναμνήσεις. Οι αναμνήσεις θα είναι πάντα εκεί.

Μια άλλη σημαντική θεωρητική προσέγγιση, που αναφέρεται στις αντιδράσεις των ανθρώπων στην απώλεια αγαπημένων προσώπων, δίνουν οι Bowlby και Parkes, 1970 (όπως αναφέρεται στις Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.47, Λουμάκου & Μπρουσκέλη, 2010 σελ.143) όπου διακρίνουν τέσσερις φάσεις στο θρήνο:

- Το μούδιασμα, η απάθεια (τα άτομα που πενθούν βρίσκονται σε κατάσταση σοκ και άρνησης)
- το μαράζωμα, η λαχτάρα για επανασύνδεση
- αποδιοργάνωση και απόγνωση (τίποτα δεν έχει αξία)
- αναδιοργάνωση/επαναδιοργάνωση (το άτομο νιώθει έτοιμο να ξαναζήσει).

Τέλος η Λεονταρή Α., 2006 (όπως αναφέρεται στις Λουμάκου & Μπρουσκέλη, 2010 σελ.144) αναφέρει για την πορεία του πένθους:

« Α) Η διαδικασία του πένθους μπορεί να μην έχει χρονικά καθορισμένο τέλος και στην πραγματικότητα μπορεί να κρατήσει όλη την διάρκεια της ζωής.

Β) Η ολοκληρωτική αποσύνδεση από τον θανόντα δεν θεωρείται ούτε δυνατή ούτε επιθυμητή.

Γ) Το παθολογικό της αντίδρασης του πενθούντος αποφασίζεται βάσει του συγκεκριμένου ατόμου, της κοσμοθεωρίας του και του πλαισίου μέσα στο οποίο βιώνεται το πένθος».

Συμπερασματικά, κάθε άτομο, ιδιαίτερα κάθε παιδί, είναι μοναδικό ως οντότητα και μοναδικά βιώνει και την εμπειρία του πένθους. Το πένθος κάποιου θα λέγαμε ότι ολοκληρώνεται «όταν μπορεί να σκεφτεί τον εκλιπόντα χωρίς να βιώνει πόνο». (Worden, 2009 όπως αναφέρεται στις Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.44).

7.3 Το πένθος στα δύο φύλα

Το πένθος έχει παρατηρηθεί ότι εκδηλώνεται με διαφορετικό τρόπο στα δύο φύλα και αυτό έγκειται στη διαφορετική διαδικασία κοινωνικοποίησης των δύο φύλων. Στη γυναίκα επιτρέπεται η ευαισθησία, η αδυναμία, η τρωτότητα. Αντίθετα «ο κοινωνικός κώδικας δύσκολα ανέχεται έναν άντρα που εκδηλώνει τη λύπη του» (Bacquè, 2007 σελ.88).

«Τα παιδιά επαναλαμβάνουν τα κοινωνικά στερεότυπα του φύλου σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο πενθούν» (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.59). Κατά συνέπεια αφού οι γυναίκες είναι συνήθως πιο εκφραστικές με τα συναισθήματά τους και εκδηλώνουν το πένθος τους με το κλάμα και το λόγο, την αναφορά στον εκλιπόντα και «τα κορίτσια φαίνεται να έχουν περισσότερες συναισθηματικές αντιδράσεις σε ένα πένθος σε σχέση με τα αγόρια..... Έχουν την τάση να εσωτερικεύουν το πένθος τους και να εμφανίζουν κατάθλιψη ή σωματικά προβλήματα» (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.59).

Αντίθετα, «οι άντρες που πενθούν είναι, πολύ πιο κλεισμένοι στον εαυτό τους. Άλλη μία πολιτισμική ερμηνεία της διαφοράς ανδρών-γυναικών έγκειται στην κοινωνική αποδοχή του γυναικείου πόνου- και στη διάπλαση (στο δυτικό κόσμο) ενός άνδρα στιβαρού, που ελέγχει πάντα τα συναισθήματά του». (Bacquè, 2007 σελ.88). Έτσι «τα αγόρια κρύβουν τα συναισθήματά τους θέλοντας να φανούν δυνατά. Επιπλέον τα αγόρια έχουν την τάση να αντιδρούν εξωτερικεύοντας το πένθος τους μέσα από επιθετικότητα, ανυπακοή, υπερκινητικότητα και εκρήξεις θυμού» (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.59). Επιπλέον «τα αγόρια εκφράζουν την απόγνωσή τους και με έναν άλλο τρόπο: η εκφόρτιση των εντάσεων επιτυγχάνεται μέσω των συλλογικών παιχνιδιών, και η επίδειξη δύναμης μέσω ενός συγκεκριμένου κώδικα (όπως οι ονοματοποιήσεις, η αργκό, τα γκράφιτι» (Bacquè, 2007 σελ.91).

7.4 Παρουσία του παιδιού στο τελετουργικό της κηδείας

Σε κάθε κοινωνία υπάρχουν έθιμα και παραδόσεις που εκφράζουν το πένθος, διευκολύνουν το θρήνο και αποτελούν σημαντική βοήθεια για τον πενθούντα. «Οι τελετουργίες παρέχουν κοινωνικά αποδεκτές διεξόδους έκφρασης του θρήνου, προσφέρουν κοινωνική συμπαράσταση στην οικογένεια και γενικά καθιστούν το πένθος ορατό» (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.37). Η Kübler-Ross (1979 σελ.108) αναφέρει ότι «μια απλή τελετή είναι πάντα αναγκαία γιατί βοηθάει, ανοιχτά και δημόσια στο αντίκρισμα της πραγματικότητας», «επιβεβαιώνει το θάνατο και δίνει μια ευκαιρία για αποχαιρετισμό» (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.84).

Γονείς και εκπαιδευτικοί αναρωτιούνται, αν πρέπει να επιτραπεί στο παιδί, να παρακολουθήσει την κηδεία αγαπημένου προσώπου. Αναρωτιούνται αν κάτι τέτοιο επηρεάσει αρνητικά το παιδί στην υπόλοιπη ζωή του. Σωστή ή λάθος απάντηση δεν υπάρχει σ' αυτό το ζήτημα. Σε έρευνες που έχουν γίνει αναφέρεται ότι «τα παιδιά που πήγαν στην κηδεία, ακόμη και όταν δεν έμειναν όλη την ώρα, ανέφεραν πως τα βοήθησε να συνειδητοποιήσουν τον θάνατο» (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.162). Παρουσιάζεται όμως και το αντίθετο ότι σε κάποια παιδιά «η κηδεία χαράχτηκε μέσα τους σαν ιδιαίτερα τραυματικό γεγονός» (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.84).

Σε κάθε περίπτωση «το κατά πόσον οι μαθητές θα παραστούν ή όχι σε μια κηδεία θα πρέπει να εξαρτάται από τον κάθε μαθητή ξεχωριστά και τους γονείς του» (Brock et al, 2005 σελ.141). Στις συμβουλές των ειδικών αναφέρεται ότι «οι γονείς θα πάρουν την απόφαση αφού λάβουν υπόψη την ηλικία του παιδιού, τη σχέση που είχε το παιδί με τον θανόντα, το τι πρόκειται να διαδραματιστεί ενώπιον του παιδιού, πόσο έντονη πρόκειται να είναι η συναισθηματική φόρτιση του παιδιού λόγω της εικόνας του θανόντος, αλλά και των συγγενών και φίλων που θρηνούν» (Λουμάκου & Μπρουσκέλη, 2010 σελ.154). Σημαντικοί επίσης παράγοντες είναι «...η ωριμότητά του παιδιού, καθώς και τη σχέση του με τους γονείς του» (Νίλσεν & Παπαδάτου, 2006 σελ.97).

Στα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι συνήθως μη κατανοητό το πένθος. Γι' αυτό προτείνεται, «μία επίσκεψη στο νεκροταφείο λίγες μέρες μετά την κηδεία, μαζί με την οικογένειά τους, για να μιλήσουν και να θυμηθούν αυτόν που πέθανε, και να αφήσουν λίγα λουλούδια στον τάφο του» (Νίλσεν & Παπαδάτου, 2006 σελ.97).

Για τα μεγαλύτερα παιδιά «πολλοί ειδικοί υποστηρίζουν ότι τα παιδιά ηλικίας άνω των 7 ετών θα πρέπει να αποφασίσουν τα ίδια αν θα παρακολουθήσουν την τελετή ή όχι και οι γονείς να σεβαστούν την απόφασή τους» (Λουμάκου & Μπρουσκέλη, 2010 σελ.155). «Ο

χρυσός κανόνας είναι να έχει προηγηθεί η ενημέρωση, να έχει δοθεί η ευκαιρία στο παιδί να μιλήσει για το πως νιώθει με έναν δικό του άνθρωπο και να έχει ξεπεράσει το αρχικό σοκ» (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.84).

Σε κάθε περίπτωση είτε πρόκειται για οικογενειακό πένθος είτε για πένθος στο σχολικό περιβάλλον, θα πρέπει να ενημερωθεί το παιδί, για το τι θα λάβει χώρα στην εκκλησία και στο νεκροταφείο. Ποια είναι η συμπεριφορά του θρήνου, τι θα ακουστεί και ποια είναι ακριβώς η διαδικασία. Το παιδί θα πρέπει επίσης να γνωρίζει ότι μπορεί ανά πάσα στιγμή να αποχωρίσει.

«Οι συστάσεις του Goldman, 1996 (όπως αναφέρεται στους Brock et al, 2005 σελ.141) σχετικά με την προετοιμασία των μαθητών για κηδείες περιλαμβάνουν τα παρακάτω:

- Περιγράψτε τι είναι πιθανό να συμβεί στην κηδεία.
- Επιδιώξτε την παρουσία στην κηδεία αλλά μην επιμείνετε σε αυτήν.
- Προσδιορίστε ποιοι είναι πιθανόν να παραστούν.
- Δώστε την άδεια να αποχωρήσει κάποιος εάν αισθάνεται εξαιρετικά άβολα.
- Προετοιμάστε τους μαθητές για τις συναισθηματικές εκφράσεις πένθους που μπορεί να εκδηλωθούν.
- Αναφερθείτε στη «φυσιολογικότητα» των συναισθημάτων και των εκφράσεων πένθους.
- Ενθαρρύνετε τις ερωτήσεις.

Μετά την τελετή το παιδί, έχει ανάγκη επιβεβαίωσης της προστασίας και της αγάπης. Έτσι θα πρέπει να αφιερώσουν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς χρόνο στο παιδί για να αισθανθεί ασφάλεια.

Αν κάποιο παιδί δεν επιθυμεί να παρακολουθήσει την τελετή, θα πρέπει να ενημερωθεί και να καθησυχαστεί, πως η συμμετοχή του στην τελετή δεν είναι ο μόνος τρόπος αποχαιρετισμού. Μπορεί να γράψει ή να ζωγραφίσει κάτι στον εκλιπόντα και να το αφήσει κάποια άλλη στιγμή στο μνήμα του.

7.5 Ο ρόλος του σχολείου στη διαχείριση του πένθους των μαθητών

Χωρίς αμφιβολία η οικογένεια είναι αυτή που επηρεάζει καθοριστικά την ανάπτυξη του παιδιού, την ολοκλήρωσή του ως προσωπικότητα, τη στήριξή του σε γεγονότα δύσκολα όπως είναι η διαχείριση του πένθους. Μετά την οικογένεια όμως κανείς δεν αμφισβητεί ότι το σχολείο επηρεάζει επίσης καθοριστικά την πνευματική, κοινωνική και ψυχική εξέλιξη των

παιδιών. «Το σχολείο παίζει έναν σημαντικό ρόλο και καταλαμβάνει ένα μεγάλο μέρος της ζωής του παιδιού... το γεγονός ότι τα παιδιά περνούν ένα μεγάλο μέρος της ζωής τους στο σχολείο- το οποίο είναι και το φυσικό κοινωνικό τους περιβάλλον- συντελεί ώστε το σχολείο να είναι ο πλέον κατάλληλος φορέας για να πληροφορήσει και να στηρίξει τα παιδιά σε ζητήματα απώλειας και πένθους» (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.181).

Οι μαθητές με τους δασκάλους τους χτίζουν στενούς και δυνατούς δεσμούς, ούτως ώστε ο ρόλος των εκπαιδευτικών καθίσταται σημαντικός στη διαχείριση απώλειας και πένθους των παιδιών και αναφέρεται σε δύο κυρίως επίπεδα:

1. «Στην άμεση και κατάλληλη στήριξη που μπορούν να παράσχουν οι εκπαιδευτικοί στο μαθητή και στην οικογένειά του, όπως και σ' ολόκληρη την τάξη, όταν η αρρώστια ή ο θάνατος παρεμβαίνουν στη ζωή του σχολείου» (Νίλσεν & Παπαδάτου, 2006 σελ.24) και
2. «Αν το επιθυμεί ο εκπαιδευτικός και το θεωρεί χρήσιμο, μπορεί να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα αγωγής των παιδιών σε θέματα που αφορούν το θάνατο και το θρήνο» (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.180).

Σχετικά με την εφαρμογή προγράμματος «περιθανάτιας αγωγής» έρευνες δείχνουν ότι «περίπου 3 στους 4 εκπαιδευτικούς προσεγγίζουν την υλοποίηση ενός προγράμματος ευαισθητοποίησης στο πένθος με αυξημένο άγχος» (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.193). Οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται (όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο) σχετικά με τους δικούς τους χειρισμούς σε ζητήματα αρρώστιας και πένθους, αλλά και με τις αντιδράσεις των μαθητών και των γονέων τους. Γι' αυτό και συνήθως αδυνατούν να διαχειριστούν γεγονότα κρίσιμα και όπως δείχνει η πραγματικότητα «ολόκληρη η σχολική κοινότητα βρίσκεται σε αμηχανία όσον αφορά το πένθος των μαθητών» (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.183). Ο εκπαιδευτικός όμως εκτός από το διδακτικό του ρόλο «οφείλει να είναι ο βασικότερος λειτουργός συμβουλευτικής στο σχολείο» (Μπρούζος, 1998 σελ.48). Για το λόγο αυτό στη συνέχεια θα αναφερθούμε στη διαχείριση του πένθους στη σχολική κοινότητα από τους εκπαιδευτικούς.

7.5.1 Όταν μαθητής πενθεί την απώλεια αγαπημένου προσώπου

Σε περίπτωση απώλειας αγαπημένου προσώπου μαθητή, ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του σχολείου είναι σημαντικός, αλλά παράλληλα «σύνθετος και δύσκολος» (Νίλσεν & Παπαδάτου, 2006 σελ.98). Σε περίπτωση θανάτου, το σχολείο αποτελεί σημείο αναφοράς για το παιδί. «Το σχολείο αποτελεί το μοναδικό σταθερό και ασφαλές πλαίσιο σε μια περίοδο που όλα ανατρέπονται στη ζωή του παιδιού. Παρέχει μία αίσθηση προοπτικής και συνέχισης της ζωής». (Παπαδάτου & Καμπέρη, 2013 σελ.30).

Οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών, όταν αντιληφθούν την απώλεια αγαπημένου προσώπου του μαθητή, συνήθως είναι:

- «Να συζητήσουν για το θάνατο με το παιδί διεξοδικά ή λιγότερο διεξοδικά.
- Να παραμείνουν σιωπηλοί, να μην αναφερθούν στο γεγονός του θανάτου» (Νίλσεν & Παπαδάτου, 2006 σελ.98).

Όταν οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν τη δεύτερη στάση, τη στάση της σιωπής, συνήθως γίνεται λόγω «της άγνοιας του κατάλληλου τρόπου προσέγγισης του παιδιού, που οδηγεί στο φόβο ότι μπορεί (ο εκπαιδευτικός) να χειριστεί με λανθασμένο τρόπο το σοβαρό αυτό ζήτημα, η αίσθηση ότι έτσι προστατεύει το παιδί, και η αμφιβολία του σχετικά με τη διαχείριση των συναισθημάτων του σε περίπτωση σχετικής συζήτησης» (Λουμάκου & Μπρουσκέλη, 2010 σελ.171). Η σιωπή αυτή όμως, «φαίνεται στα παιδιά σαν να αγνοεί ο ίδιος ο δάσκαλος ή η δασκάλα το γεγονός, οπότε, πολλές φορές, αυτό τα κάνει να νιώθουν ακόμα πιο μόνα και αβοήθητα μπροστά στο θάνατο και στην όλη διαδικασία που περνούν, ερμηνεύοντας πιθανόν τη σιωπή ως αδυναμία του δασκάλου να τα βοηθήσει ή σκέφτονται ότι τα ίδια δεν αξίζουν τη βοήθεια και τη συμπαράσταση του» (Νίλσεν & Παπαδάτου, 2006 σελ.99, Λουμάκου & Μπρουσκέλη, 2010 σελ.171). Απομονώνεται ακόμη περισσότερο το παιδί και χάνει την αυτοεκτίμησή του.

Συνεπώς είναι σημαντικό «αρχικά να αναγνωρίσουμε το γεγονός και να δείξουμε τη διάθεση μας να συμπαρασταθούμε στο παιδί που πενθεί» (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.184).

Στις οδηγίες για τη διαχείριση του πένθους, η «Μέριμνα» (Εταιρία για τη φροντίδα παιδιών και οικογενειών στην αρρώστια και το θάνατο) αναφέρει:

«Ανοίξτε την πόρτα της επικοινωνίας. Πλησιάστε πρώτοι εσείς το παιδί. Αν δεν ξέρετε τι να πείτε, ρωτήστε «πώς αισθάνεσαι σήμερα;», «έμαθα ότι πέθανε ο πατέρας σου και αναρωτιέμαι πώς είσαι;» (Παπαδάτου & Καμπέρη, 2013 σελ.30).

Είναι σημαντικό «να ακούμε προσεκτικά τα παιδιά, ενώ βοηθάει πολύ και το μοίρασμα των δικών μας εμπειριών, ώστε να αρχίσουν τα παιδιά να ανοίγονται» (Νίλσεν & Παπαδάτου, 2006 σελ.101). Δεν υπάρχει συγκεκριμένος κανόνας συμπεριφοράς από την πλευρά των εκπαιδευτικών. «Εξαρτάται πάντα από το δικό μας προσωπικό στυλ- όσο πιο φυσικά νιώθουμε εμείς-, από το στυλ και την προσωπικότητα του παιδιού και από τη σχέση που έχουμε μαζί του. Πολλά παιδιά χρειάζονται τη φυσική επαφή, χρειάζονται όταν κλαίνε, μία αγκαλίτσα, ένα χάδι, ένα κράτημα του χεριού. Άλλα παιδιά δεν το χρειάζονται, προτιμούν να μείνουν σιωπηλά ή να μιλούν αυτά μαζί μας» (Νίλσεν & Παπαδάτου, 2006 σελ.101).

Για το παιδί που πενθεί είναι αναγκαίο, αφού αναγνωρίσουμε το πένθος του «να επιβεβαιώνουμε συχνά, πολύ συχνά και με όποιο τρόπο μας είναι πιο άνετος, λεκτικό ή μη λεκτικό, ότι είμαστε δίπλα του, ότι θέλουμε να το στηρίξουμε και ότι προσπαθούμε να το καταλάβουμε» (Νίλσεν & Παπαδάτου, 2006 σελ.102).

Ο Kroen (2007 σελ.158) συμβουλεύει «να είστε στοργικοί αλλά σταθεροί. Να είστε υπομονετικοί απέναντι στα παιδιά καθώς κλαίνε, θυμώνουν, υποβάλλουν ερωτήσεις και εκφράζουν τις ανασφάλειες και την πικρία τους. Το να είστε υπομονετικοί δεν σημαίνει ότι θα επιτρέψετε στα παιδιά να συμπεριφερθούν απρεπώς. Τα παιδιά έχουν ανάγκη από όρια, κυρίως όταν τα συναισθήματά τους βρίσκονται σε αναβρασμό και η ζωή τους έχει ανατραπεί εκ θεμελίων εξαιτίας του θανάτου ενός αγαπημένου τους προσώπου». «Τα όρια και οι κανόνες δημιουργούν ένα ασφαλές περιβάλλον για όλους τους μαθητές». Επίσης «η ρουτίνα του σχολείου βοηθάει τα παιδιά που θρηνούν να αισθάνονται ασφάλεια και τη σιγουριά ότι μπορούν να προβλέψουν τι θα γίνει» (Παπαδάτου & Καμπέρη, 2013 σελ.31).

Είναι σημαντικό, να στέκεται ο εκπαιδευτικός δίπλα στο παιδί και να «προσφέρει συγκεκριμένη βοήθεια σε καθημερινές ανάγκες» (Παπαδάτου & Καμπέρη, 2013 σελ.31) σχετικά με τη σχολική του επίδοση ή και με τη διαχείριση των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς του. Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός «θα πέσει πάνω στο παιδί κατακλύζοντάς το με την επιείκειά του». «Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να κρατήσουν μία λεπτή ισορροπία ανάμεσα, αφενός, στην ελαστικότητα και την ευελιξία όσον αφορά τη σχολική επίδοση του παιδιού, αφετέρου, στην παρότρυνση να συνεχίσει κανονικά τις σπουδές του» (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.218). Αυτό άλλωστε αναφέρουν, ότι επιθυμούν, τα περισσότερα παιδιά που πενθούν, ότι «θέλουν οι εκπαιδευτικοί και οι συμμαθητές να τους φέρονται με τον ίδιο τρόπο όπως παλιά» (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.212).

Παράλληλα με την στήριξη στη σχολική τους επίδοση οι εκπαιδευτικοί καλούνται «να αναγνωρίσουν την ένταση του θρήνου και τη μοναδικότητα των αντιδράσεων του κάθε μαθητή σε αυτόν και να ενθαρρύνουν την έκφραση των συναισθημάτων τους όποια και αν είναι αυτά χωρίς να τα κρίνουν» (Παπαδάτου & Καμπέρη, 2013 σελ.30-31). «Εκείνο που έχει σημασία είναι να δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να αφήνουν ελεύθερα τα συναισθήματα τους τη στιγμή που αντιμετωπίζουν έντονη εσωτερική ταραχή. Αφήστε να τα εκφράσουν ελεύθερα. Αυτό θα έχει απελευθερωτική επίδραση επάνω τους» (Kroen, 2007 σελ.109).

Τα παιδιά συχνά εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους μέσα από την τέχνη και εδώ φαίνεται χρήσιμος ο ρόλος των εκπαιδευτικών που «θα έπρεπε να ενθαρρύνουν τα παιδιά που

έχασαν κάποιο αγαπημένο τους πρόσωπο να ζωγραφίζουν αυτά που αισθάνονται» (Kroen, 2007 σελ.108). Η Kübler-Ross άλλωστε «έχει γράψει εκτενώς για τις θεραπευτικές ιδιότητες και τα αποτελέσματα της ζωγραφικής στα παιδιά που θρηνούν. Η ζωγραφική τους δίνει μία διέξοδο για να εκφράσουν τα συναισθήματά τους στο χαρτί» (Kroen, 2007 σελ.109). Ο τρόπος αυτός έκφρασης, διευκολύνει τους μικρούς μαθητές να αποτυπώσουν στο χαρτί το συναίσθημα, λόγω της δυσκολίας τους να το εκφράσουν με λέξεις, ενώ και τα μεγαλύτερα παιδιά και οι έφηβοι προτιμούν να εκφράζονται μέσω της τέχνης, αποφεύγοντας να δείξουν τη θλίψη τους με άλλο τρόπο αφού «συχνά δεν μιλούν για την απώλειά τους στους συμμαθητές τους. Φοβούνται ότι θα κλάψουν και θα χάσουν τον έλεγχο, θα ντροπιαστούν ή θα στιγματιστούν» (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.212).

Στο σημείο αυτό, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναλάβει «υποστηρικτικό και συντροφικό ρόλο» (Λουμάκου & Μπρουσκέλη, 2010 σελ.160), τόσο στο παιδί που θρηνεί, όσο και στην προετοιμασία της τάξης για να υποδεχτεί το μαθητή που έζησε την απώλεια. «Βασικός στόχος του εκπαιδευτικού είναι να δώσει το μήνυμα στους μαθητές, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αγνοούν πολύ σημαντικά γεγονότα της ζωής τους (όπως μια κρίση) και ότι τους παρέχουν στο πλαίσιο της τάξης τους τη δυνατότητα να μοιραστούν τις εμπειρίες τους και να αντλήσουν στήριξη τόσο από τους συμμαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς» (Χατζηχρήστου, 2012 σελ.98).

Συνεπώς, παροτρύνεται ο μαθητής να επικοινωνήσει, σύμφωνα με τις Παπαδάτου & Καμπέρη (2013 σελ.30), και όταν αυτός θελήσει να επικοινωνήσει, ο χρυσός κανόνας είναι: «Ακούστε, ακούστε, ακούστε περισσότερο..... και μιλάτε λιγότερο». Το παιδί έχει ανάγκη να αναγνωρίσει κάποιος το πόσο δύσκολο είναι για αυτό η συγκεκριμένη κατάσταση. Ο εκπαιδευτικός «δεν μπορεί να το απαλλάξει από τον πόνο, μπορεί όμως να το στηρίξει και να το εμψυχώσει, ώστε να περάσει με επιτυχία το κάθε στάδιο πένθους» (Λουμάκου & Μπρουσκέλη, 2010 σελ.173).

Το παιδί που πενθεί δέχεται με θετικό τρόπο λόγια του δασκάλου όπως:

- «Λυπάμαι για το θάνατο του.....»
- «Γνωρίζω ότι είσαι λυπημένος. Δεν πειράζει να κλάψεις»
- «Είμαι έτοιμος να ακούσω, όταν είσαι έτοιμος να μιλήσεις»
- «Θα ήθελες να καθίσεις δίπλα στον καλύτερό σου φίλο;»
- «Δεν μπορώ να γνωρίζω πως νιώθεις, όμως θέλω να σε βοηθήσω με όποιον τρόπο μπορώ. Και εγώ αντιμετώπισα ένα θάνατο στην οικογένειά μου.....»

- «Αν δεν μπορείς να φέρεις εις πέρας όλες τις εργασίες που σου ανατίθενται ή όλη τη μελέτη για το σπίτι, θα μειώσω τις υποχρεώσεις σου για ένα χρονικό διάστημα». (Λουμάκου & Μπρουσκέλη, 2010 σελ.176).

Από τη «Μέριμνα» (Παπαδάτου & Καμπέρη, 2013 σελ.32-33) συστήνεται να αποφεύγονται πάση θυσία, από τους εκπαιδευτικούς, τα παρακάτω:

- Μην πιέζετε το μαθητή να μοιραστεί μαζί σας όσα νιώθει, όταν δεν το επιθυμεί.
- Μην του λέτε τι πρέπει ή τι δεν πρέπει να νιώθει, όπως π.χ. «μην κλαις γιατί στεναχωρείς τους δικούς σου», «εσύ είσαι γενναίο παιδί, γρήγορα θα το ξεπεράσεις», «μην στεναχωριέσαι, θα σου κάνουν οι γονείς σου κι άλλο αδελφάκι».....
- Μην λέτε κλισέ εκφράσεις του τύπου «θα το ξεπεράσεις με τον καιρό», «όλα θα πάνε καλά», «κάνε κουράγιο», «τουλάχιστον δεν ταλαιπωρήθηκε».
- Μην χρησιμοποιείτε με μικρά παιδιά εκφράσεις του τύπου «έφυγε ταξίδι», «κοιμήθηκε», «ξεκουράστηκε», καθώς τις παρερμηνεύουν αδυνατώντας να αντιληφθούν το θάνατο ως οριστικό γεγονός.
- Μην επιβάλλετε τις δικές σας θρησκευτικές ή άλλες πεποιθήσεις.
- Μην πιέζετε το μαθητή που θρηνεί να το «ξεπεράσει» ή να ασχοληθεί με κάτι για να «ξεχάσει».
- Μην έχετε μη-ρεαλιστικές προσδοκίες για τη επίδοση του μαθητή αλλά προσαρμόστε τις προσδοκίες σας στις δυνατότητές του.

Ο θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου είναι αναμφισβήτητα η χειρότερη εμπειρία στη ζωή ενός παιδιού. Ανάλογα με τις συνθήκες, τη στήριξη και την προσωπικότητα του παιδιού, μπορεί να ξεπεραστεί ή το παιδί να το βιώσει σαν ένα τραυματικό γεγονός. Στη δεύτερη περίπτωση ο μαθητής μπορεί να χρειάζεται τη βοήθεια ειδικού ψυχικής υγείας. Σύμφωνα με τις Παπαδάτου & Καμπέρη (2013 σελ.37) αν ο εκπαιδευτικός παρατηρήσει κάποιες από τις παρακάτω συμπεριφορές ή αντιδράσεις στον μαθητή που πενθεί για μεγάλο χρονικό διάστημα και ιδιαίτερα έντονα, τόσο που το δυσκολεύουν στην καθημερινή του λειτουργία, καλό θα ήταν να συμβουλευτεί ειδικό ψυχικής υγείας.

«Οι αντιδράσεις είναι:

- παρατεταμένη απουσία και απώθηση του θρήνου
- συχνές εκρήξεις οργής
- παρατεταμένες εκδηλώσεις άγχους
- κρίσεις πανικού
- επίμονες ενοχές

- έντονα αισθήματα μίσους και εκδικητικότητας
- επίμονα οργανικά συμπτώματα
- επίμονες διαταραχές ύπνου
- μακροχρόνια κοινωνική απομόνωση και εσωστρέφεια
- παρατεταμένη αποχή από το παιχνίδι, τις σχολικές δραστηριότητες και τις σχέσεις με συνομηλίκους
- αυτοκαταστροφική συμπεριφορά
- εμφανή αλλαγή στην προσωπικότητα ή/και συμπεριφορά».

7.5.2 Όταν ο θάνατος ενός μαθητή ή εκπαιδευτικού ή μέλους του σχολείου αγγίζει το σχολείο

Ο θάνατος μέλους της σχολικής κοινότητας όπως φαίνεται από σχετικές έρευνες είναι τραγικό αλλά όχι σπάνιο γεγονός. Επηρεάζει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και «στις περιπτώσεις αυτές ο ρόλος του σχολείου είναι να παρέχει στήριξη τόσο στους μαθητές, όσο και στο προσωπικό» (Παπαδάτου & Καμπέρη, 2013 σελ.46). Θεωρείται μια σημαντική μορφή κρίσης και κρίνεται αναγκαία η προετοιμασία του σχολείου για την αντιμετώπισή της.

Σε αυτές τις περιπτώσεις, όπως και στη διαχείριση οποιασδήποτε άλλης μορφής κρίσης, είναι απαραίτητη η ενεργοποίηση της Ομάδας Διαχείρισης Κρίσης του σχολείου, με τη διαδικασία που αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο. Η ύπαρξη Ομάδας Διαχείρισης Κρίσης κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική αφού όταν συμβαίνει ένας θάνατος στο σχολείο «η σχολική κοινότητα βιώνει μία μεγάλη αναστάτωση. Οι εκπαιδευτικοί πανικοβάλλονται και πελαγώνουν, δεν ξέρουν πώς να αντιμετωπίσουν την κατάσταση» (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.233).

Στις σχολικές μονάδες, όπου υπάρχει ομάδα παρέμβασης προετοιμασμένη για την αντιμετώπιση περιπτώσεων πένθους, μπορεί να ξεκινήσει άμεσα η παρέμβαση μέσα στις τάξεις. Σύμφωνα με τους Brock et al (2005 σελ.215) η παρέμβαση της Ομάδας Διαχείρισης Κρίσης «είναι αποτελεσματική με τάξεις των οποίων το μέγεθος κυμαίνεται από 15 έως 30 μαθητές. Οι μεγαλύτερες ομάδες είναι πιθανό να αναστείλουν την ανταλλαγή των απόψεων και να παρεμποδίσουν την έκφραση των συναισθημάτων». Θα ήταν προτιμότερο η παρέμβαση «να λαμβάνει χώρα στην κανονική τάξη των μαθητών ώστε να αισθάνονται οικεία». Συνιστάται η παρέμβαση να γίνεται «από δύο ή περισσότερα μέλη του προσωπικού». Προτείνεται, δε, «μία αναλογία ενός ατόμου του προσωπικού για κάθε 10 μαθητές». Είναι σημαντικό, η Ομάδα Διαχείρισης Κρίσης να αποτελείται από εκπαιδευτικούς που έχουν οικεία σχέση με τους μαθητές, ώστε οι μαθητές να είναι πρόθυμοι να μοιραστούν τις αντιδράσεις και τα συναισθήματά τους (Brock et al, 2005 σελ.216).

Ιδιαίτερα σημαντικός κρίνεται ο ρόλος του/της διευθυντή/ριας, σε περίπτωση θανάτου στο σχολείο, αφού είναι ο κύριος συντονιστής της Ομάδας Διαχείρισης Κρίσης. Οι ειδικοί (Dougy Center for Grieving Children, 2003 σελ.8-12 όπως αναφέρεται στις Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.224) δίνουν τις ακόλουθες κατευθύνσεις προς τους/τις διευθυντές/ντριες με βάση την εμπειρία τους για τη διαχείριση απώλειας μέλους της σχολικής κοινότητας:

- «Επιβεβαιώστε τον θάνατο. Πριν ανακοινώσει ο διευθυντής στο υπόλοιπο σχολείο το γεγονός του θανάτου οφείλει να επικοινωνήσει με την οικογένεια και να συζητήσει μαζί τους τα γεγονότα, να δοθούν ακριβείς πληροφορίες για το θάνατο, ώστε να μην οργιάζουν οι φήμες».

- «Ενημερώστε τους μαθητές, το προσωπικό και τους γονείς για το θάνατο. Ο διευθυντής οφείλει να δώσει τα επιβεβαιωμένα γεγονότα που γνωρίζει μέχρι εκείνη τη στιγμή. Παράλληλα ο διευθυντής μπορεί να πάει σε κάθε τάξη και να ανακοινώσει μαζί με τον εκπαιδευτικό της τάξης τα δυσάρεστα νέα».

- «Προσαρμόστε το πρόγραμμα του σχολείου τόσο για εκείνη τη μέρα όσο και για την υπόλοιπη εβδομάδα. Καλό θα ήταν να υπάρχει χρόνος για κοινές δραστηριότητες που αφορούν το θλιβερό γεγονός, όπως είναι η συμμετοχή στην κηδεία, οι συζητήσεις με έναν ειδικό και οι επιμνημόσυνες τελετές».

Δεν είναι κακό να εκδηλώσει ο διευθυντής ή και κάποιος άλλος από τους εκπαιδευτικούς τη θλίψη του, ούτε χρειάζεται να αποδείξει πως έχει τα πάντα υπό έλεγχο. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Goleman (1999 σελ.128) «το μοίρασμα της θλίψης μπορεί να ενώσει τους ανθρώπους». «Οι συναισθηματικά ευφυείς ηγέτες εκφράζουν την ενσυναίσθησή τους με τέτοιο τρόπο ώστε μερικές φορές φτάνουν να δακρύνουν ή και να κλαίνε μαζί με τους υπαλλήλους τους (συνεργάτες) για μία προσωπική τραγωδία, μία επίπληξη ή και μια απόλυση. Οι ηγέτες που καταπίνουν τα συναισθήματά τους μπορεί να θεωρηθούν απόμακροι» (Goleman et al, 2002 σελ.71).

Οι εκπαιδευτικοί, είναι ιδιαίτερα σημαντικό, αρχικά, να «έχουν αναγνωρίσει τις προσωπικές τους ανάγκες, ιδιαίτερα όταν πρέπει να στηρίζουν μία ολόκληρη τάξη που έχασε έναν συμμαθητή, αλλά και τον ίδιο τους τον εαυτό που έχασε έναν αγαπημένο μαθητή» (Λουμάκου & Μπρουσκέλη, 2010 σελ.172). Να φροντίσουν πρώτα τη δική τους στήριξη -για το λόγο αυτό «είναι καλό να παρευρίσκονται δύο εκπαιδευτικοί για να μοιραστούν την ευθύνη και τη συναισθηματική φόρτιση της συζήτησης» (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.228) με τους μαθητές για το θάνατο μέλους του σχολείου.

Όταν ξεκινήσει η παρέμβαση στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς, «οι εκπαιδευτικοί, έχοντας βλεμματική επαφή με τους μαθητές, για το λόγο αυτό συστήνεται τα παιδιά να κάνουν έναν κύκλο, αναφέρουν τις πληροφορίες που έχουν για το θάνατο με ακρίβεια και ειλικρίνεια» (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.227). Συζητάνε με τα παιδιά για το γεγονός και τα συναισθήματά τους «αναφέρουν πως όταν κάποιος πεθαίνει, αυτό μας προκαλεί σκέψεις και συναισθήματα θλίψης, θυμού και φόβου». (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.228).

Κατά τη διάρκεια της χρονιάς «προτείνεται να αφήσουμε κενό το θρανίο του μαθητή που πέθανε και να αναφέρουμε κανονικά το όνομά του, επιτρέποντας έτσι να συνεχίσει να υπάρχει στο μυαλό και την καρδιά των παιδιών» (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.231).

Είναι καλό στη συνέχεια να οργανώνεται μία μικρή εκδήλωση- τελετή στη μνήμη του μαθητή ή του εκπαιδευτικού που πέθανε, γιατί, οι τελετές και εκδηλώσεις μνήμης σύμφωνα με τις Παπαδάτου & Καμπέρη (2013 σελ.58- 59):

- μετατρέπουν αυτό που μοιάζει απίστευτο, σε πραγματικό γεγονός που συνέβη,
- διευκολύνουν την έκφραση συναισθημάτων,
- παρέχουν αλληλοϋποστήριξη,
- συμβάλλουν στη διατήρηση της ανάμνησης,
- υπενθυμίζουν πόσο πολύτιμη είναι η ζωή και οι ανθρώπινες σχέσεις,
- βοηθούν τους μαθητές να δώσουν κάποιο νόημα στις απώλειές τους,
- δίνουν την ευκαιρία σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να νιώσουν ότι ανήκουν σε ένα σχολείο που νοιάζεται για τα μέλη και τιμά τη μνήμη εκείνων που δεν ζουν.

Αφού ενημερωθούν οι γονείς και κηδεμόνες μπορούν να γίνουν τελετές μνήμης στο σχολείο με τη συμμετοχή των μαθητών και μπορούν να περιλαμβάνουν:

- το άναμμα κεριών,
- τη ζωγραφική,
- την ανταλλαγή αναμνήσεων,
- τη δημιουργία ενός αναμνηστικού βιβλίου,
- τη δημιουργία άλμπουμ φωτογραφιών,
- επίσκεψη στο μνήμα,
- το φύτεμα ενός λουλουδιού ή δέντρου,
- δωρεές σε φιλανθρωπικά ιδρύματα στο όνομα του εκλιπόντος κ.τ.λ.

(Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015 σελ.232, Παπαδάτου & Καμπέρη, 2013 σελ.59, Brock et al, 2005 σελ.225, Λουμάκου & Μπρουσκέλη, 2010 σελ.174, Kroen, 2007 σελ.140-144).

Χρήσιμες συμβουλές προς τα παιδιά που πενθούν παρέχει η «ΜΕΡΙΜΝΑ» στο εκπαιδευτικό της υλικό (Παπαδάτου & Καμπέρη, 2013 σελ.27), τις οποίες καλό θα ήταν να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων.

7.5.3 Συμβουλές από παιδιά προς παιδιά που βιώνουν απώλειες:

- Μην κρύβεις τα συναισθήματά σου.
- Μην νομίζεις ότι θα τρελαθείς επειδή νιώθεις τόσο χάλια.
- Κλάψε, αν το έχεις ανάγκη.
- Βγάλε το θυμό σου, χωρίς να κάνεις κακό στον εαυτό σου ή σε κάποιον άλλο.
- Θυμήσου, όταν και όποτε θέλεις, αυτόν που πέθανε.
- Ρίξ' το στο παιχνίδι, στ' αθλητικά, δεξ μια ταινία.
- Βρες στήριξη κοντά σε φίλους και σε μεγάλους που σε καταλαβαίνουν.
- Μην το βάζεις κάτω. Βγάλα πέρα, όσο καλύτερα μπορείς.
- Θυμήσου ότι κάποια μέρα θα νιώθεις καλύτερα.
- Μην φοβάσαι ότι θα ξεχάσεις ποτέ αυτόν που έχασες. **Θα είναι πάντα στην καρδιά σου.**

Κλείνοντας θα συμπληρώναμε ότι «όσο πιο προετοιμασμένοι και κατάλληλα καταρτισμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί στη διαχείριση τραυματικών και καταστροφικών γεγονότων, τόσο περισσότερο μειώνουν την πιθανότητα εμφάνισης χρόνιων ψυχοκοινωνικών προβλημάτων στους μαθητές και συμβάλλουν στη συλλογική ανάπτυξη και ωρίμανση της σχολικής κοινότητας» (Παπαδάτου & Καμπέρη, 2013 σελ.78). Οι προσδοκίες ετοιμότητας των εκπαιδευτικών σε γεγονότα κρίσεων γεννά την ανάγκη δημιουργίας προγραμμάτων σχεδιασμένων για την επιμόρφωσή τους που δυστυχώς απουσιάζουν από το ελληνικό σχολείο, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα.

Κεφάλαιο 8: Βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών σχετικών με τη διαχείριση κρίσεων και πένθους

Αν και τα τελευταία χρόνια η σχολική κοινότητα καλείται, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, πολύ συχνά να διαχειριστεί γεγονότα που προκαλούν κρίσεις, οι έρευνες που έχουμε στο πεδίο αυτό είναι περιορισμένες σε αριθμό.

Οι Σαΐτη, Σαΐτης και Γουναρόπουλος το 2008, διερεύνησαν το βαθμό ετοιμότητας των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε να καταθέσουν προτάσεις για να βελτιωθεί το εργασιακό περιβάλλον στα δημοτικά σχολεία της χώρας. Με τη χρήση ανώνυμου ερωτηματολογίου διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επιμόρφωση στη διαχείριση κρίσεων, δεν υπάρχει κτιριακός έλεγχος των σχολείων, και ο σχεδιασμός για την αντιμετώπιση κινδύνων τόσο σε επίπεδο πρόληψης όσο και καταστολής είναι ελλιπής.

Σχεδόν ίδια αποτελέσματα διατυπώθηκαν επίσης το 2006 από τον Καραθάνο Δημήτρη, του οποίου η έρευνα απευθυνόταν σε 48 διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Τρικάλων. Σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί «κατά πόσο οι ηγέτες των σχολικών μονάδων, οι διευθυντές, μπορούν να διαχειριστούν μία κρίση». Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας ενώ το 95,8% θεωρούν ότι συμβάντα όπως σεισμός, πυρκαγιά, θάνατος κ.τ.λ. αποτελούν κρίση που μπορεί να επηρεάσει τη σχολική κοινότητα, μόνο το 29,2% έχει συγκροτήσει Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων και το 87,5% αυτών θεωρεί ότι τα σχέδια που καταρτίστηκαν δεν είναι λειτουργικά. Σχετικά με τα μέσα και την εκπαίδευση στη διαχείριση κρίσεων που διαθέτουν οι διευθυντές, τα σχολεία είναι εξοπλισμένα με φαρμακευτικό υλικό (97,9%), όμως μόνο το 50% έχει εκπαιδευτεί κατάλληλα σε θέματα Πρώτων Βοηθειών διαπιστώνοντας ότι στερούνται κατάρτισης, πράγμα που το 100% των ερωτηθέντων θα επιθυμούσε.

Σημαντική κρίνεται η έρευνα του Κασουλίδη Γιάννη που πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο το 2009-10, στην οποία συμμετείχαν 60 διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η έρευνα εστίασε στην ετοιμότητα των διευθυντών δημοτικών σχολείων της Κύπρου στη διαχείριση κρίσεων και στην καταγραφή και ανάλυση των νοητικών διεργασιών που παρουσιάζουν οι διευθυντές κατά τη διαχείριση μιας κρίσης. Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αλλά και ημιδομημένη συνέντευξη με τη χρήση υποθετικού σεναρίου. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατά τον ερευνητή «καταδεικνύουν ότι οι διευθυντές εμφανίζονται σε γενικές γραμμές έτοιμοι να διαχειριστούν καταστάσεις έκτακτης ανάγκης στα σχολεία τους» και ότι ο βαθμός ετοιμότητας των διευθυντών σχολικών

μονάδων για τη διαχείριση κρίσεων στο σχολείο, σε ότι σχετίζεται με πρακτικά θέματα, όπως εξοπλισμός σχολείου, ασκήσεις κ.τ.λ είναι υψηλός. Είναι αξιοσημείωτο και θα πρέπει να ληφθεί υπόψη από την Κεντρική Διοίκηση του Υπουργείου Παιδείας «ότι ο βαθμός ετοιμότητας παρουσιάζεται ανάλογος όχι τόσο με τη σοβαρότητα των περιστατικών όσο με την οικειότητα που παρουσιάζουν οι διευθυντές με τις διάφορες κατηγορίες κρίσεων». Χαρακτηριστικό παράδειγμα ο υψηλός δείκτης ετοιμότητας στην αντιμετώπιση ενός σεισμού, περίπτωση κρίσης για την οποία η Κεντρική Διοίκηση του Υπουργείου και κατ' επέκταση οι σχολικές μονάδες έχουν εκπονήσει σχέδιο και έχουν προβεί σε ασκήσεις ετοιμότητας. Σημαντικό στοιχείο επίσης της έρευνας κρίνεται το γεγονός ότι «οι ηγέτες όταν καλούνται να λάβουν αποφάσεις σε στρεσογόνες συνθήκες και ασταθή περιβάλλοντα, όπως συμβαίνει σε καταστάσεις κρίσεων, αντιδρούν με τρόπο ενστικτώδη και συχνά αδιευκρίνιστο, όπου παρατηρείται ένας συγκερασμός σκόπιμων και συνειδητών διεργασιών με διαισθητικές και ασυνείδητες αντιδράσεις».

Στην πανελλαδική έρευνα του Σαβελίδη, (2011) συμμετείχαν 375 Διευθυντές Εκπαίδευσης και Προϊστάμενοι Γραφείων και Διευθυντές σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Διερευνήθηκε η αποτελεσματικότητα της διαχείρισης των κρίσεων από την πλευρά της διοίκησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αποτελεσματικότητα της αντιμετώπισης των κρίσεων με τα υπάρχοντα Σχέδια Διαχείρισης Κρίσεων κρίνεται ως μέτρια. Ως πιο πιθανή κρίση να συμβεί θεωρείται ο σεισμός και επιβεβαιώνεται η ύπαρξη σχεδίου ετοιμότητας αντιμετώπισης του σεισμού στα σχολεία.

Στην έρευνά του, το 2017, ο Φώτος Πολύβιος, μελέτησε την ετοιμότητα των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη διαχείριση κρίσεων σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Το δείγμα ήταν 124 εκπαιδευτικοί από 25 σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του δήμου Βόλου και η έρευνα έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου. Η έρευνα έδειξε, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ότι τα δημοτικά σχολεία αποτελούν συχνά χώρους ατυχημάτων (57,3%), είναι όμως θετικό ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι εκπαιδευμένοι στην παροχή Πρώτων Βοηθειών (58,1%). Τα προληπτικά μέτρα είναι βέβαια περιορισμένα και έτσι το περιβάλλον δεν είναι ασφαλές αφού το 63,7% δήλωσε ότι το περιβάλλον προσφέρει σε μέτριο βαθμό προστασία και αυτό δημιουργεί άγχος στους εκπαιδευτικούς. Οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς (51,6%) δεν έχουν επιμορφωθεί στην αντιμετώπιση εκτάκτων αναγκών εκτός από το Σχέδιο Ετοιμότητας για την αντιμετώπιση σεισμού, όπου το 95,2% δήλωσε ότι συμμετείχε. Αναγκαία κρίνεται λοιπόν η εκπόνηση Σχεδίου Διαχείρισης Κρίσεων για όλες τις μορφές κρίσεων καθώς και η πραγματοποίηση ασκήσεων ετοιμότητας.

Μια σημαντική μορφή κρίσης η οποία τα τελευταία χρόνια απασχολεί συχνά τη σχολική κοινότητα, είναι ο θάνατος και η διαχείριση του πένθους.

Οι έρευνες που έχουν γίνει στη χώρα μας μέχρι σήμερα και αφορούν στη διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών στη διαχείριση του πένθους στα σχολεία, είναι ελάχιστες και ελλειμματικές. Κάποιες εστιάζουν αποκλειστικά στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, κάποιες άλλες γενικότερα στο μαθητικό πληθυσμό και πώς αυτός αντιλαμβάνεται το θάνατο. Ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του κάθε ερευνητή οι έρευνες στοχεύουν και σε συγκεκριμένα σημεία.

Πιο αναλυτικά, στην Ελλάδα, η πρώτη μεγάλη Εθνική έρευνα που κατέγραψε τόσο τις γενικές αντιλήψεις και στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για παιδιά που θρηνούσαν, όσο και το πώς οι εκπαιδευτικοί διαχειρίστηκαν το πένθος των μαθητών αυτών, ήταν αυτή της Παπαδάτου και των συνεργατών της, η οποία δημοσιεύθηκε το 2002. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν Πανελλαδικά 1792 εκπαιδευτικοί από την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (33%) των εκπαιδευτικών κλήθηκε να διαχειριστεί το πένθος μαθητή για αγαπημένο του πρόσωπο κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής του καριέρας, ενώ το 12% διαχειρίστηκε απώλεια μαθητή από την τάξη του, μάλιστα από αυτούς τους εκπαιδευτικούς, ένα ποσοστό 37% ανέφερε ότι δυσκολεύτηκε να ξεπεράσει το θάνατο του μαθητή του. Ο θάνατος του μαθητή βιώθηκε ως απώλεια όλης της κοινότητας που διατάραξε τη σχολική ζωή, για το λόγο αυτό κλήθηκαν οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν στη διαχείρισή του. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν μεν ότι ο ρόλος τους είναι σημαντικός στη στήριξη μαθητή που πενθεί, αισθάνονται όμως ανεπαρκώς εκπαιδευμένοι. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (80%) δήλωσε ανεπάρκεια να διαχειριστεί ζητήματα πένθους των μαθητών, αφού λείπει από τους εκπαιδευτικούς η σχετική επιμόρφωση και φοβούνται ότι μπορεί να αναστατώσουν περισσότερο το παιδί. Για το λόγο αυτό θεωρούν αναγκαία τη στήριξη του παιδιού από ψυχολόγο (78%), αν και το 66% κρίνει επίσης απαραίτητη και τη στήριξη του παιδιού από τον εκπαιδευτικό έστω κι αν δυσκολεύεται να συζητήσει με το μαθητή την απώλεια αγαπημένων προσώπων (ένα ποσοστό 45% των Ελλήνων εκπαιδευτικών δεν έθιξε το ζήτημα του πένθους ενός παιδιού στην τάξη γιατί δεν ήξερε πώς να το χειριστεί) (Papadatou et al.,2002 όπως αναφέρεται σε Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου,2015 σελ.187). Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με την έρευνα, είναι σε θέση, σε περιπτώσεις πένθους των παιδιών, να αντιληφθούν τις αντιδράσεις θλίψης και τις αλλαγές των παιδιών που θρηνούν, όπως και τις αλλαγές απέναντι στον πενθούντα μαθητή από αυτούς και τους συμμαθητές του. Η αλλαγή της συμπεριφοράς τους απέναντι στο μαθητή που πενθεί, αναφέρεται κυρίως στη μείωση των προσδοκιών και

απαιτήσεων τους για τη σχολική επίδοση του παιδιού (63%) και στην ανάπτυξη μιας πιο οικείας σχέσης μαζί του (Papadatou et al.2002, όπως αναφέρεται σε Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου,2015 σελ.218). Το σημαντικό είναι οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να κρατήσουν λεπτές ισορροπίες δίνοντας χρόνο στο παιδί να πενθήσει, αλλά και να του παρέχουν την ασφάλεια και την παρότρυνση που χρειάζεται για να συνεχίσει κανονικά το πρόγραμμα του.

Σύμφωνα με την έρευνα των Χατζηνικολάου και Αναγνωστοπούλου σε 10 σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ανατολικής Περιφέρειας Θεσσαλονίκης που πραγματοποιήθηκε το 2008, κρίνεται απολύτως απαραίτητη η εφαρμογή στα σχολεία προγράμματος που να αναφέρεται στην Περιθανάτια αγωγή. Πιο συγκεκριμένα στην έρευνα συμμετείχαν 15 εκπαιδευτικοί και 248 μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι εκπαιδεύτηκαν χρησιμοποιώντας επιλεγμένο, από τις ερευνήτριες, εκπαιδευτικό υλικό όπως παραμύθια (π.χ. «Αντίο Φρέντυ»), ποιήματα και καινοτόμες δραστηριότητες. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών καταγράφηκαν με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου τόσο πριν την εφαρμογή του προγράμματος όσο και στο τέλος του προγράμματος. Οι δραστηριότητες με τους μαθητές εφαρμόστηκαν όλες μέσα στην τάξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι πριν την εφαρμογή του προγράμματος η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ήταν «λίγο» προετοιμασμένη να μιλήσει για το ζήτημα του θανάτου στα παιδιά, στο τέλος όμως του προγράμματος το 73% δήλωσε ότι είναι «αρκετά» προετοιμασμένο, το 18% «πολύ» προετοιμασμένο και μόνο το 9% «λίγο» προετοιμασμένο.

Σύμφωνα με τις ερευνήτριες, η αξιολόγηση του προγράμματος, ως προς την αφομοίωση του υλικού από την τάξη, κρίθηκε με πολύ καλά αποτελέσματα όπως και οι ωφέλειες της εφαρμογής του προγράμματος αφού:

- «Οι εκπαιδευτικοί κατανόησαν καλύτερα ότι το παιδικό πένθος απαιτεί μακροχρόνια επεξεργασία και δεν ξεπερνιέται εύκολα.
- Γνώρισαν ότι τα παιδιά βιώνουν το πένθος τους τόσο έντονα όσο και οι ενήλικες.
- Κατανόησαν καλύτερα τη σημασία της επικοινωνίας και της στήριξης του παιδιού που πενθεί μέσα στην τάξη από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.
- Αναπτύχθηκαν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις.
- Αναγνώρισαν τη σημασία της εκπαίδευσης των παιδιών σε θέματα που αφορούν το θάνατο.
- Αναγνώρισαν τη σημασία της παροχής εξειδικευμένης ψυχολογικής στήριξης στο παιδί που πενθεί».

Και η έρευνα αυτή επιβεβαιώνει το έλλειμμα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση του πένθους. Επιβεβαιώθηκε η άποψη που θεωρεί ότι ένα πρόγραμμα Περιθανάτιας αγωγής στα σχολεία λειτουργεί βοηθητικά τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και σε μαθητές.

Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα που διεξήχθη από την Κοντοχρήστου Δήμητρα το 2011 σχετικά με τις αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στο θάνατο και την εκπαίδευση για το θάνατο. Στην έρευνα συμμετείχαν 100 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από την περιοχή Θεσσαλίας, Εύβοιας και Αμφισσας. Διερευνήθηκε τόσο η εμμονή και η κατάθλιψη σε σχέση με το θάνατο όσο και οι γνώσεις, οι στάσεις και η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με το θάνατο και το πένθος. Από την έρευνα προκύπτει ότι μόνο ένα ποσοστό 11% των εκπαιδευτικών έχει διδαχθεί τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε να συζητήσει ή να διδάξει το θέμα του θανάτου. Το 68% όμως έχει διαβάσει κάποιο βιβλίο σχετικό με το θάνατο και το 66% έχει συζητήσει με τους μαθητές για το θάνατο. Θεωρούν δε σημαντικό οι εκπαιδευτικοί (83%) να ενταχθεί η εκπαίδευση για το θάνατο στο πανεπιστημιακό πρόγραμμα. Ένα μεγάλο ποσοστό (61%) θεωρεί ότι οι μαθητές είναι περίεργοι για το θάνατο αλλά το 41% αισθάνεται ελάχιστα προετοιμασμένο να χειριστεί θέματα σχετικά με το θάνατο. Το 49% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το θέμα του θανάτου πρέπει να συζητηθεί με τα παιδιά πριν τον αντιμετώπισουν προσωπικά. Σχετικά με την ετοιμότητα των συμμετεχόντων να συζητήσουν το θέμα του θανάτου με τα παιδιά, ενώ αισθάνονται άνετα να συζητήσουν το θέμα του θανάτου ενός κατοικίδιου ή του παππού και της γιαγιάς δεν αισθάνονται άνετα να συζητήσουν το θάνατο γονέα (69%), τον θάνατο αδελφού/ης (73%) ή φίλου/ης (40%). Αυτά τα ποσοστά ισχύουν είτε το παιδί που βιώνει την απώλεια είναι παρόν στη συζήτηση είτε όχι. Στην έρευνα βρέθηκε ότι ένα ποσοστό 31,5% των εκπαιδευτικών παρουσιάζει συναισθήματα εμμονής με το θάνατο, (ιδιαίτερα οι γυναίκες 33,14%) ενώ οι άντρες παρουσιάζουν λιγότερα συναισθήματα κατάθλιψης. Από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προκύπτει η άποψη ότι η μη αντιμετώπιση του πένθους στην παιδική ηλικία μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα στην ενήλικη ζωή (52%).

Σε άλλη έρευνα που διεξήχθη το 2013 από την Κρυσταλλίδου Ειρήνη, διερευνήθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης του παιδικού πένθους, η άνεσή τους να συζητούν με τους μαθητές είδη θανάτου, ο βαθμός φόβου απέναντι στο θάνατο, καθώς και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον παιδικό πένθος και τη διαχείριση του. Στην έρευνα συμμετείχαν 316 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από σχολεία των νομών Κοζάνης Λάρισας και Αττικής. Και στην έρευνα της Κρυσταλλίδου επιβεβαιώνεται η άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το επίπεδο

εκπαίδευσής τους σε θέματα σχετικά με το θάνατο και τη διαχείριση του πένθους είναι χαμηλό. Εκπαιδευτικοί που είχαν παρευρεθεί σε ομιλίες για το θάνατο παρουσίασαν μεγαλύτερο επίπεδο άνεσης στη συζήτηση με τους μαθητές για το θάνατο. Σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο θάνατο διατηρούν μία στάση ουδέτερης αποδοχής παρά φόβου ή αποφυγής. Σχετικά με το αν αισθάνονται άνετα να μιλήσουν για το θάνατο στην τάξη παρουσία μαθητή που βίωσε απώλεια, οι εκπαιδευτικοί θα αισθάνονταν πιο άνετα εάν ο μαθητής δεν ήταν παρών. Και στην έρευνα αυτή φαίνεται ότι σε πολύ μεγάλο ποσοστό (88,9%) οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν στα χρόνια υπηρεσίας τους εμπειρίες πένθους των μαθητών.

Στο πλαίσιο της έρευνάς της η Χατζηνικολάου Σοφία το 2014, ερεύνησε τον τρόπο με τον οποίον προσωπικοί και εργασιακοί παράγοντες επηρεάζουν την ετοιμότητα, την κινητοποίηση και την επάρκεια των Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη διαχείριση του πένθους μέσα στο σχολείο. Στην έρευνα, η οποία διεξήχθη με τη χρήση ερωτηματολογίου, συμμετείχαν 638 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από τη Βόρεια και Κεντρική Ελλάδα. Τα αποτελέσματα ως προς την ετοιμότητα διαχείρισης του πένθους, συμφωνούν με τις προηγούμενες έρευνες αφού 3 στους 4 εκπαιδευτικούς αισθάνονται ανέτοιμοι να διαχειριστούν το πένθος ενός παιδιού στο σχολείο. Η ετοιμότητα σύμφωνα με την έρευνα ενισχύεται από τις κατάλληλες γνώσεις και για το λόγο αυτό κρίνεται επιτακτική η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης πένθους. Και στην έρευνα αυτή επιβεβαιώνεται η σοβαρότητα του ζητήματος του πένθους, αφού ένα ποσοστό 25% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι είχε βιώσει θάνατο μέλους οικογένειας μαθητή, ενώ μόνο το 8% το θάνατο μαθητή της τάξης. Δηλαδή ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς έχει αντιμετωπίσει περιστατικό πένθους στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει να έχουν εμπλοκή στη διαχείριση και έκφραση πένθους των μαθητών και μάλιστα το 90,4% συμφωνεί με την άποψη ότι ο δάσκαλος παίζει σημαντικό ρόλο στο να βοηθήσει το παιδί να επεξεργαστεί δύσκολες καταστάσεις, όμως κρίνουν ότι το πιο κατάλληλο άτομο να μιλήσει με το παιδί που πενθεί είναι ο ειδικός (75,2%).

Θέμα ταμπού φαίνεται ότι αποτελεί το θέμα του θανάτου στη χώρα μας αφού το 48,6% συμφωνεί με τη δήλωση ότι στην Ελλάδα δεν νιώθουμε άνετα να μιλάμε για το θάνατο και οι μισοί των ερωτηθέντων (53%) ανέφεραν ότι στην παιδική τους ηλικία οι μεγάλοι δεν συζητούσαν για το θάνατο μπροστά τους.

Σύμφωνα με την έρευνα οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν κατάλληλες γνώσεις για την κατανόηση του θανάτου (81,2%) και τον θρήνο των παιδιών (61%). Το 61% των

ερωτηθέντων συμφωνεί, είτε πολύ είτε πάρα πολύ, με την άποψη ότι όλα τα παιδιά θα πρέπει να ενημερώνονται για θέματα απώλειας και θανάτου. Σχετικά με χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που επιδρούν στη διαχείριση του πένθους, αυτό που διακρίναμε είναι ότι, «η ενσυναίσθητη ανησυχία είναι ένας από τους παράγοντες που λειτουργούν αρνητικά στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν το πένθος των παιδιών».

Αναφορικά με τα περιστατικά θανάτου που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο, στην έρευνα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν εργασιακές εμπειρίες πένθους, είναι πιο ευαίσθητοποιημένοι και κινητοποιούνται προθυμότερα να αναλάβουν δράση για τη διαχείριση του πένθους του παιδιού. Σχετικά με τον τρόπο της προσωπικής εμπλοκής των εκπαιδευτικών στο πένθος ενός παιδιού ήταν θετικοί στο να αναζητούν τη συνεργασία με την οικογένεια (79,6%), να προσκαλέσουν έναν ειδικό (72,3%), να μιλήσουν κατ'ιδίαν με το παιδί που πενθεί (66%). Στην άποψη «να κάνω τη δουλειά μου όπως πριν για να μην διαταραχθεί η ηρεμία της τάξης» το 35% διαφωνεί, το 22,1% δεν είναι βέβαιο, ενώ το 42,9% συμφωνεί.

Οι παράγοντες που θα δυσκόλευαν μία συζήτηση με τους μαθητές για το θάνατο και το πένθος, είναι ο φόβος των εκπαιδευτικών (48%) ότι μπορεί να μην χειριστούν σωστά ένα τόσο λεπτό ζήτημα, ενώ το 38% ανησυχεί για την αντίδραση των γονέων και το 32% δεν γνωρίζει τι απαντήσεις να δώσει σε δύσκολες ερωτήσεις. Σε ένα μικρό ποσοστό (18%) θα ήταν εμπόδιο η προσωπική συναισθηματική αναστολή.

Έρευνες σχετικές με παρεμβάσεις στους μαθητές με προγράμματα Περιθανάτιας αγωγής, υλοποιήθηκαν κατά καιρούς, αποδεικνύοντας τα θετικά αποτελέσματα στην καλύτερη αντιμετώπιση τυχόν απωλειών από τα παιδιά.

Στην έρευνα της Μελισόβα Σοφίας που έγινε τη σχολική χρονιά 2014-15 σε 50 μαθητές ηλικίας τεσσάρων έως πέντε ετών που φοιτούσαν σε δημόσιο νηπιαγωγείο της Ανατολικής Αττικής, διαπιστώθηκε ότι «με την κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση είναι δυνατή η προσέγγιση των εννοιών του θανάτου, που οδηγούν στην απόκτηση μιας ολοκληρωμένης αντίληψης για την απώλεια, σε παιδιά μικρότερα των 6 ετών». Η έρευνα έδειξε την κατανόηση των εννοιών του θανάτου από τα παιδιά, η οποία οφείλεται αποκλειστικά στην παρέμβαση που έγινε από την ερευνήτρια με το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Άρα «είναι δυνατή η δημιουργία ενός προληπτικού προγράμματος Περιθανάτιας αγωγής ήδη για την προσχολική ηλικία» βοηθώντας τα παιδιά να κατανοήσουν το θάνατο, να τα προετοιμάσουν για την απώλεια αφού «θα δρα βοηθητικά στη δημιουργία της πεποίθησης ότι ο θάνατος αποτελεί ένα φυσιολογικό μέρος της ζωής» υποστηρίζοντας και τους εκπαιδευτικούς στη διδακτική διαδικασία.

Στα ίδια αποτελέσματα καταλήγει και η έρευνα που διεξήχθη σε 40 νήπια του νομού Ιωαννίνων από την Μπαϊραχτάρη Βάια (2017) η οποία αναφέρεται σε πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στα νήπια για την κατανόηση της έννοιας του θανάτου με τη χρήση ειδικά κατασκευασμένου υλικού. Η έρευνα έδειξε την έλλειψη συζήτησης με τους μαθητές για τη γέννηση και το θάνατο σε ποσοστό 80%. Μετά την εφαρμογή του προγράμματος όλα τα νήπια (100%) ανέφεραν ότι μίλησαν για τη γέννηση και το θάνατο και το 67,3% αντιλήφθηκε ότι μετά από μία απώλεια με το πέρασμα του χρόνου θα αισθανόταν χαρά γιατί η ζωή έχει συνέχεια. Με την πειραματική εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος, αφού διαπιστώθηκε το κενό στην Περιθανάτια αγωγή, αποδείχθηκε ότι η εφαρμογή ενός προγράμματος διαχείρισης της απώλειας μπορεί να βοηθήσει πραγματικά μαθητές οποιασδήποτε βαθμίδας εκπαίδευσης αλλά και εκπαιδευτικούς.

Στη διεθνή βιβλιογραφία σημαντικά αποτελέσματα μας δίνει η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τις McGovern M. και Barry M. (2000) η οποία αναφέρεται στις γνώσεις και στάσεις 119 Ιρλανδών γονέων και 142 εκπαιδευτικών που δίδασκαν σε παιδιά από 5 έως 12 ετών. Το 35% των δασκάλων δήλωσαν ότι βίωσαν απώλεια γονέα μαθητή τους και το 23% το θάνατο μαθητή τους. Ως απώλεια αναγνωρίζεται και το διαζύγιο που σύμφωνα με τους ερωτηθέντες έφτανε το ποσοστό του 83%. Σύμφωνα με την έρευνα, γονείς και εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την ανάγκη ενημέρωσης σε θέματα θανάτου πριν το παιδί τον βιώσει, θεωρούν όμως δύσκολη μία τέτοια συζήτηση, αν και το 64% των δασκάλων ανέφερε ότι είχε συζητήσει το θέμα του θανάτου στην τάξη, ενώ το 72% των γονέων είχε μοιραστεί τις απώλειες με τα παιδιά τους. Κοινή διαπίστωση γονέων και δασκάλων (90%) αποτελεί η έλλειψη επιμόρφωσης σε θέματα θανάτου και η ανάγκη δημιουργίας ομάδων υποστήριξης για το πένθος. Η ενημέρωση για το πένθος σύμφωνα με τους ερωτηθέντες (62%) είναι προτιμότερο να γίνεται στο σπίτι παρά στο σχολείο.

Σύμφωνα με την παραπάνω βιβλιογραφική επισκόπηση, ενώ διερευνώνται οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση του πένθους, υπάρχει έλλειμμα στη διερεύνηση των απόψεων των ηγετών/διευθυντών σχετικά με το θέμα. Ο ηγέτης/διευθυντής μιας σχολικής μονάδας είναι σημαντικός για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για τη διαχείριση σοβαρών γεγονότων της σχολικής μονάδας. Για το λόγο αυτό θα είχε ενδιαφέρον μία έρευνα να καταγράψει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των Διευθυντών των σχολείων για τη διαχείριση του πένθους.

Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο 9: Μεθοδολογία της έρευνας

9.1 Η έρευνα. Ερευνητικοί σκοποί

Στην παρούσα έρευνα διερευνάται η διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα από τον Ηγέτη/Διευθυντή με ιδιαίτερη έμφαση στη διαχείριση του πένθους. Σύμφωνα με τη θεωρητική ανάλυση και τη βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκαν, καθημερινά στο χώρο της εκπαίδευσης αντιμετωπίζονται σημαντικά προβλήματα, κρίσεις, δυσχέρειες. Ως κρίση μπορεί να οριστεί «μία περίοδος ψυχολογικής αποδιοργάνωσης η οποία βιώνεται συνεπεία ενός επικίνδυνου γεγονότος ή κατάστασης που θεωρείται σημαντικό πρόβλημα και δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί από το άτομο με τις συνήθεις στρατηγικές» (Roberts, 2005,σ.14, όπως αναφέρεται στη Μαλικιώση - Λοϊζου, 2012 σελ.54). Οι καταστάσεις κρίσεων χαρακτηρίζονται συνήθως ως επείγουσες, η διαχείριση των οποίων κρίνεται σημαντική. Ιδιαίτερα όταν πρόκειται για κρίσεις που παρουσιάζονται στη σχολική κοινότητα εντείνεται η ανάγκη διαχείρισης, αφού παρεμποδίζουν την ομαλή λειτουργία του σχολείου και την ανάπτυξη παιδιών και εφήβων. Στο σχολικό περιβάλλον εμφανίζονται διάφορες μορφές κρίσεων, μελετώντας δε τη σχετική βιβλιογραφία, παρατηρήθηκε ότι η συχνότητα με την οποία παρουσιάζεται ο θάνατος ως κρίση είναι πολύ υψηλή. Σύμφωνα με την πανελλήνια έρευνα των Papadatou et al. (2002) το 33% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη έρευνα, κλήθηκε να διαχειριστεί το πένθος μαθητή για αγαπημένο του πρόσωπο, ενώ στην έρευνα της Χατζηνικολάου (2014) το 25%. Η διαχείριση του πένθους είναι λοιπόν μια μορφή κρίσης που χρήζει ιδιαίτερης μελέτης.

Την ευθύνη για την διαχείριση των κρίσεων και την λειτουργία της σχολικής κοινότητας έχει όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό, τον κύριο όμως ρόλο κατέχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, που δρα ως ο βασικός συντονιστής και εμπνευστής της σχολικής κοινότητας. Για το λόγο αυτό η παρούσα έρευνα εστιάζει στο ρόλο του ηγέτη / διευθυντή στη διαχείριση κρίσεων και πένθους και πιο συγκεκριμένα οι ερευνητικοί σκοποί της παρούσας έρευνας είναι :

1. Να εξετάσει τις στάσεις, τις απόψεις, τις ικανότητες των διευθυντών/τριών να αναγνωρίσουν και να διαχειριστούν μία κρίση στη σχολική μονάδα που ηγούνται, όπως και την ετοιμότητα στην οποία βρίσκεται η σχολική μονάδα για την αντιμετώπιση μιας ενδεχόμενης κρίσης.
2. Να διερευνήσει τις απόψεις, στάσεις, αντιλήψεις, ικανότητες των διευθυντών/τριών απέναντι στην έννοια της κατανόησης του θανάτου από τους μαθητές/τριες, στην

ανάγκη περιθανάτιας αγωγής, όπως και στην ικανότητά τους στη διαχείριση του πένθους.

9.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε διαπιστώθηκε ότι οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην ελληνική επικράτεια για το θέμα των κρίσεων και του πένθους είναι ελάχιστες και δεν μας παρέχουν αρκετά στοιχεία σχετικά με τα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά και τις γνώσεις των διευθυντών στο θέμα της διαχείρισης των κρίσεων και του πένθους. Εντοπίστηκαν, όπως ήδη αναφέρθηκε, κάποιες έρευνες που καταγράφουν τη στάση των διευθυντών σε σχέση με την αντιμετώπιση των κρίσεων, έρευνα όμως που να καταγράφει τις απόψεις, στάσεις, ικανότητες των διευθυντών/τριών στη διαχείριση του πένθους στη σχολική κοινότητα δεν έχει καταγραφεί.

Συνεπώς κρίνουμε αναγκαίο να θέσουμε τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Είναι σε θέση οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων να αναγνωρίσουν ένα περιστατικό κρίσης και να το αντιμετωπίσουν κατάλληλα;
2. Οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων αντιλαμβάνονται το θάνατο και το πένθος ως μία κρίση που μπορεί να επηρεάσει τη σχολική κοινότητα και με ποια συχνότητα συναντάται;
3. Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των διευθυντών/τριών για την κατανόηση της έννοιας του θανάτου από τους μαθητές και για την περιθανάτια αγωγή;
4. Οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων πιστεύουν ότι μπορούν να διαχειριστούν με άνεση μια κρίση πένθους; Διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να παρέμβουν;
5. Η ετοιμότητα και η επάρκεια των διευθυντών/τριών στη διαχείριση κρίσεων / πένθους επηρεάζεται από ορισμένα δημογραφικά - ατομικά χαρακτηριστικά όπως π.χ. φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, επιπλέον σπουδές, βαθμίδα εκπαίδευσης που εργάζονται και από την επιμόρφωσή τους όπως π.χ. παρακολούθηση προγραμμάτων Πρώτων Βοηθειών, Ψυχολογικών Πρώτων Βοηθειών κ.τ.λ.;

Θεωρούμε ότι με τα αποτελέσματα της έρευνας, θα καλύψουμε το κενό που υπάρχει στη διερεύνηση του θέματος. Θα γνωρίσουμε καλύτερα τη στάση των διευθυντών στη διαχείριση αιφνίδιων και απειλητικών καταστάσεων που απασχολούν τη σχολική κοινότητα, θα μπορέσουμε να διαπιστώσουμε την ετοιμότητα τους, ώστε μέσα από τη γνώση του ρόλου τους, να διατυπώσουμε προτάσεις για να υπάρξει βελτίωση ως προς την προσέγγιση και

διαχείριση των κρίσεων ώστε να εξασφαλιστεί η ασφάλεια διδασκόντων και διδασκομένων στο σχολικό περιβάλλον.

9.3 Είδος έρευνας, ερευνητική διαδικασία

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είναι ποσοτική με τη χρήση ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με το Ζαφειρόπουλο (2015 σελ.79) «οι ποσοτικές έρευνες γίνονται για να μετρήσουμε το πόσο, το πόσοι επιλέγουν μια συγκεκριμένη άποψη ή θέση». Την ίδια άποψη υιοθετεί και ο Creswell (2016, σελ.20) αναφέροντας ότι «τα προβλήματα που μελετώνται καλύτερα με ποσοτική έρευνα είναι εκείνα στα οποία πρέπει να προσδιοριστούν τάσεις ή να δοθούν εξηγήσεις». Επίσης, χρησιμοποιήθηκε ποσοτική έρευνα για να καλύψει το μεγαλύτερο δυνατό αριθμό ερωτωμένων. «Οι ποσοτικές έρευνες γίνονται σε μεγάλα δείγματα ερωτωμένων από τα οποία συλλέγονται πρωτογενή δεδομένα για τη μέτρηση στάσεων και προσανατολισμών» (Ζαφειρόπουλος, 2015 σελ.80).

Με τη χρήση εργαλείων (ερωτηματολόγια), «ερωτηματολόγια που συνήθως περιέχουν κλειστές ερωτήσεις και άλλα είδη στοιχείων που είναι σχεδιασμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να αντλούν πληροφορίες κατάλληλες για ανάλυση» (Ζαφειρόπουλος, 2015 σελ.79), συγκεντρώθηκαν ποσοτικά (αριθμητικά) δεδομένα, αναλύθηκαν στη συνέχεια στατιστικά και διατυπώθηκαν τα συμπεράσματα. Έτσι ο ερευνητής υιοθετεί μια αντικειμενική και αμερόληπτη προσέγγιση των δεδομένων του. (Creswell, 2016 σελ.156).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τους μήνες Μάρτιο και Απρίλιο του 2018. Αρχικά χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο για συμπλήρωση σε τέσσερις διευθυντές σχολείων του Ν. Ιωαννίνων, δύο διευθυντές Δημοτικών Σχολείων και δύο διευθυντές Γενικών Λυκείων, πιλοτικά, για να διαπιστωθεί η κατανόηση και η σαφήνεια των ερωτήσεων. «Πιλοτικές έρευνες ονομάζουμε τις μικρές δοκιμαστικές έρευνες που πραγματοποιούνται πριν από τη διεξαγωγή της κύριας έρευνας» (Ζαφειρόπουλος, 2015 σελ.366). Με την πειραματική εφαρμογή εντοπίστηκαν προβλήματα σχετικά με το περιεχόμενο, το νόημα και τη λειτουργικότητα των ερωτήσεων, αναδείχτηκαν πιθανές δυσκολίες. Από την πιλοτική έρευνα «τα δεδομένα που προκύπτουν αναλύονται για να εξαχθούν αρχικοί δείκτες αξιοπιστίας και εγκυρότητας» (Ζαφειρόπουλος, 2015 σελ. 102).

Στη συνέχεια μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, με συνοδευτική επιστολή, στάλθηκε το ερωτηματολόγιο στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολικών μονάδων. Χρησιμοποιήθηκε «η ηλεκτρονική συγκέντρωση δεδομένων βασισμένη στο διαδίκτυο» «γιατί παρουσιάζει ευκολία, ταχύτητα υλοποίησης, επιτυγχάνει μεγάλη γεωγραφική εμβέλεια της έρευνας» είναι

δε, ιδιαίτερα χρηστική σε άτομα που είναι εξοικειωμένα με το διαδίκτυο (Ζαφειρόπουλος, 2015 σελ.81), (Creswell, 2016 σελ.156). Το δείγμα μας, όπως περιγράφεται παρακάτω, είναι συγκεκριμένο και με κοινά στοιχεία ούτως ώστε ενδείκνυται η χρήση της συγκεκριμένης μορφής έρευνας. «Το καλύτερο είναι οι διαδικτυακές έρευνες να πραγματοποιούνται σε μέλη ενός φορέα, σε άτομα που μοιράζονται μία κοινή επαγγελματική ή άλλη ιδιότητα. Τέτοια είναι τα μέλη ενός επαγγελματικού ή επιστημονικού σωματείου» (Ζαφειρόπουλος, 2015 σελ.84).

Οι ερωτώμενοι χρειάστηκαν 5' λεπτά για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, το οποίο ήταν ανώνυμο αφού το «ανώνυμο, παροτρύνει την ειλικρίνεια» (Cohen et al., 2007 σελ.219).

9.4 Δείγμα της έρευνας

Ο ερευνητικός πληθυσμός είναι οι διευθυντές/ντρίες σχολικών μονάδων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης. Η έρευνά μας πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ηπείρου. Στην έρευνα συμμετείχαν 114 Διευθυντές/ντρίες Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης και απάντησαν συνολικά σε 35 ερωτήσεις. Επιλέχτηκε το συγκεκριμένο δείγμα λόγω ευκολίας- ήταν προσιτοί οι τόποι εργασίας- συνεπώς τίθεται περιορισμός στην αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος αφού «ο ερευνητής δεν μπορεί να γενικεύσει τα ευρήματά του. Δικαιούται μόνο να τα περιορίσει στον πληθυσμό που καλύπτει το δείγμα του και στο χώρο, που διαμένει αυτός ο πληθυσμός» (Αθανασίου, 2007 σελ.126).

Συμμετείχαν διευθυντές και των δύο φύλων που διευθύνουν σχολικές μονάδες, Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, το τρέχον διδακτικό έτος 2017-18, ανεξάρτητα από τα χρόνια υπηρεσίας και τα έτη διευθυντικής θητείας. Οι διευθυντές του δείγματός μας ήταν διαθέσιμοι και πρόθυμοι για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Ενημερώθηκαν από την ερευνήτρια για το σκοπό της έρευνας με σημείωμα στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο του σχολείου, όπου παρέλαβαν και τον υπερσύνδεσμο που οδηγούσε στο ερωτηματολόγιο. Οι διευθυντές που συμμετείχαν διέθεταν την ικανότητα, την εθελοντική διάθεση και την κατανόηση ως προς τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. (Ζαφειρόπουλος, 2015). Ο ερωτώμενος συμπλήρωσε μόνος του, ηλεκτρονικά, εθελοντικά και ανώνυμα το ερωτηματολόγιο, χωρίς την παρέμβαση της ερευνήτριας, αν και σε περίπτωση δυσκολίας γνώριζε ότι η ερευνήτρια ήταν πρόθυμη να παρέχει τις απαραίτητες διευκρινήσεις.

Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε 450 σχολικές μονάδες στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο του σχολείου. Λάβαμε 114 απαντήσεις. Ο αριθμός απόκρισης των

συμμετεχόντων μας θεωρείται ικανοποιητικός αφού «σε διαδικτυακές έρευνες έχουν καταγραφεί ποσοστά απόκρισης της τάξης του 4% όταν οι έρευνες πραγματοποιούνται με την αποστολή μηνύματος ηλεκτρονικού ταχυδρομείου προς τον ερωτώμενο, στο οποίο υπάρχει υπερσύνδεσμος που οδηγεί στο ερωτηματολόγιο» (Ζαφειρόπουλος, 2015 σελ.84). Το δείγμα μας θεωρείται για το συγκεκριμένο πληθυσμό αντιπροσωπευτικό αφού αποκρίθηκε το 25,3% των συμμετεχόντων, ικανοποιητική συμμετοχή για ποσοτική έρευνα «όσο μεγαλύτερο είναι το δείγμα, τόσο μικρότερο είναι το πιθανό σφάλμα να είναι διαφορετικό από τον πληθυσμό» (Creswell,2016 σελ.146).

9.5 Ερευνητικό εργαλείο

Η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου (βλ. παράρτημα 1) που ενδείκνυται για ποσοτική έρευνα όπως είναι η παρούσα έρευνα. «Τα δομημένα ερωτηματολόγια έχουν αυστηρά καθορισμένη σειρά των γραπτών ερωτήσεων, συνήθως κλειστών, και δεν επιτρέπουν στον ερευνητή - συνεντευκτή να την υπερβαίνει και να ρωτά τις ερωτήσεις με διαφορετική σειρά. Είναι φανερό ότι δομημένα ερωτηματολόγια χρησιμοποιούνται σε ποσοτικές έρευνες πρόσωπο με πρόσωπο καθώς και σε τηλεφωνικές έρευνες, ταχυδρομικές και διαδικτυακές» (Ζαφειρόπουλος, 2015 σελ.91).

Το ερωτηματολόγιο συνοδεύεται από εισαγωγικό σημείωμα με τα στοιχεία του ερευνητή και του φορέα που πραγματοποιεί την έρευνα όπως επίσης και το σκοπός της έρευνας. Στη συνέχεια διαβεβαιώνεται ότι η έρευνα είναι ανώνυμη δηλαδή «ανωνυμία σημαίνει ότι δεν καταγράφονται προσωπικά στοιχεία και στοιχεία ταυτοποίησης» (Ζαφειρόπουλος, 2015 σελ.92).

Ακολουθούν πέντε (5) ερωτήσεις που διερευνούν τα δημογραφικά στοιχεία του ερωτώμενου. Δηλαδή «στο τμήμα αυτό διατυπώνονται ερωτήσεις για τα ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων» (Mertens, 2005 σελ.229) όπως φύλο, ηλικία, εκπαίδευση κ.τ.λ..

Στη συνέχεια το κυρίως ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερις ομάδες ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις:

- 1-9 Διερευνούν τη στάση και την ετοιμότητα των Διευθυντών στη διαχείριση των κρίσεων και τις ενέργειές τους για την πρόληψη και την αντιμετώπισή τους.
- 10-19 Διερευνούν τη διάθεση και ετοιμότητα των Διευθυντών για Περιθανάτια αγωγή στους μαθητές.
- 20-22 Καταγράφουν τις γνώσεις των ερωτηθέντων για το πένθος των μαθητών.

- 23-29 Διερευνούν το ρόλο του Διευθυντή στη διαχείριση του πένθους των μαθητών.
- 30 Διερευνά τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας Διευθυντής για τη διαχείριση του πένθους.

Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε για να καλύψει τις ερευνητικές μας ανάγκες. Είναι τροποποίηση αντίστοιχων σταθμισμένων ερωτηματολογίων, από τη διδακτορική διατριβή της Χατζηνικολάου Σοφίας (2014) του Πανεπιστήμιο Μακεδονίας με τίτλο «Προσωπικές και εργασιακές παράμετροι που επηρεάζουν την ετοιμότητα, την κινητοποίηση και την επάρκεια των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για Περιθανάτια αγωγή», από τη Διπλωματική εργασία «Η διαχείριση του πένθους των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο: Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων της Κρυσταλλίδου Ειρήνης (2013) και από τη διπλωματική του Καραθάνου Δημητρίου (2006) «Διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Στο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιούνται κυρίως σύντομες κλειστές ερωτήσεις γιατί «οι κλειστές ερωτήσεις επιτρέπουν την ποσοτική ανάλυση» (Ζαφειρόπουλος, 2015 σελ.98).

Δέκα πέντε ερωτήσεις είναι διχοτομικές, δύο ερωτήσεις συνάφειας και δέκα τρεις πενταβάθμιες με την κλίμακα Likert. Επιλέχτηκε η χρήση της πενταβάθμιας κλίμακας γιατί «η περίπτωση χρήσης πενταβάθμιας κλίμακας παρουσιάζει το θετικό χαρακτηριστικό ότι δίνει τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να τοποθετηθεί σε ουδέτερο- μεσαίο σημείο ή να επιλέξει μία σαφή τοποθέτηση προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση της κλίμακας» (Ζαφειρόπουλος, 2015 σελ.110). Το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε ως προς την καταλληλότητά του, την αξιοπιστία του και την εγκυρότητά του.

Κλείνοντας σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994 σελ.134) «ένα ιδανικό ερωτηματολόγιο έχει τις ίδιες ιδιότητες με έναν καλό νόμο: είναι σαφές, απαλλαγμένο από αοριστίες και δεκτικό ομοιόμορφου χειρισμού. Ο σχεδιασμός του θα πρέπει να ελαχιστοποιεί τα πιθανά σφάλματα εκ μέρους των απαντώντων... και αυτών που θα κάνουν την κωδικοποίηση. Και εφόσον η συμμετοχή των ανθρώπων στις επισκοπήσεις είναι εθελοντική, ένα ερωτηματολόγιο πρέπει να κεντρίζει το ενδιαφέρον τους, να ενθαρρύνει τη συνεργασία τους και να εκμαιεύει απαντήσεις όσο το δυνατό πλησιέστερες στην αλήθεια».

Κεφάλαιο 10: Στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων

10.1 Στατιστική ανάλυση

Αφού συγκεντρώθηκαν τα ερωτηματολόγια, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων κωδικοποιήθηκαν και καταγράφηκαν στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS και ακολούθησε η επεξεργασία τους. Όσον αφορά στη στατιστική ανάλυση για τα ερευνητικά ερωτήματα 2,3,4,5 και 6 θα γίνει απλή περιγραφή των δεδομένων με χρήση ποσοστών που θα εστιάζουν στις ερωτήσεις που αναφέρονται στα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα.

Σχετικά με το 1^ο ερευνητικό ερώτημα, για τις περιπτώσεις όπου έχουμε σύγκριση τριών (3) ή περισσότερων κατηγοριών θα χρησιμοποιηθεί το μη παραμετρικό τεστ των Kruskal Wallis και για σύγκριση 2 κατηγοριών το t-test. «Ο έλεγχος t-test είναι πολύ διαδεδομένος και πραγματοποιείται αν θέλουμε να συγκρίνουμε δύο πληθυσμούς ανεξάρτητους μεταξύ τους. Έχουμε μία ποσοτική μεταβλητή και θέλουμε να ελέγξουμε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της μεταβλητής αυτής ανάμεσα σε δύο ομάδες υποκειμένων» (Ζαφειρόπουλος, 2015 σελ.212).

Για το τεστ Kruskal Wallis η αρχική υπόθεση είναι ότι τα δείγματα που δημιουργούνται προέρχονται από διαφορετικούς πληθυσμούς ενώ η εναλλακτική ότι προέρχονται από ίδιους πληθυσμούς. Η αρχική υπόθεση γίνεται δεκτή όταν $Assymp.Sig \geq 0.05$ και απορρίπτεται όταν $Assymp.Sig < 0.05$. Συνεπώς αξία για την έρευνα έχουν οι περιπτώσεις όπου $Assymp.Sig < 0.05$ καθώς τότε τα δείγματα θα προέρχονται από διαφορετικούς πληθυσμούς, συνεπώς οι μεταβλητές μπορούν να θεωρηθούν εξαρτημένες. Το μη παραμετρικό τεστ Kruskal Wallis είναι πολύ κοντά στο αντίστοιχο παραμετρικό τεστ X^2 το οποίο ωστόσο δεν χρησιμοποιούμε εδώ γιατί δεν έχουμε πολύ μεγάλο δείγμα και ίσως δημιουργηθούν υποπληθυσμοί με πολύ μικρό αριθμό στοιχείων γεγονός που καθιστά μεροληπτικό το τεστ αυτό. Όσον αφορά το t-test αυτό θα χρησιμοποιηθεί για τις συγκρίσεις ως προς το φύλο και την βαθμίδα εκπαίδευσης. Η αρχική υπόθεση είναι ότι οι μέσες τιμές είναι ίσες και η εναλλακτική ότι διαφέρουν. Εφόσον $Assymp.Sig \geq 0.05$ οι μέσες τιμές είναι ίσες, ενώ αν $Assymp.Sig < 0.05$ οι μέσες τιμές διαφέρουν. Η επιλογή αυτού του παραμετρικού τεστ γίνεται γιατί έχουμε περισσότερες από 30 απαντήσεις σε κάθε κατηγορία και σύμφωνα με το Κεντρικό Οριακό Θεώρημα (Κ.Ο.Θ.) η μέση τιμή ακολουθεί την κανονική κατανομή.

Τέλος για το 7^ο ερευνητικό ερώτημα θα χρησιμοποιηθούν τα παραμετρικά t-test και ANOVA καθώς έχουμε περισσότερες από 30 απαντήσεις σε κάθε περίπτωση και ομοίως σύμφωνα με το Κ.Ο.Θ. η μέση τιμή ακολουθεί την κανονική κατανομή. Ομοίως στο ANOVA

test εφόσον $Assymp.Sig \geq 0.05$ οι μέσες τιμές είναι ίσες ενώ αν $Assymp.Sig < 0.05$ υπάρχει έστω μία που διαφοροποιείται.

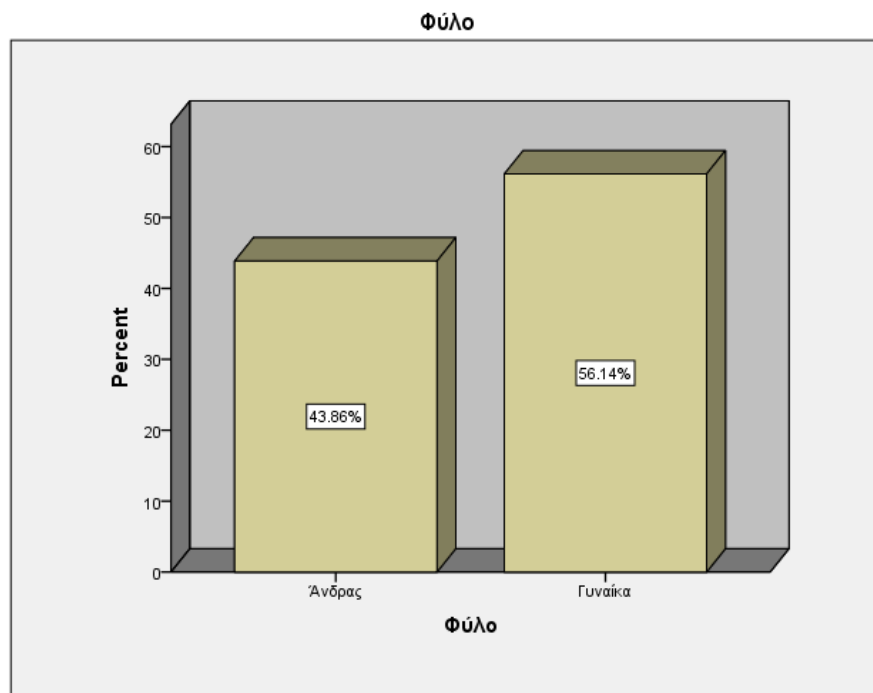
10.2 Περιγραφική στατιστική

10.2.1 Δημογραφικά

Στον Πίνακα 1 και Γράφημα 1, παρατηρούμε ότι πάνω από τους μισούς ερωτημένους (56.1%) είναι γυναίκες, το 43.9% άνδρες.

Φύλο				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	50	43.9	43.9
	Γυναίκα	64	56.1	100.0
	Total	114	100.0	

Πίνακας 1: Φύλο

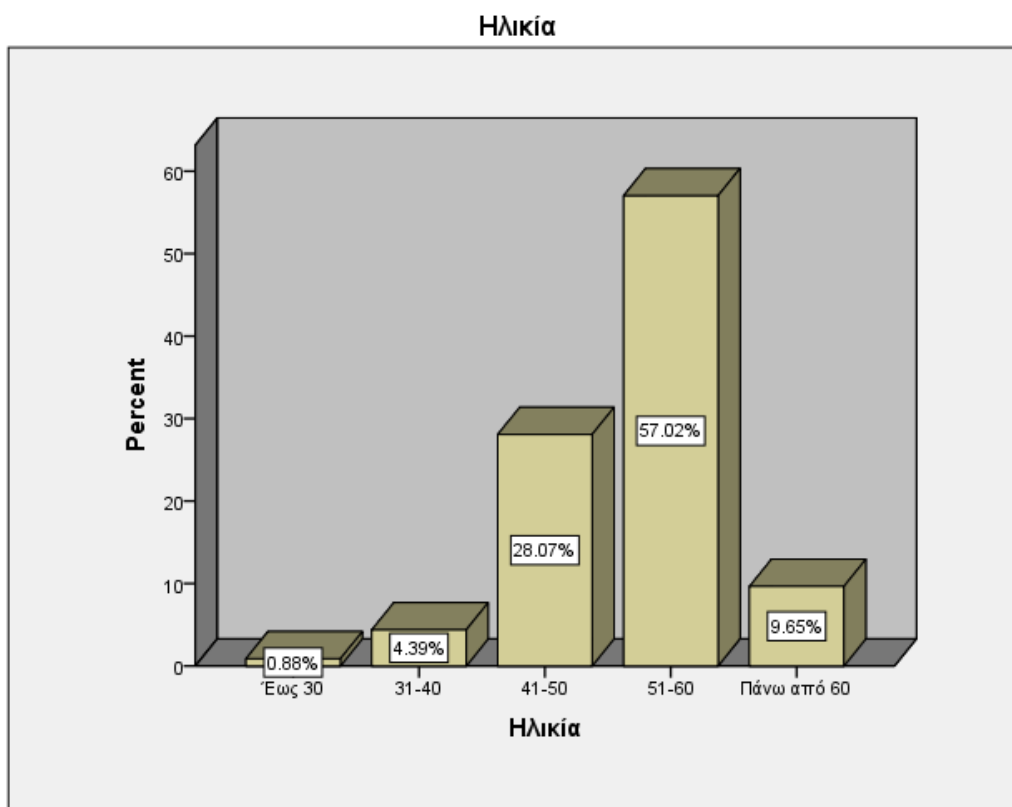


Γράφημα 1: Φύλο

Στον Πίνακα 2 και Γράφημα 2, φαίνεται ότι το 57% του δείγματος είναι μεταξύ 51 και 60 ετών, ενώ το 28.1% μεταξύ 41 και 50. Πάνω από 60 ετών είναι το 9.6% του δείγματος, ενώ μεταξύ 31 και 40 ετών είναι το 4.4%. Τέλος, μόλις το 0.9% του δείγματος είναι κάτω των 30 ετών.

Ηλικία				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έως 30	1	.9	.9
	31-40	5	4.4	5.3
	41-50	32	28.1	33.3
	51-60	65	57.0	90.4
	Πάνω από 60	11	9.6	100.0
	Total	114	100.0	

Πίνακας 2: Ηλικία

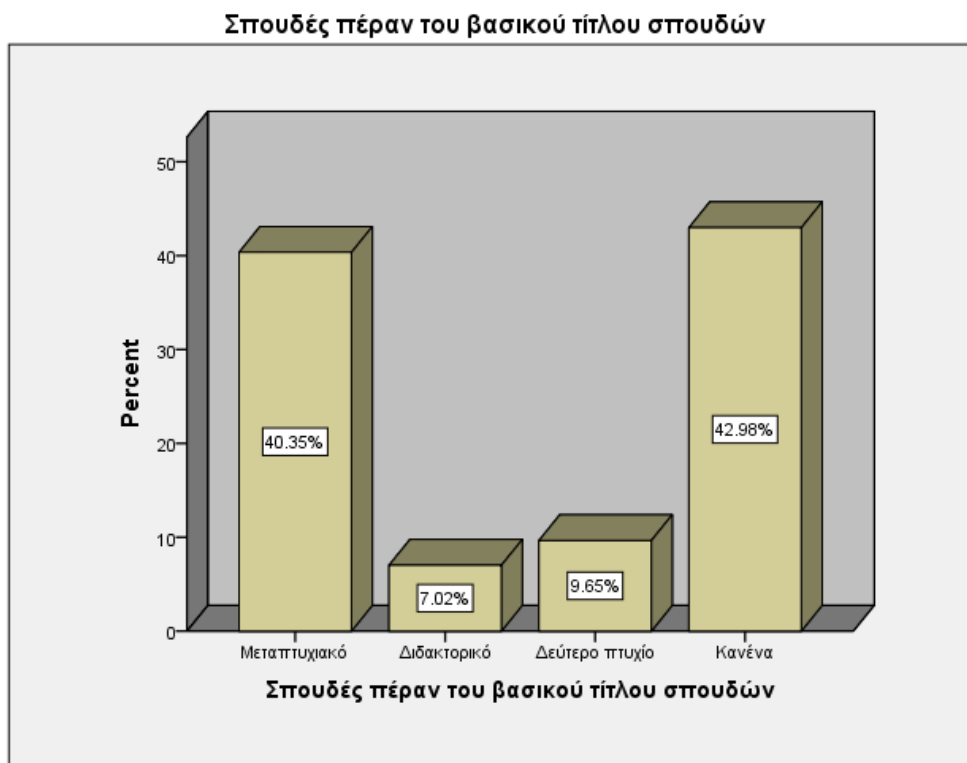


Γράφημα 2: Ηλικία

Σχετικά με τη συνέχιση των σπουδών των ερωτηθέντων, πέραν του βασικού τους τίτλου, στον Πίνακα 3 και Γράφημα 3, παρατηρούμε πως το 43% των ερωτηθέντων δεν έχει κάποια περαιτέρω σπουδή. Το 40.4% κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και το 7% διδακτορικό. Τέλος το 9.6% έχει δεύτερο πτυχίο.

Σπουδές πέραν του βασικού τίτλου σπουδών				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μεταπτυχιακό	46	40.4	40.4
	Διδακτορικό	8	7.0	47.4
	Δεύτερο πτυχίο	11	9.6	57.0
	Κανένα	49	43.0	100.0
	Total	114	100.0	

Πίνακας 3: Σπουδές πέραν του βασικού τίτλου σπουδών



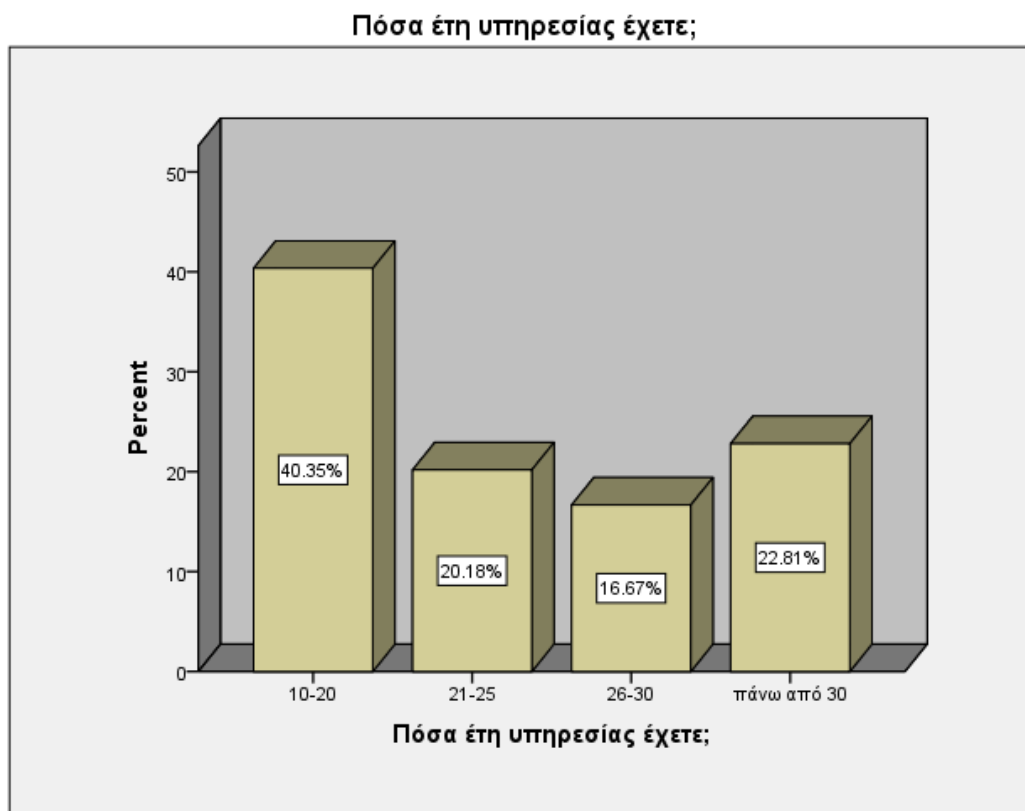
Γράφημα 3: Σπουδές πέραν του βασικού τίτλου σπουδών

Όσον αφορά στα έτη υπηρεσίας όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 4 και Γράφημα 4, το 40.4% του δείγματος έχει 10 με 20 χρόνια υπηρεσία και το 22.8% πάνω από 30. Ακόμα το 20.2% έχει 21-25 έτη υπηρεσίας, ενώ το 16.7% 26 με 30.

Πόσα έτη υπηρεσίας έχετε;				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid	10-20	46	40.4	40.4
	21-25	23	20.2	60.5
	26-30	19	16.7	77.2
	Πάνω από 30	26	22.8	100.0
	Total	114	100.0	

Πίνακας 4: Έτη υπηρεσίας

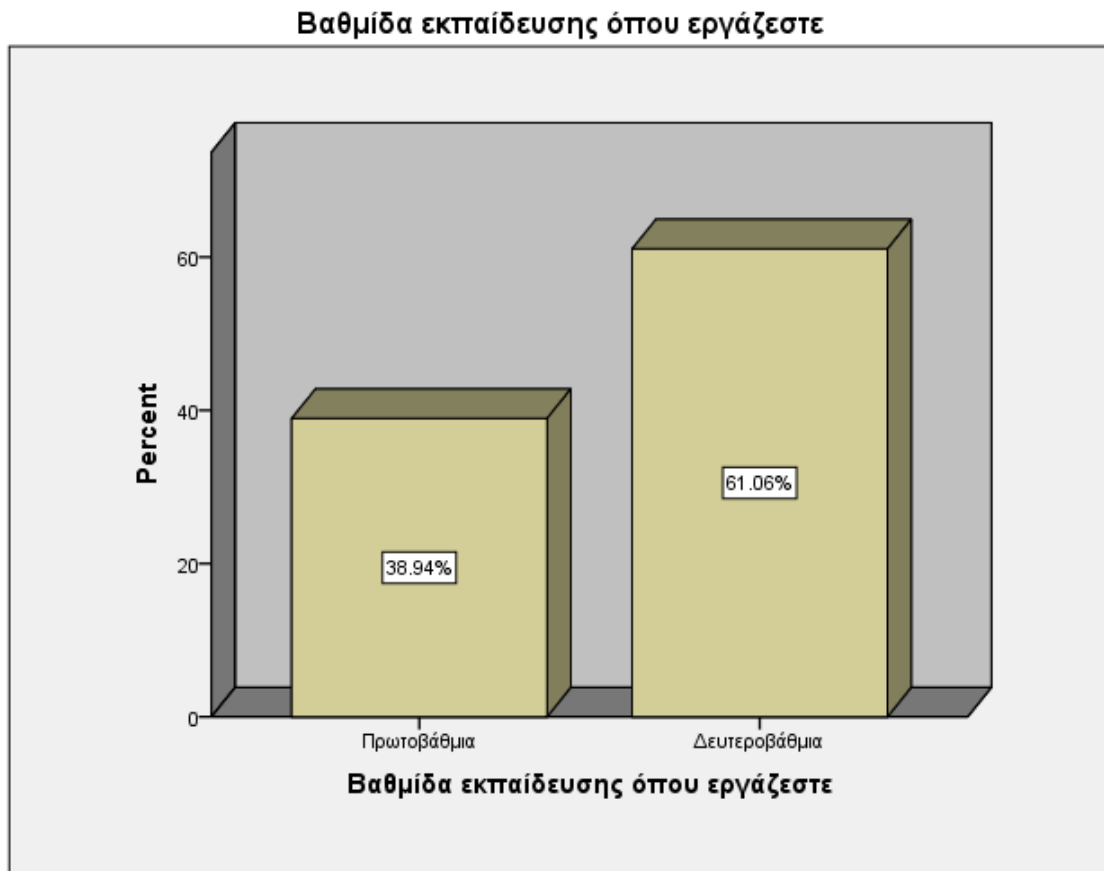


Γράφημα 4: Έτη υπηρεσίας

Στον παρακάτω πίνακα και γράφημα (Πίνακας 5, Γράφημα 5), παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων (61.1%) εργάζεται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και το μικρότερο (38.9%) στην Πρωτοβάθμια.

Βαθμίδα εκπαίδευσης όπου εργάζεστε				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πρωτοβάθμια	44	38.9	38.9
	Δευτεροβάθμια	69	61.1	100.0
	Total	113	100.0	
Missing	Missing	1		

Πίνακας 5: Βαθμίδα εκπαίδευσης όπου εργάζεστε



Γράφημα 5: Βαθμίδα εκπαίδευσης όπου εργάζεστε

10.2.2 Διαχείριση κρίσης

Στον Πίνακα 6 παρατηρούμε ότι το σύνολο των ερωτηθέντων (100%) συμφωνεί πως μια κρίση (σεισμός, πυρκαγιά, τραυματισμός, θάνατος, βιασμός, επίθεση σε μαθητή/τρια ή εκπαιδευτικό κ.τ.λ.) μπορεί να επηρεάσει την σχολική κοινότητα.

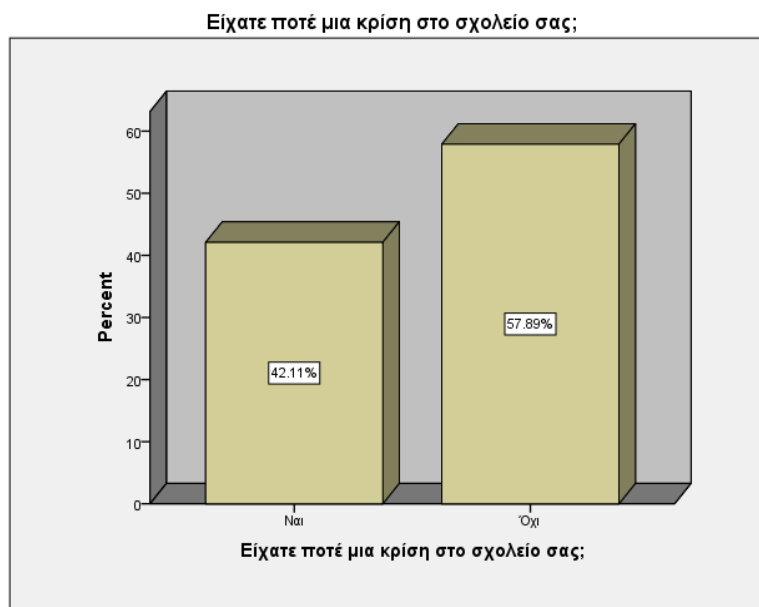
Πιστεύετε ότι μια κρίση μπορεί να επηρεάσει τη σχολική κοινότητα;				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	114	100.0	100.0

Πίνακας 6: Μπορεί να επηρεάσει μια κρίση τη σχολική κοινότητα;

Στον Πίνακα 7 και στο Γράφημα 6, παρατηρούμε ότι περισσότεροι από τους μισούς ερωτωμένους (57.9%) δεν είχαν κάποια κρίση στο σχολείο όπου εργάζονται, σε αντίθεση με το 42.1% που βίωσε κρίση στο σχολικό περιβάλλον.

Είχατε ποτέ μια κρίση στο σχολείο σας;				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	48	42.1	42.1
	Όχι	66	57.9	100.0
	Total	114	100.0	

Πίνακας 7: Είχατε ποτέ μια κρίση στο σχολείο σας;



Γράφημα 6: Είχατε ποτέ μια κρίση στο σχολείο σας;

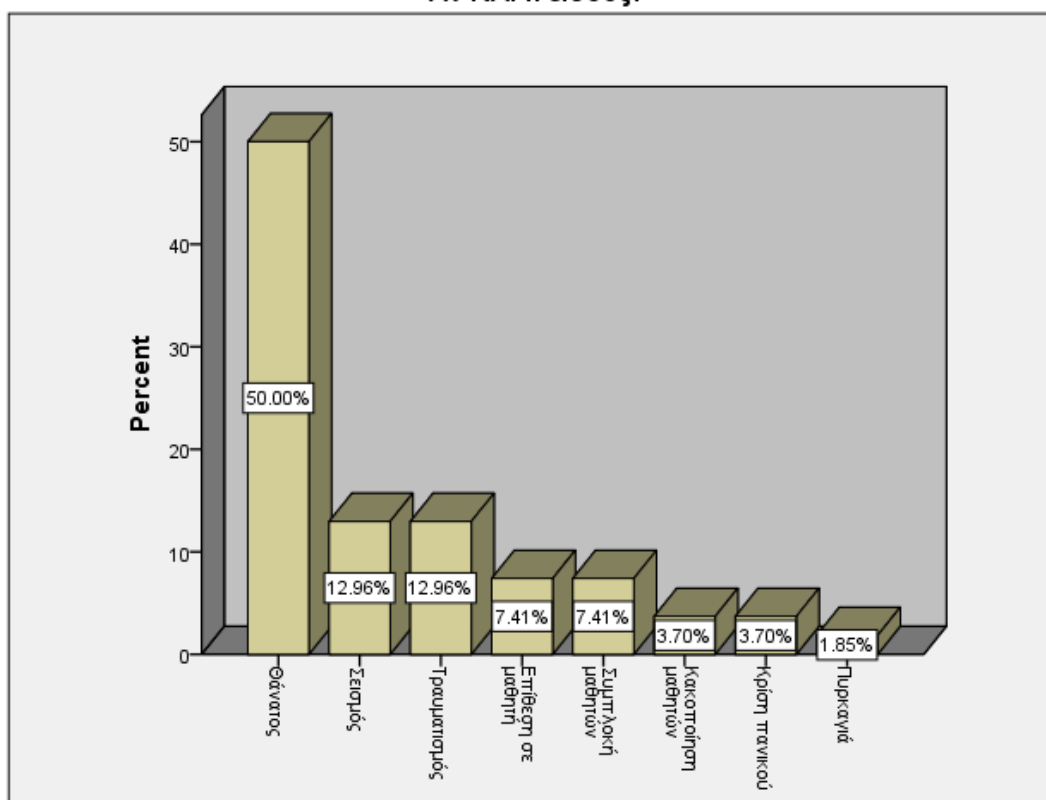
Στον Πίνακα 8 και στο Γράφημα 7, φαίνεται, πως από το σύνολο του δείγματος που απάντησε ότι βίωσε κάποιου είδους κρίση στο σχολείο του, το 50% βίωσε περιστατικό θανάτου. Ο σεισμός και ο τραυματισμός κάποιου μαθητή είναι οι επόμενες σε συχνότητα κρίσεις (13%), ενώ η επίθεση σε μαθητή και η συμπλοκή αυτών παρουσιάζονται λιγότερο συχνά (7.4%). Το 3.7% αναφέρει «κακοποίηση μαθητών» και «κρίση πανικού», ενώ σε πυρκαγιά αναφέρεται το 1.9%.

Αν ΝΑΙ τι είδους:

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Θάνατος	27	50.0	50.0
	Σεισμός	7	13.0	63.0
	Τραυματισμός	7	13.0	75.9
	Επίθεση σε μαθητή	4	7.4	83.3
	Συμπλοκή μαθητών	4	7.4	90.7
	Κακοποίηση μαθητών	2	3.7	94.4
	Κρίση πανικού	2	3.7	98.1
	Πυρκαγιά	1	1.9	100.0
	Total	54	100.0	

Πίνακας 8: Τι είδους κρίση υπήρξε στο σχολείο σας

Αν ΝΑΙ τι είδους:

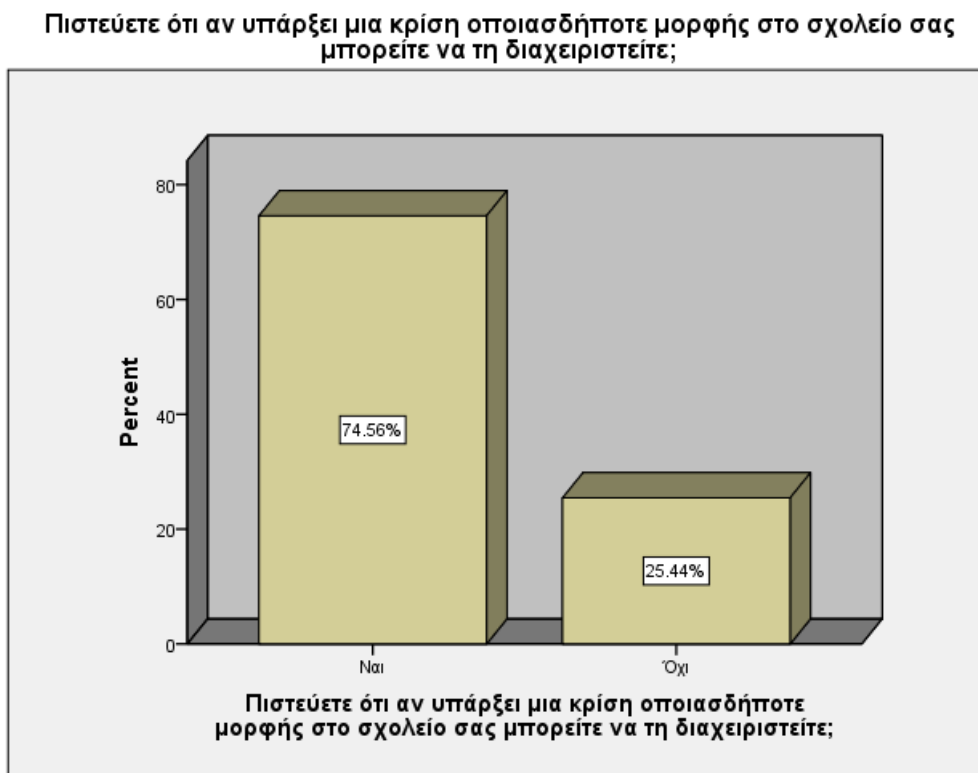


Γράφημα 7: Τι είδους κρίση υπήρξε στο σχολείο σας

Στην υποθετική ερώτηση, αν υπάρξει μια οποιασδήποτε μορφής κρίση στο σχολείο θα είναι σε θέση να τη διαχειριστεί ο ερωτώμενος, από τον Πίνακα 9 και Γράφημα 8, βλέπουμε πως το 74.6% του δείγματος, πιστεύει πως μπορεί να τη διαχειριστεί, σε αντίθεση με το άλλο 25.4%.

Πιστεύετε ότι αν υπάρξει μια κρίση οποιασδήποτε μορφής στο σχολείο σας μπορείτε να τη διαχειριστείτε;				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	85	74.6	74.6
	Όχι	29	25.4	100.0
	Total	114	100.0	

Πίνακας 9: Θα μπορούσατε να διαχειριστείτε οποιασδήποτε μορφή κρίσης;



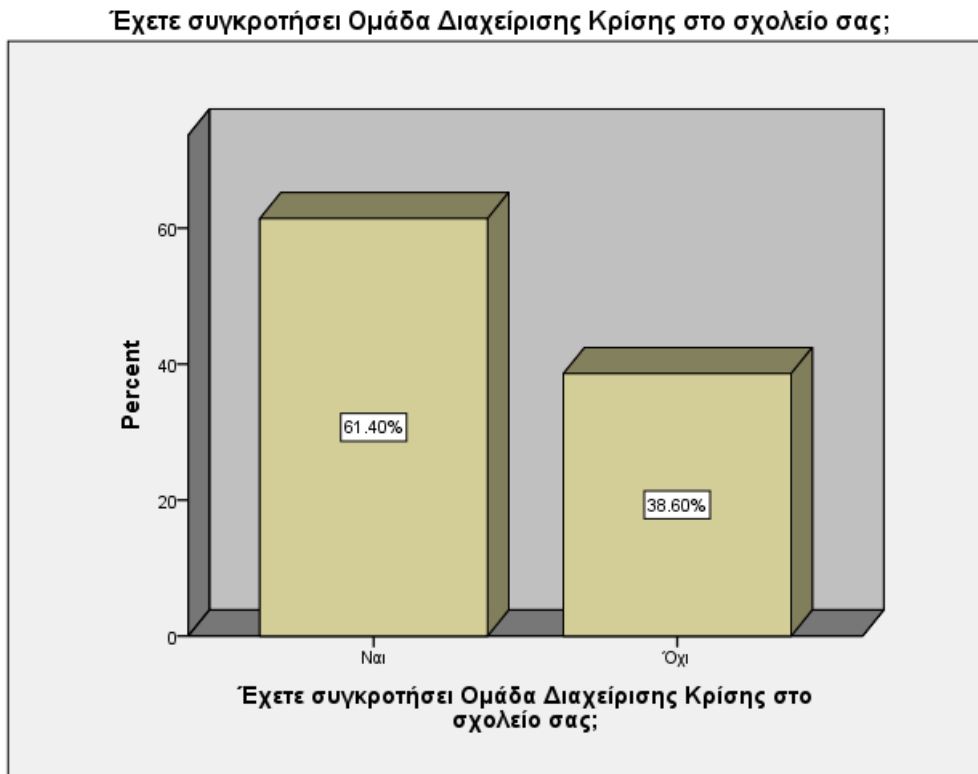
Γράφημα 8: Θα μπορούσατε να διαχειριστείτε οποιασδήποτε μορφή κρίσης;

Από τον Πίνακα 10 και Γράφημα 9, συμπεραίνουμε πως το 61.4% των ερωτηθέντων διευθυντών έχει συγκροτήσει Ομάδα Διαχείρισης Κρίσης στο σχολείο που εργάζεται, σε αντίθεση με το 38.6%.

Έχετε συγκροτήσει Ομάδα Διαχείρισης Κρίσης στο σχολείο σας;				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid	Ναι	70	61.4	61.4
	Όχι	44	38.6	100.0
	Total	114	100.0	

Πίνακας 10: Έχετε συγκροτήσει Ομάδα Διαχείρισης Κρίσης στο σχολείο σας;

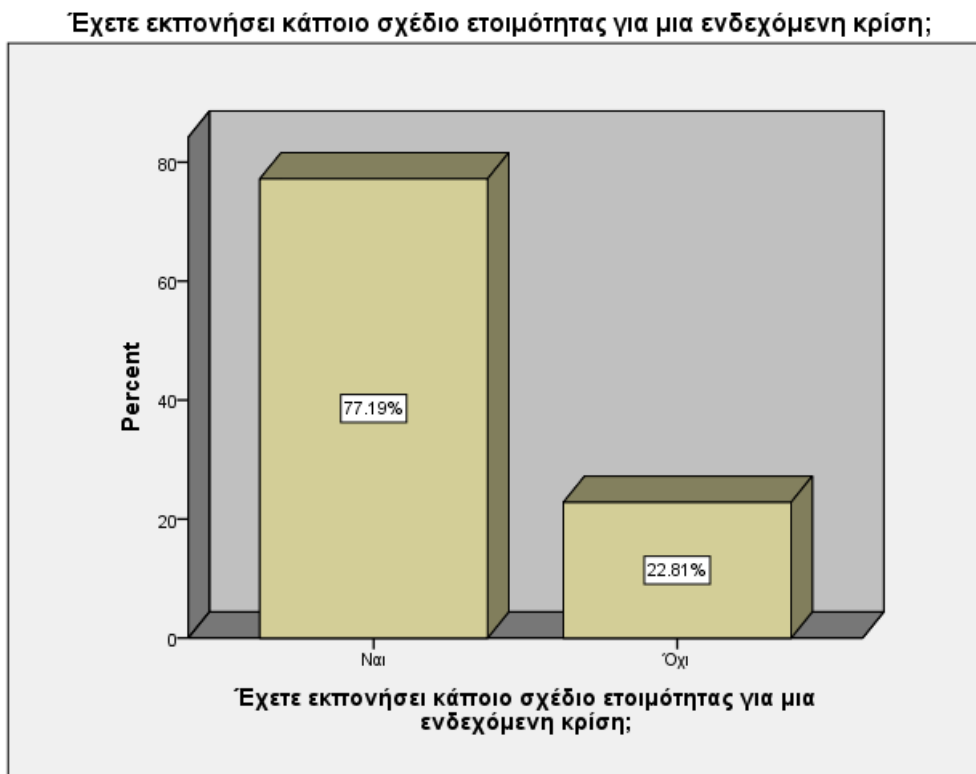


Γράφημα 9: Έχετε συγκροτήσει Ομάδα Διαχείρισης Κρίσης στο σχολείο σας;

Στη συνέχεια παρατηρούμε (Πίνακας 11, Γράφημα 10) πως το 77.2% του δείγματος έχει ήδη εκπονήσει κάποιο σχέδιο ετοιμότητας για ενδεχόμενη κρίση, ενώ το 22.8% όχι.

Έχετε εκπονήσει κάποιο σχέδιο ετοιμότητας για μια ενδεχόμενη κρίση;				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	88	77.2	77.2
	Όχι	26	22.8	100.0
	Total	114	100.0	

Πίνακας 11: Υπάρχει σχέδιο ετοιμότητας για ενδεχόμενη κρίση;

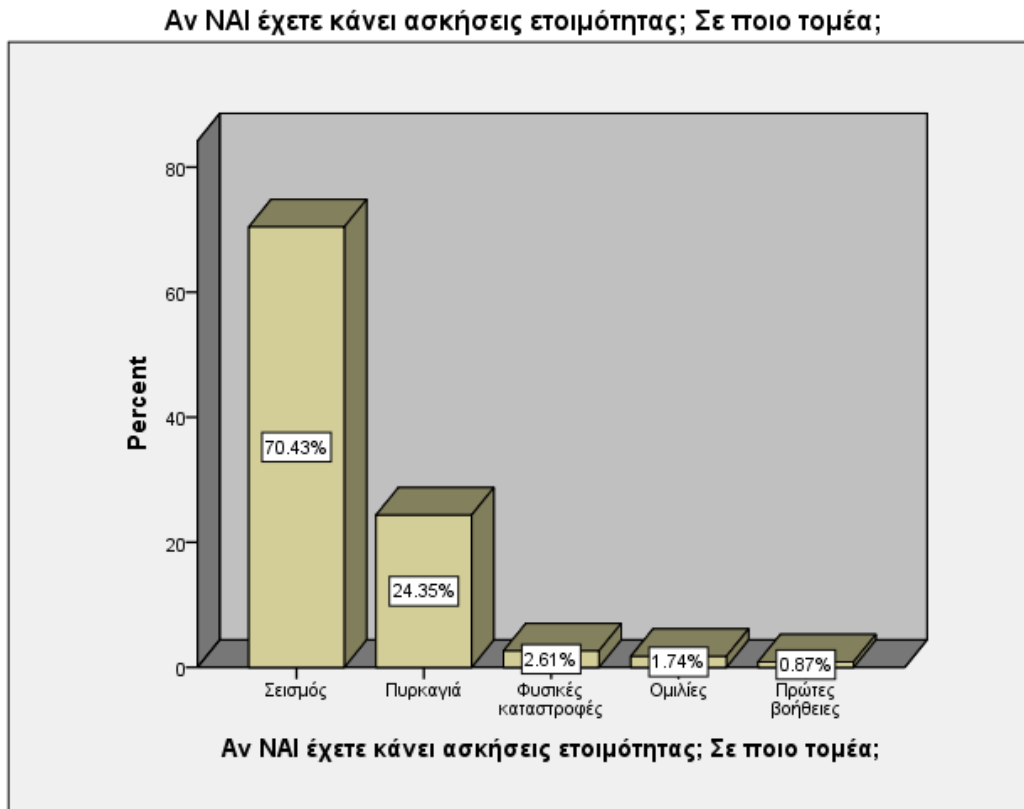


Γράφημα 10: Υπάρχει σχέδιο ετοιμότητας για ενδεχόμενη κρίση;

Σχετικά με την πραγματοποίηση ασκήσεων ετοιμότητας, όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 12 και Γράφημα 11, το 70.4% των διευθυντών πραγματοποίησε άσκηση σεισμού στη σχολική μονάδα που ηγείται και το 24.3% άσκηση πυρκαγιάς. Ακόμα, το 2.6% άσκηση σε φυσικές καταστροφές, το 1.7% συμμετείχε σε ομιλίες για σχετικά ζητήματα και τέλος, το 0.9% πραγματοποίησε δράσεις για την παροχή Πρώτων Βοηθειών.

Αν ΝΑΙ έχετε κάνει ασκήσεις ετοιμότητας; Σε ποιο τομέα;				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σεισμός	81	70.4	70.4
	Πυρκαγιά	28	24.3	94.8
	Φυσικές καταστροφές	3	2.6	97.4
	Ομιλίες	2	1.7	99.1
	Πρώτες βοήθειες	1	.9	100.0
	Total	115	100.0	

Πίνακας 12: Σε ποιον τομέα έχετε κάνει ασκήσεις ετοιμότητας;



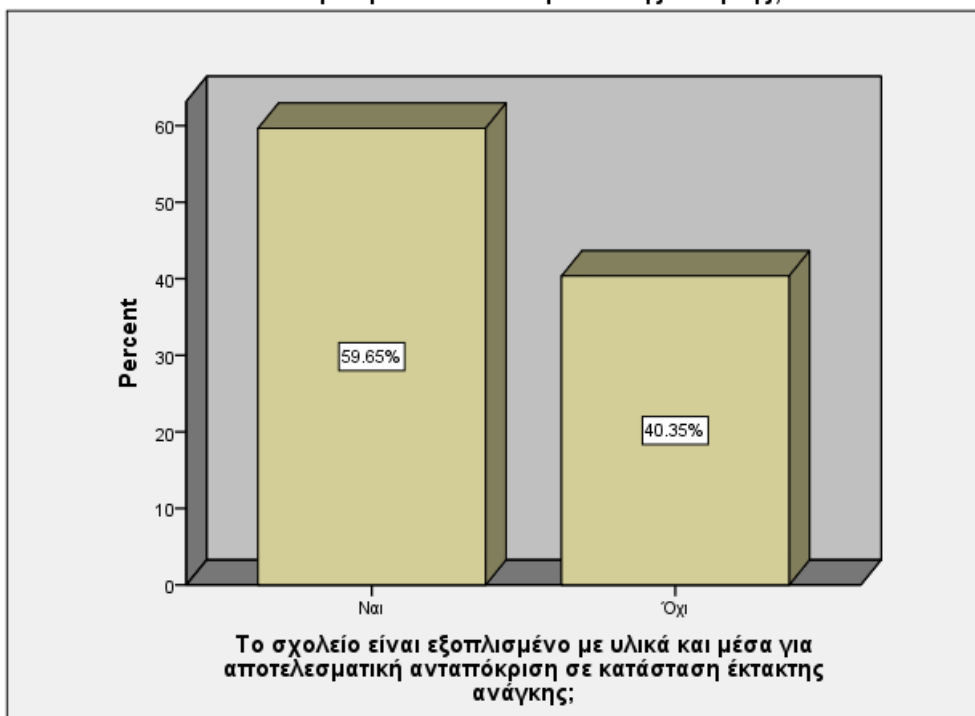
Γράφημα 11: Σε ποιον τομέα έχετε κάνει ασκήσεις ετοιμότητας;

Στον Πίνακα 13 και Γράφημα 12, βλέπουμε πως το 59.6% του δείγματος θεωρεί πως το σχολείο στο οποίο εργάζεται είναι εξοπλισμένο με υλικά και μέσα για αποτελεσματική ανταπόκριση σε μια κατάσταση έκτακτης ανάγκης. Το 40.4% θεωρεί πως δεν είναι εξοπλισμένο.

Το σχολείο είναι εξοπλισμένο με υλικά και μέσα για αποτελεσματική ανταπόκριση σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης;				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	68	59.6	59.6
	Όχι	46	40.4	100.0
	Total	114	100.0	

Πίνακας 13: Είναι το σχολείο εξοπλισμένο για αποτελεσματική ανταπόκριση σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης;

Το σχολείο είναι εξοπλισμένο με υλικά και μέσα για αποτελεσματική ανταπόκριση σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης;



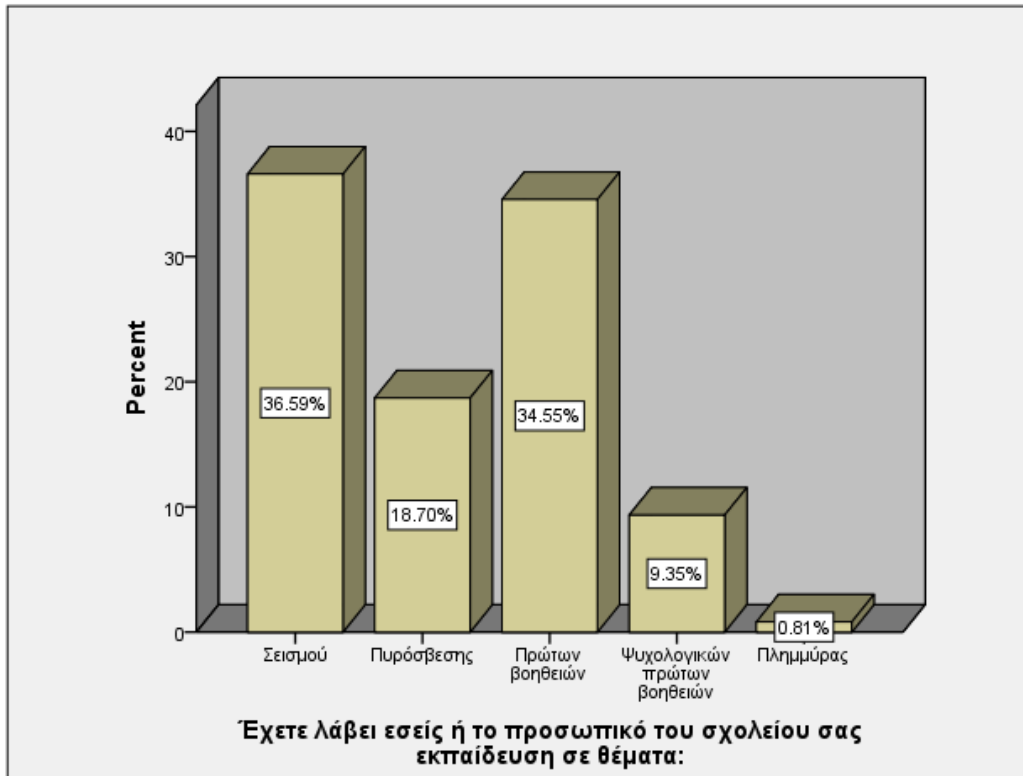
Γράφημα 12: Είναι το σχολείο εξοπλισμένο για αποτελεσματική ανταπόκριση σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης;

Στον Πίνακα 14 και Γράφημα 13 πληροφορούμαστε τα θέματα στα οποία έχουν λάβει εκπαίδευση ο διευθυντής ή το προσωπικό του σχολείου. Τα δύο κυρίαρχα είναι τα θέματα σεισμού που αποτελούν το 36.6% των επιλογών και τα θέματα πρώτων βοηθειών που αποτελούν το 34.6%. Τα θέματα πυρόσβεσης καταλαμβάνουν το 18.7% και αυτά των ψυχολογικών πρώτων βοηθειών το 9.3%. Τέλος τα θέματα πλημμύρας αποτελούν το 0.8% των επιλογών.

Έχετε λάβει εσείς ή το προσωπικό του σχολείου σας εκπαίδευση σε θέματα:				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σεισμού	90	36.6	36.6
	Πυρόσβεσης	46	18.7	55.3
	Πρώτων βοηθειών	85	34.6	89.8
	Ψυχολογικών πρώτων βοηθειών	23	9.3	99.2
	Πλημμύρας	2	.8	100.0

Πίνακας 14: Θέματα που έχει λάβει εκπαίδευση το προσωπικό του σχολείου

Έχετε λάβει εσείς ή το προσωπικό του σχολείου σας εκπαίδευση σε θέματα:



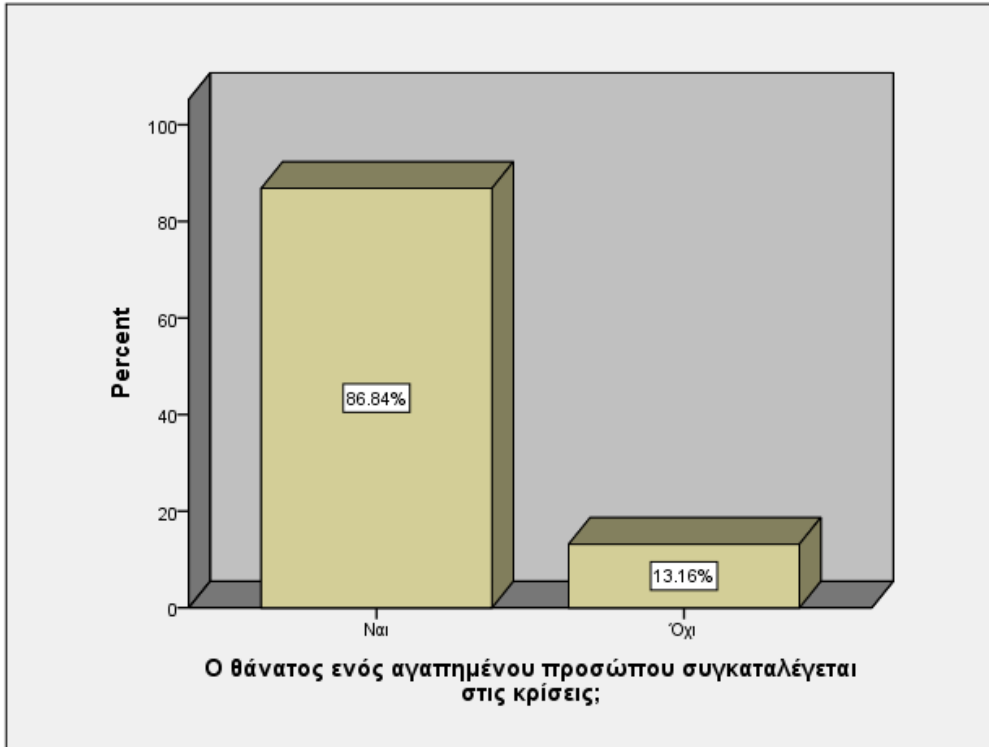
Γράφημα 13: Θέματα που έχει λάβει εκπαίδευση το προσωπικό του σχολείου

Στον Πίνακα 15 και Γράφημα 14, παρατηρούμε ότι η πλειονότητα του δείγματος (86.8%) συγκαταλέγει τον θάνατο ενός αγαπημένου προσώπου στις κρίσεις, σε αντίθεση με το 13.2%.

Ο θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου συγκαταλέγεται στις κρίσεις;				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	99	86.8	86.8
	Όχι	15	13.2	100.0
	Total	114	100.0	

Πίνακας 15: Συγκαταλέγεται ο θάνατος στις κρίσεις;

Ο θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου συγκαταλέγεται στις κρίσεις;



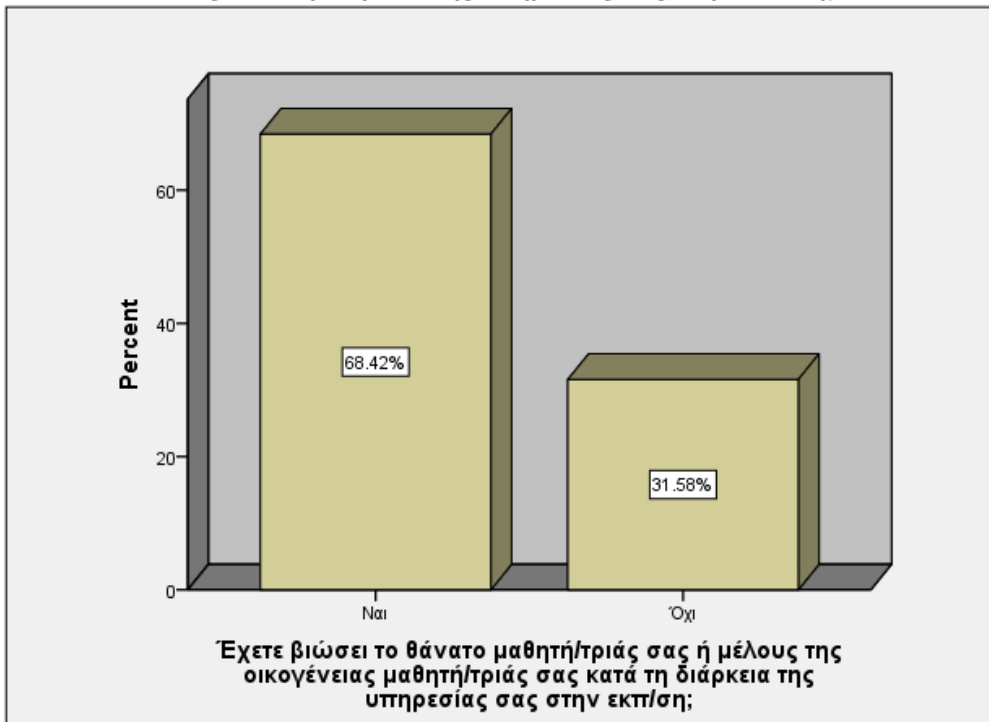
Γράφημα 14: Συγκαταλέγεται ο θάνατος στις κρίσεις;

Στον Πίνακα 16 και Γράφημα 15, παρατηρούμε πως το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (68.4%) έχει βιώσει τον θάνατο κάποιου μαθητή ή μέλους της οικογένειάς του κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας του στην εκπαίδευση, ενώ το 31.6% δεν έχει βιώσει.

Έχετε βιώσει το θάνατο μαθητή/τριάς σας ή μέλους της οικογένειας μαθητή/τριάς σας κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας σας στην εκπαίδευση;				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	78	68.4	68.4
	Όχι	36	31.6	100.0
	Total	114	100.0	

Πίνακας 16: Έχετε βιώσει το θάνατο μαθητή ή μέλους της οικογένειας αυτού κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας σας στην εκπαίδευση;

Έχετε βιώσει το θάνατο μαθητή/τριας σας ή μέλους της οικογένειας μαθητή/τριας σας κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας σας στην εκπαίδευση;

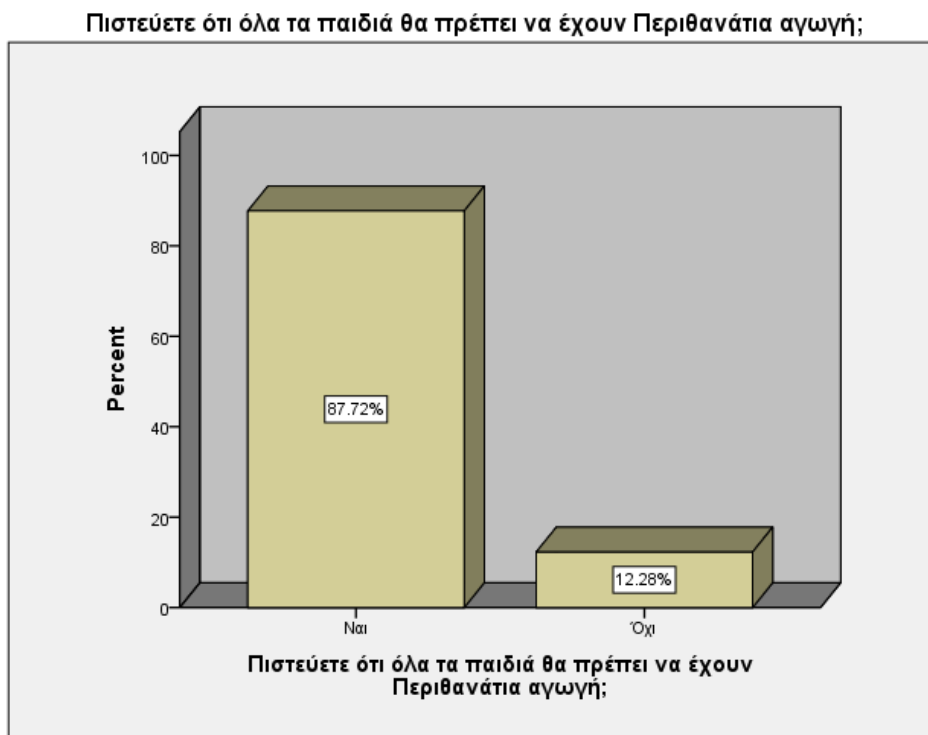


Γράφημα 15: Έχετε βιώσει το θάνατο μαθητή ή μέλους της οικογένειας αυτού κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας σας στην εκπαίδευση;

Στον Πίνακα 17 και γράφημα 16, βλέπουμε πως η άποψη που θεωρεί πως στα παιδιά πρέπει να παρέχεται Περιθανάτια αγωγή συγκεντρώνει το μεγαλύτερο μέρος των απαντήσεων (87.7%), σε αντίθεση με το 12.3%.

Πιστεύετε ότι όλα τα παιδιά θα πρέπει να έχουν Περιθανάτια αγωγή;				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	100	87.7	87.7
	Όχι	14	12.3	100.0
	Total	114	100.0	

Πίνακας 17: Πρέπει τα παιδιά να έχουν Περιθανάτια αγωγή;



Γράφημα 16: Πρέπει τα παιδιά να έχουν Περιθανάτια αγωγή;

10.2.3 Διαχείριση πένθους

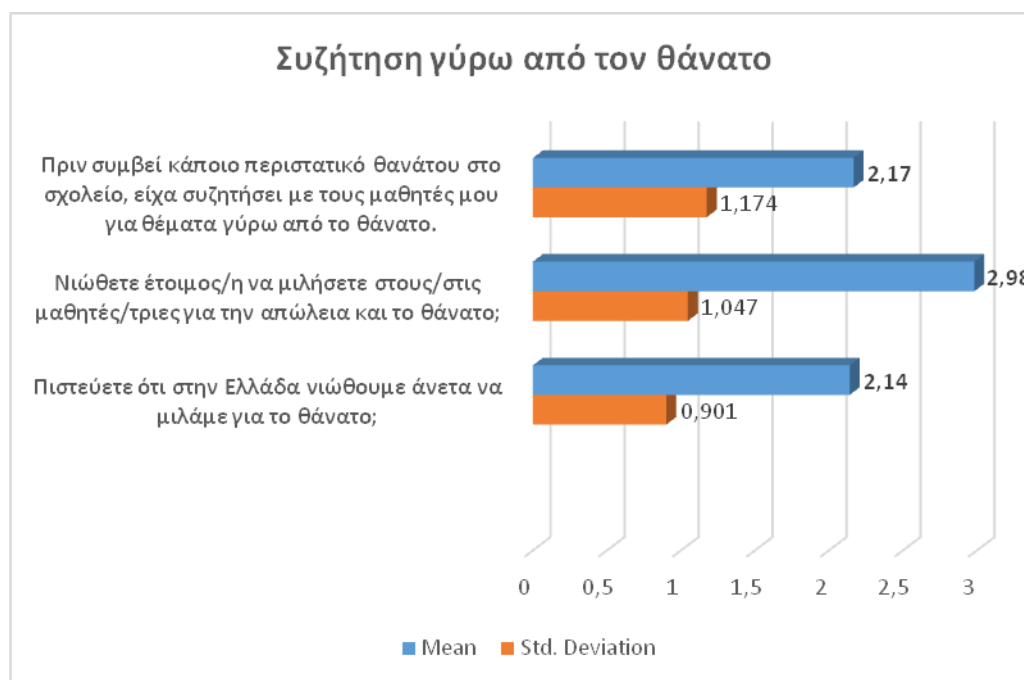
Στους παρακάτω πίνακες και γραφήματα βλέπουμε τις μέσες τιμές των απαντήσεων στις μεταβλητές που αναφέρονται στον βαθμό συμφωνίας, άνεσης και ευκολίας. Η κλίμακα των απαντήσεων είναι πενταβάθμια (1:καθόλου, 2:λίγο, 3:αρκετά, 4:πολύ 5:πάρα πολύ) όπου καθώς αυξάνει η τιμή αυξάνει και ο βαθμός συμφωνίας/άνεσης.

Στον Πίνακα 18 και Γράφημα 17, βλέπουμε τον βαθμό συμφωνίας στα ερωτήματα αναφορικά με τη συζήτηση γύρω από τον θάνατο. Όπως φαίνεται, το δείγμα θεωρεί πως στην Ελλάδα δε νιώθουμε πολύ άνετα να μιλάμε για τον θάνατο (2.14) και επίσης δε φαίνεται να έχουν γίνει πολλές συζητήσεις μεταξύ των ερωτηθέντων και των μαθητών τους σχετικά με αυτόν (2.17). Ωστόσο, αρκετά έτοιμοι φαίνεται να αισθάνονται οι ερωτηθέντες για να ανοίξουν μια τέτοια συζήτηση με τους μαθητές τους (2.98).

	Mean	Std. Deviation
Πιστεύετε ότι στην Ελλάδα νιώθουμε άνετα να μιλάμε για το θάνατο;	2.14	0.901
Νιώθετε έτοιμος/η να μιλήσετε στους/στις μαθητές/τριες για την απώλεια και το θάνατο;	2.98	1.047

Πριν συμβεί κάποιο περιστατικό θανάτου στο σχολείο, είχα συζητήσει με τους μαθητές μου για θέματα γύρω από το θάνατο.	2.17	1.174
---	------	-------

Πίνακας 18: Μέσες τιμές του βαθμού συμφωνίας των μεταβλητών περί συζήτησης γύρω από τον θάνατο

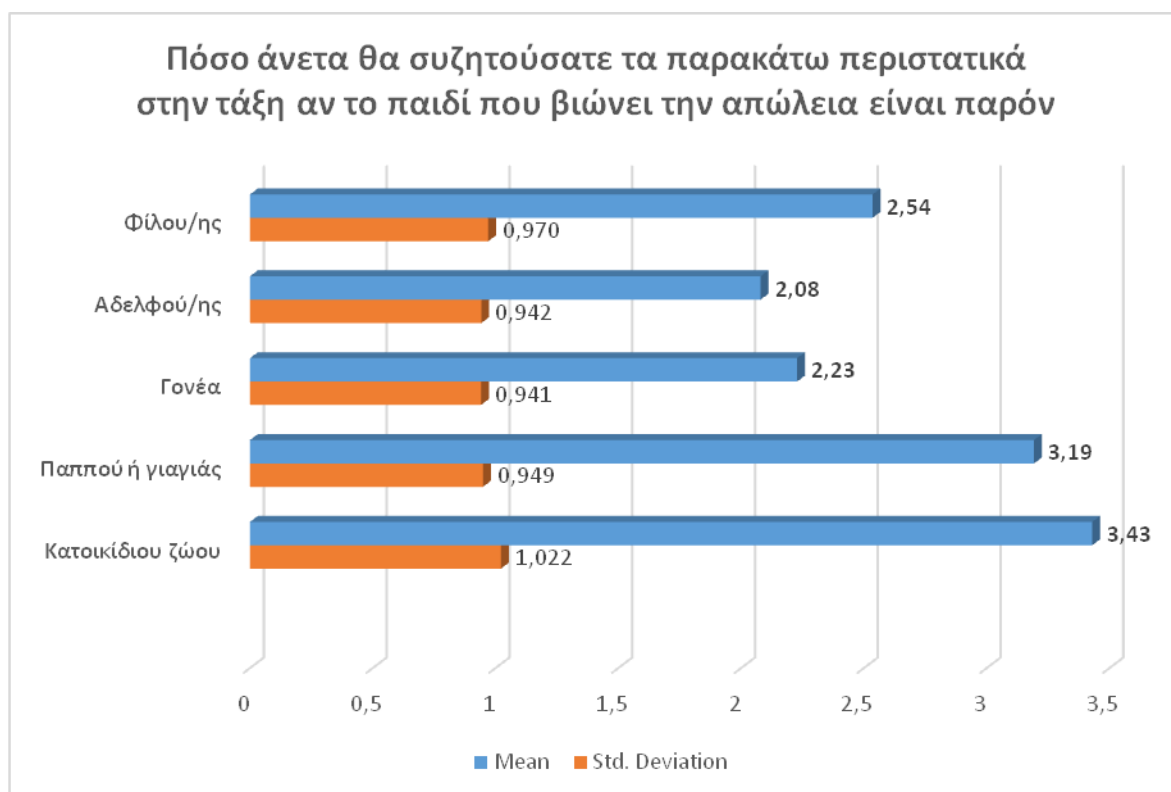


Γράφημα 17: Μέσες τιμές του βαθμού συμφωνίας των μεταβλητών περί συζήτησης γύρω από τον θάνατο

Στον Πίνακα 19 και Γράφημα 18, βλέπουμε το βαθμό άνεσης του εκπαιδευτικού στο ερώτημα, πόσο άνετα θα συζητούσατε τα παρακάτω περιστατικά απώλειας, αν το παιδί που τη βίωσε ήταν παρόν. Όπως δείχνει ο πίνακας, οι ερωτηθέντες δεν θα ένιωθαν πολύ άνετα να συζητήσουν για την απώλεια ενός αδελφού/ης, φίλου/ης ή γονέα (2.08, 2.54, 2.23). Αρκετά άνετα θα ένιωθαν όμως να συζητήσουν την απώλεια ενός παππού ή γιαγιάς και ενός κατοικίδιου (3.19 και 3.43 αντίστοιχα).

	Mean	Std. Deviation
Κατοικίδιου ζώου	3.43	1.022
Παππού ή γιαγιάς	3.19	0.949
Γονέα	2.23	0.941
Αδελφού/ης	2.08	0.942
Φίλου/ης	2.54	0.970

Πίνακας 19: Μέσες τιμές βαθμού άνεσης των μεταβλητών που αφορούν την συζήτηση περί απώλειας, όταν ο μαθητής που τη βίωσε είναι παρών

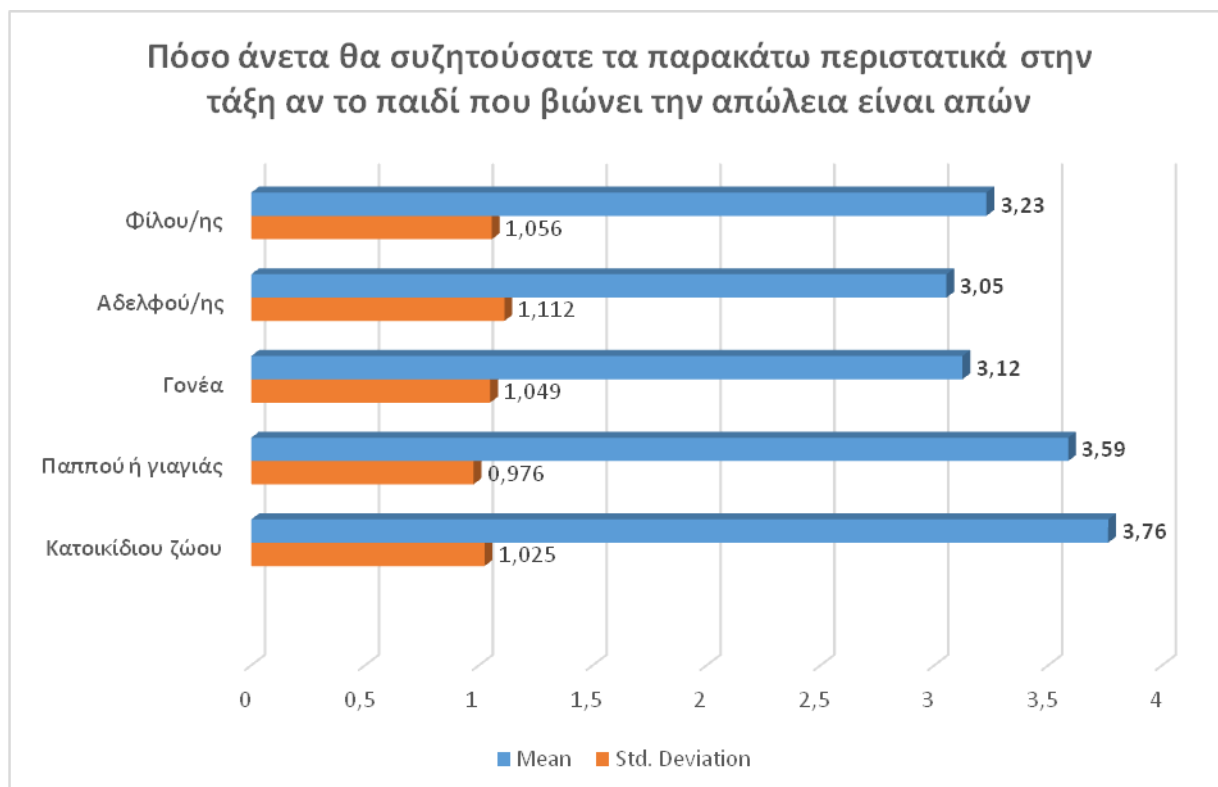


Γράφημα 18: Μέσες τιμές βαθμού άνεσης των μεταβλητών που αφορούν την συζήτηση περί απώλειας, όταν ο μαθητής που τη βίωσε είναι παρών

Στον Πίνακα 20 και Γράφημα 19, βλέπουμε τον βαθμό άνεσης στο ίδιο ερώτημα, αν όμως το παιδί που βίωσε την απώλεια ήταν απόν. Όπως δείχνει λοιπόν ο πίνακας, οι ερωτηθέντες θα ένιωθαν πολύ άνετα να συζητήσουν την απώλεια ενός κατοικίδιου ζώου και ενός παππού ή γιαγιάς (3.76 και 3.59 αντίστοιχα). Αρκετά άνετα θα ένιωθαν να συζητήσουν την απώλεια ενός γονέα, αδελφού ή φίλου (3.12, 3.05, 3.23).

	Mean	Std. Deviation
Κατοικίδιου ζώου	3.76	1.025
Παππού ή γιαγιάς	3.59	0.976
Γονέα	3.12	1.049
Αδελφού/ης	3.05	1.112
Φίλου/ης	3.23	1.056

Πίνακας 20: Μέσες τιμές βαθμού άνεσης των μεταβλητών που αφορούν την συζήτηση περί απώλειας, όταν ο μαθητής που τη βίωσε είναι απόν

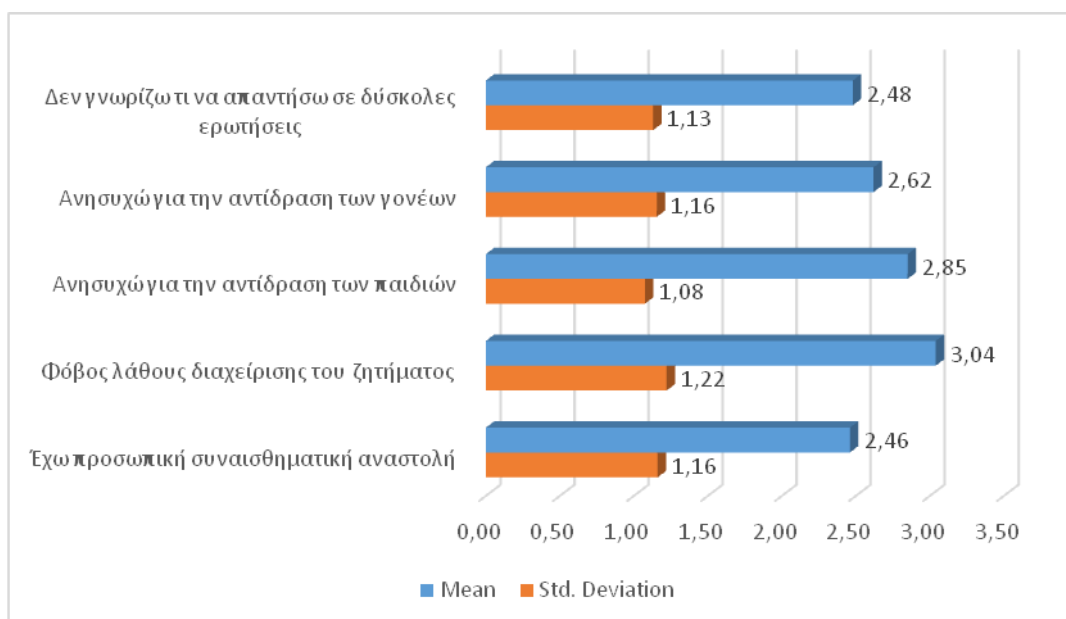


Γράφημα 19: Μέσες τιμές βαθμού άνεσης των μεταβλητών που αφορούν την συζήτηση περί απώλειας, όταν ο μαθητής που τη βίωσε είναι απών

Στον Πίνακα 21 και Γράφημα 20, βλέπουμε τον βαθμό συμφωνίας στους βασικούς παράγοντες που θα δυσκόλευαν τους ερωτηθέντες στη συζήτηση με τους μαθητές για το θάνατο και το πένθος. Όπως φαίνεται συμφωνούν αρκετά ότι βασικός παράγοντας είναι ο φόβος λάθους διαχείρισης του ζητήματος, καθώς και η ανησυχία της αντίδρασης των παιδιών αλλά και των γονέων (3.04, 2.85 και 2.62 αντίστοιχα). Επίσης φαίνεται να τους προβληματίζει λίγο η προσωπική συναισθηματική αναστολή τους και η αμηχανία τους απέναντι σε δύσκολες ερωτήσεις των μαθητών (2.46 και 2.48 αντίστοιχα).

	Mean	Std. Deviation
Έχω προσωπική συναισθηματική αναστολή	2.46	1.161
Φόβος λάθους διαχείρισης του ζητήματος	3.04	1.222
Ανησυχώ για την αντίδραση των παιδιών	2.85	1.075
Ανησυχώ για την αντίδραση των γονέων	2.62	1.155
Δεν γνωρίζω τι να απαντήσω σε δύσκολες ερωτήσεις	2.48	1.131

Πίνακας 21: Μέσες τιμές βαθμού συμφωνίας των μεταβλητών που αναφέρονται στους παράγοντες που δυσκολεύουν τις συζητήσεις με μαθητές για τον θάνατο και το πένθος



Γράφημα 20: Μέσες τιμές βαθμού συμφωνίας των μεταβλητών που αναφέρονται στους παράγοντες που δυσκολεύουν τις συζητήσεις με μαθητές για τον θάνατο και το πένθος

Στον Πίνακα 22 βλέπουμε τον βαθμό συμφωνίας σε ζητήματα παιδικής ψυχολογίας γύρω από το θάνατο. Παρατηρούμε λοιπόν ότι οι ερωτηθέντες συμφωνούν αρκετά στο ότι το παιδί ξεπερνάει το πένθος γρήγορα (2.73), συμφωνούν όμως πολύ με την άποψη, ότι η μη αντιμετώπιση του πένθους στην παιδική ηλικία μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα στην ενήλικη ζωή (3.88).

	Mean	Std. Deviation
Το παιδί που πενθεί περνάει μια δύσκολη περίοδο στην αρχή, γρήγορα όμως το ξεπερνάει.	2.73	1.058
Η μη αντιμετώπιση του πένθους στην παιδική ηλικία μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα στην ενήλικη ζωή.	3.88	0.997

Πίνακας 22: Μέσες τιμές του βαθμού συμφωνίας των μεταβλητών που αναφέρονται στην παιδική ψυχολογία γύρω από τον θάνατο

Ακόμη από τον Πίνακα 23 διαπιστώνουμε, πως το σύνολο των ερωτηθέντων πιστεύει, ότι τα παιδιά κατανοούν την έννοια του θανάτου με διαφορετικό τρόπο σε κάθε ηλικία.

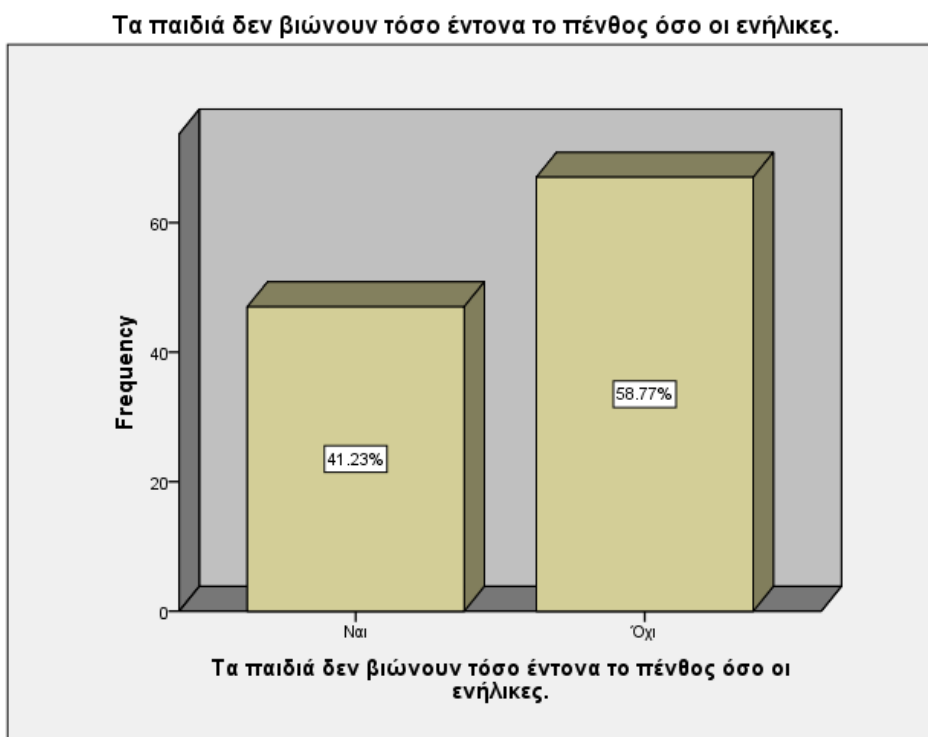
Τα παιδιά κατανοούν την έννοια του θανάτου με διαφορετικό τρόπο σε κάθε ηλικία.				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	114	100.0	100.0

Πίνακας 23: Τα παιδιά κατανοούν την έννοια του θανάτου με διαφορετικό τρόπο σε κάθε ηλικία

Παρατηρώντας τον Πίνακα 24 και το Γράφημα 21 διαπιστώνουμε ότι οι περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες (58.8%) δηλώνουν ότι διαφωνούν με την άποψη ότι τα παιδιά δεν βιώνουν τόσο έντονα το πένθος όσο οι ενήλικες, το 42.2% συμφωνεί.

Τα παιδιά δεν βιώνουν τόσο έντονα το πένθος όσο οι ενήλικες.				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	47	41.2	41.2
	Όχι	67	58.8	100.0
	Total	114	100.0	

Πίνακας 24: Τα παιδιά δεν βιώνουν τόσο έντονα το πένθος όσο οι ενήλικες

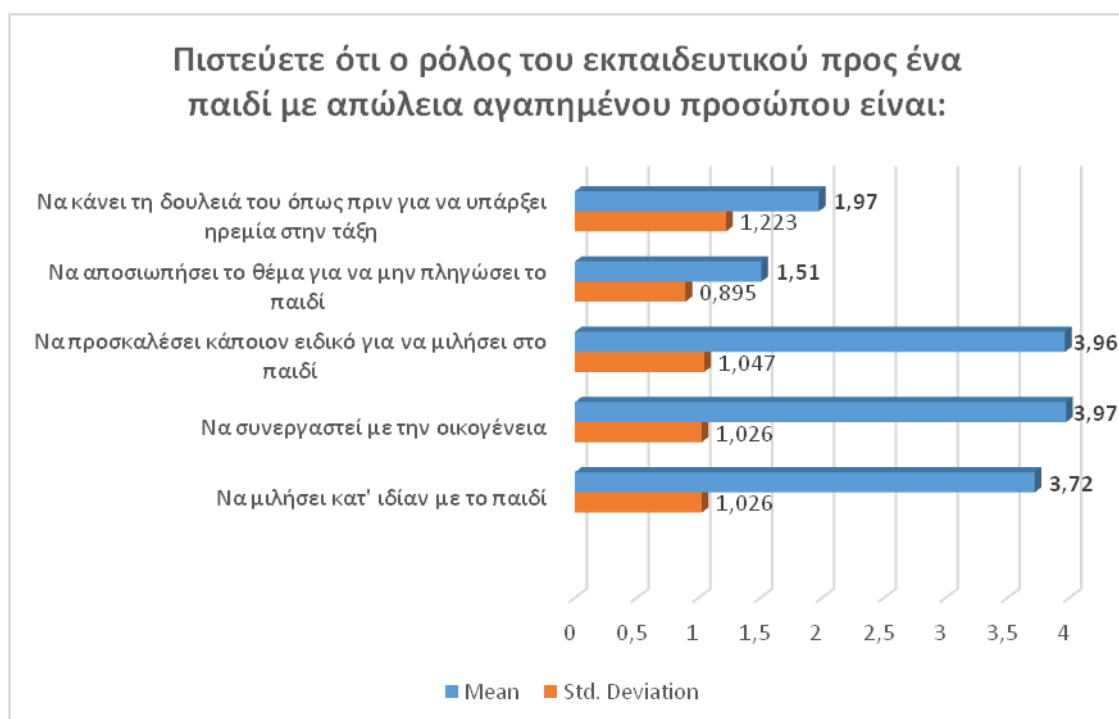


Γράφημα 21: Τα παιδιά δεν βιώνουν τόσο έντονα το πένθος όσο οι ενήλικες

Στον Πίνακα 25 και Γράφημα 22 παρατηρούμε το βαθμό συμφωνίας στην ερώτηση ποιος είναι ο ρόλος ενός εκπαιδευτικού προς ένα παιδί με απώλεια αγαπημένου προσώπου. Από τα αποτελέσματα συμπεραίνουμε ότι το δείγμα συμφωνεί έντονα με το να κληθεί ένας ειδικός για να μιλήσει στο παιδί, ο εκπαιδευτικός να συνεργαστεί με την οικογένεια ή να μιλήσει κατ' ιδίαν με το παιδί (3.96, 3.97 και 3.72 αντίστοιχα). Διαφωνούν απόλυτα με το να αποσιωπήσει ο εκπαιδευτικός το θέμα για να μην πληγώσει το παιδί (1.51), επίσης διαφωνούν με το να συνεχίσουν να κάνουν τη δουλειά τους για να υπάρξει ηρεμία στην τάξη (1.97).

	Mean	Std. Deviation
Να μιλήσει κατ' ιδίαν με το παιδί	3.72	1.026
Να συνεργαστεί με την οικογένεια	3.97	1.026
Να προσκαλέσει κάποιον ειδικό για να μιλήσει στο παιδί	3.96	1.047
Να αποσιωπήσει το θέμα για να μην πληγώσει το παιδί	1.51	0.895
Να κάνει τη δουλειά του όπως πριν για να υπάρξει ηρεμία στην τάξη	1.97	1.223

Πίνακας 25: Μέσες τιμές του βαθμού συμφωνίας των μεταβλητών που αναφέρονται στον ρόλο του εκπαιδευτικού προς ένα παιδί με απώλεια αγαπημένου προσώπου



Γράφημα 22: Μέσες τιμές του βαθμού συμφωνίας των μεταβλητών που αναφέρονται στον ρόλο του εκπαιδευτικού προς ένα παιδί με απώλεια αγαπημένου προσώπου

Στον Πίνακα 26 βλέπουμε τον βαθμό συμφωνίας ως προς το πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη στήριξη ενός μαθητή που πενθεί. Παρατηρούμε λοιπόν, πως οι ερωτηθέντες συμφωνούν πολύ ότι ο εκπαιδευτικός παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στο να βοηθήσει το παιδί να επεξεργαστεί δύσκολες καταστάσεις (3.94) και συμφωνούν αρκετά ότι μπορούν αν χρειαστεί να στηρίξουν ένα μαθητή που πενθεί (3.17).

	Mean	Std. Deviation
Ο εκπαιδευτικός παίζει σημαντικό ρόλο στο να βοηθήσει το παιδί να επεξεργαστεί δύσκολες καταστάσεις.	3.94	0.801
Μπορείτε αν χρειαστεί να στηρίξετε έναν μαθητή που πενθεί;	3.17	0.930

Πίνακας 26: Μέσες τιμές βαθμού συμφωνίας των μεταβλητών που αναφέρονται στην σημαντικότητα του εκπαιδευτικού στη στήριξη ενός παιδιού που πενθεί.

Επιπλέον από τον Πίνακα 27 και το Γράφημα 23, διαπιστώνουμε ότι η συντριπτική πλειονότητα των απαντήσεων των ερωτηθέντων (92.1%) πιστεύει ότι ο ψυχολόγος είναι το πλέον κατάλληλο άτομο να μιλήσει στο παιδί.

Ο ψυχολόγος είναι το πιο κατάλληλο άτομο να μιλήσει στο παιδί που πενθεί.				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	105	92.1	92.1
	Όχι	9	7.9	100.0
	Total	114	100.0	
Total		570		

Πίνακας 27 : Ο ψυχολόγος είναι το πιο κατάλληλο άτομο να μιλήσει στο παιδί που πενθεί

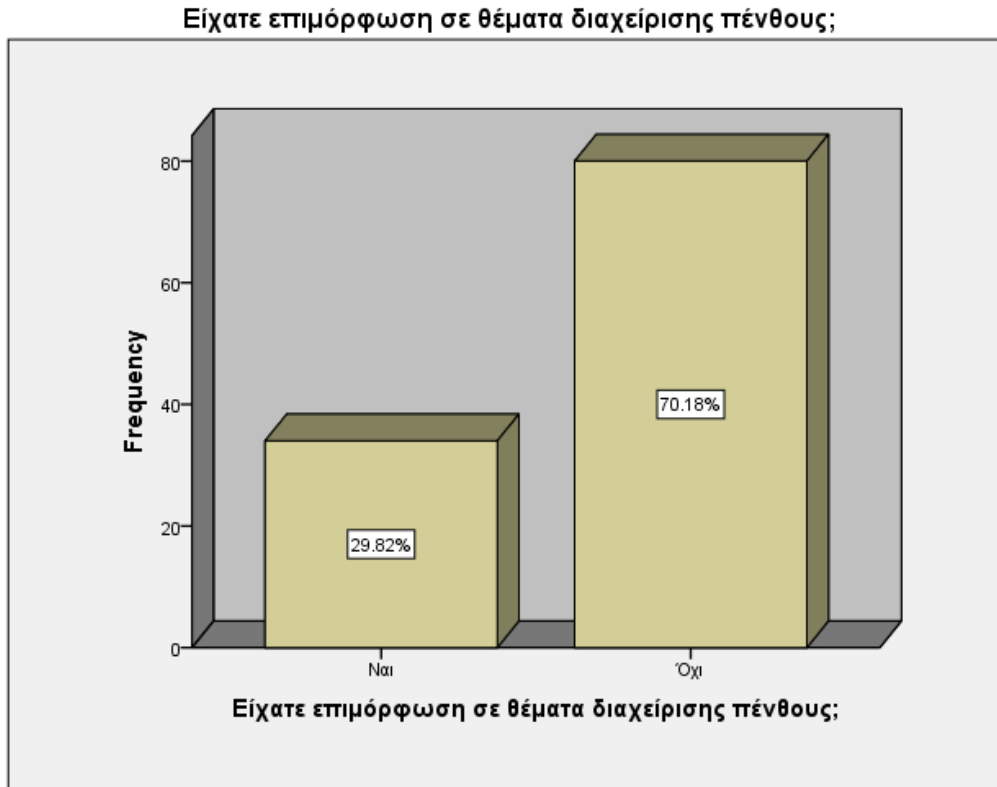


Γράφημα 23 : Ο ψυχολόγος είναι το πιο κατάλληλο άτομο να μιλήσει στο παιδί που πενθεί

Όσον αφορά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης πένθους διαπιστώνουμε ότι μόνο το 29.8% είχε λάβει σχετική επιμόρφωση (Πίνακας 28, Γράφημα 24). Το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων (70.2%) δεν είχε επιμορφωθεί σε θέματα διαχείρισης πένθους.

Είχατε επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης πένθους;			
		Frequency	Valid Percent
Valid	Ναι	34	29.8
	Όχι	80	70.2
	Total	114	100.0

Πίνακας 28: Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης πένθους



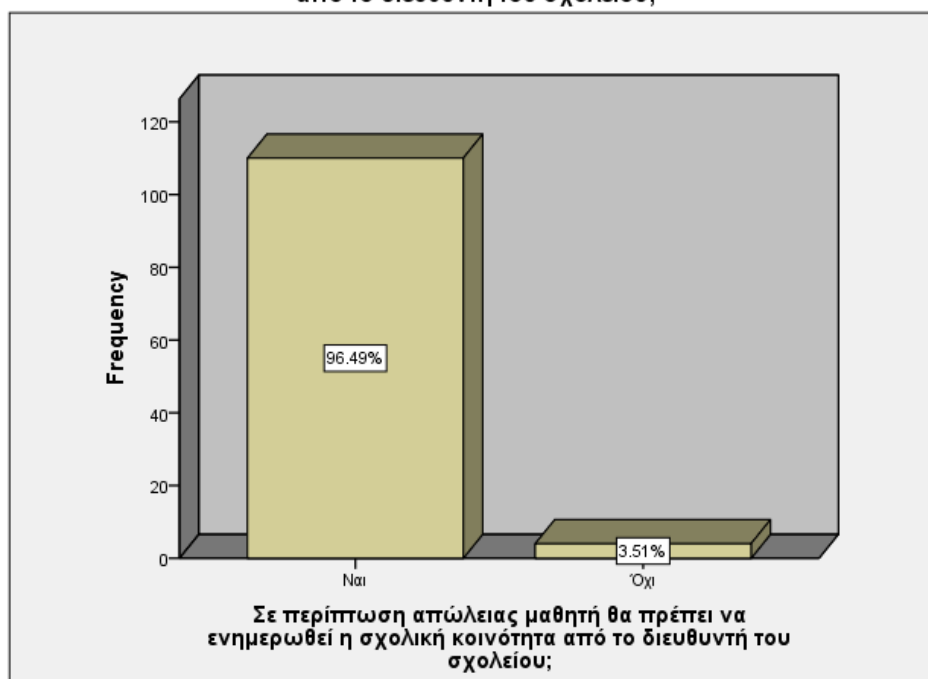
Γράφημα 24: Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης πένθους

Επιπλέον, από τον Πίνακα 29 και το Γράφημα 25 πληροφορούμαστε ότι σε υποθετική ερώτηση, αν σε περίπτωση απώλειας μαθητή θα πρέπει να ενημερωθεί η σχολική κοινότητα από το διευθυντή του σχολείου, υπάρχει σχεδόν απόλυτα θετική ομοφωνία (96.5%).

Σε περίπτωση απώλειας μαθητή θα πρέπει να ενημερωθεί η σχολική κοινότητα από το διευθυντή του σχολείου;			
		Frequency	Valid Percent
Valid	Ναι	110	96.5
	Όχι	4	3.5
	Total	114	100.0

Πίνακας 29: Ενημέρωση από τον Διευθυντή σε περίπτωση απώλειας

Σε περίπτωση απώλειας μαθητή θα πρέπει να ενημερωθεί η σχολική κοινότητα από το διευθυντή του σχολείου;



Γράφημα 25: Ενημέρωση από τον Διευθυντή σε περίπτωση απώλειας

Στον Πίνακα 30, διαπιστώνουμε ότι συμφωνούν οι ερωτηθέντες (2.75), πως θα τους ήταν αρκετά εύκολη η ενημέρωση των μαθητών για την απώλεια ενός συμμαθητή ή καθηγητή.

	Mean	Std. Deviation
Πόσο εύκολη θα ήταν για σας η ενημέρωση των μαθητών σε περίπτωση απώλειας μαθητή ή καθηγητή;	2.75	1.151

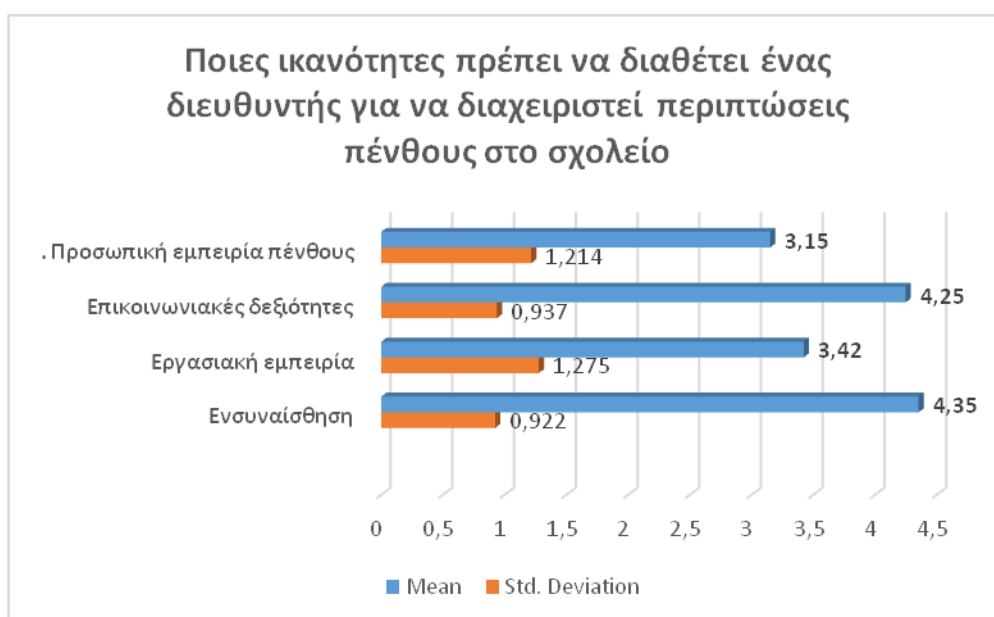
Πίνακας 30: Μέση τιμή του βαθμού συμφωνίας ως προς την ευκολία ενημέρωσης

Στον Πίνακα 31 και Γράφημα 26, βλέπουμε τον βαθμό συμφωνίας σχετικά με τις ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής για να διαχειριστεί περιπτώσεις πένθους στο σχολείο. Οι ερωτηθέντες συμφωνούν πολύ με την άποψη ότι οι διευθυντές πρέπει να διαθέτουν ενσυναίσθηση και επικοινωνιακές δεξιότητες (4.35 και 4.25 αντίστοιχα). Συμφωνούν δε αρκετά με το ότι πρέπει να έχουν εργασιακή εμπειρία και προσωπική εμπειρία πένθους (3.42 και 3.15 αντίστοιχα).

	Mean	Std. Deviation

Ενσυναίσθηση	4.35	0.922
Εργασιακή εμπειρία	3.42	1.275
Επικοινωνιακές δεξιότητες	4.25	0.937
. Προσωπική εμπειρία πένθους	3.15	1.214

Πίνακας 31: Μέσες τιμές του βαθμού συμφωνίας των μεταβλητών που αφορούν τις ικανότητες που πρέπει να κατέχει ένας διευθυντής για να διαχειριστεί περιπτώσεις πένθους στο σχολείο



Γράφημα 26: Μέσες τιμές του βαθμού συμφωνίας των μεταβλητών που αφορούν τις ικανότητες που πρέπει να κατέχει ένας διευθυντής για να διαχειριστεί περιπτώσεις πένθους στο σχολείο

10.3 Επαγωγική στατιστική

Στην ενότητα αυτή θα μελετηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας τα οποία αναφέρθηκαν στην μεθοδολογία.

1ο Ερευνητικό Ερώτημα

Είναι σε θέση οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων να αναγνωρίσουν ένα περιστατικό κρίσης και να το αντιμετωπίσουν κατάλληλα;

Όλοι οι συμμετέχοντες διευθυντές στην παρούσα έρευνα θεωρούν ότι μία κρίση μπορεί να επηρεάσει την σχολική κοινότητα (Πίνακας 35). Ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό ίσο με 42,1% έχει ήδη αντιμετωπίσει μία κρίση στο σχολικό περιβάλλον (Πίνακας 32), ενώ

το 57.9% των διευθυντών δεν είχε ποτέ μια κρίση στο σχολείο του. Σχετικά με τη διαχείριση κρίσης, το 74.6% των ερωτηθέντων (Πίνακας 32) θεωρεί ότι εάν υπάρξει μία κρίση οποιασδήποτε μορφής στο σχολείο θα μπορέσει να τη διαχειριστεί, σε αντίθεση με το 25.4% που θεωρεί ότι αδυνατεί. Όσον αφορά στην πρόληψη των κρίσεων, στον Πίνακα 33 παρατηρούμε ότι το 61,4% των διευθυντών έχει ήδη συγκροτήσει Ομάδα Διαχείρισης Κρίσης στο σχολείο που ηγείται, σε αντίθεση με το 38.6%. Μάλιστα το 77.2% έχει εκπονήσει Σχέδιο Ετοιμότητας για μια ενδεχόμενη κρίση και το 59.6% θεωρεί ότι το σχολείο είναι εξοπλισμένο με υλικά και μέσα για αποτελεσματική ανταπόκριση σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης.

Τέλος, στον Πίνακα 34 παρατηρούμε ότι η κύρια μορφή εκπαίδευσης/επιμόρφωσης που έχουν λάβει οι διευθυντές είναι κυρίως σε θέματα σεισμού με ποσοστό 36.6%, και σε θέματα παροχής Πρώτων Βοηθειών με ποσοστό 34.6%.

		Είχατε ποτέ μια κρίση στο σχολείο σας;		Πιστεύετε ότι αν υπάρξει μια κρίση οποιασδήποτε μορφής στο σχολείο σας μπορείτε να τη διαχειριστείτε;	
		Frequency	Valid Percent	Frequency	Valid Percent
Valid	Ναι	48	42,1	85	74,6
	Όχι	66	57,9	29	25,4
	Total	114	100	114	100

Πίνακας 32: Ποσοστά για τις μεταβλητές που αναφέρονται στις κρίσεις

		Έχετε συγκροτήσει Ομάδα Διαχείρισης Κρίσης στο σχολείο σας;		Έχετε εκπονήσει κάποιο σχέδιο ετοιμότητας για μια ενδεχόμενη κρίση;		Το σχολείο είναι εξοπλισμένο με υλικά και μέσα για αποτελεσματική ανταπόκριση σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης;	
		Frequency	Valid Percent	Frequency	Valid Percent	Frequency	Valid Percent
Valid	Ναι	70	61,4	88	77,2	68	59,6
	Όχι	44	38,6	26	22,8	46	40,4
	Total	114	100,0	114	100,0	114	100,0

Πίνακας 33: Ποσοστά για τις μεταβλητές που αναφέρονται σε σχέδια ετοιμότητας

Έχετε λάβει εσείς ή το προσωπικό του σχολείου σας εκπαίδευση σε θέματα:				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σεισμού	90	36,6	36,6

	Πυρόσβεσης	46	18,7	55,3
	Πρώτων βοηθειών	85	34,6	89,8
	Ψυχολογικών πρώτων βοηθειών	23	9,3	99,2
	Πλημμύρας	2	,8	100,0
	Total	246	100,0	

Πίνακας 34 : Ποσοστά εκπαίδευσης του διευθυντή σε διάφορα θέματα

2ο Ερευνητικό Ερώτημα

Οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων αντιλαμβάνονται το θάνατο και το πένθος ως μία κρίση που μπορεί να επηρεάσει τη σχολική κοινότητα και με ποια συχνότητα συναντάται;

Από τον Πίνακα 35 συμπεραίνουμε ότι το σύνολο των διευθυντών πιστεύει, όπως προαναφέρθηκε, ότι μία κρίση μπορεί να επηρεάσει τη σχολική κοινότητα. Επίσης το 86.8% των διευθυντών, αναγνωρίζει ότι ο θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου συγκαταλέγεται στις κρίσεις και μάλιστα είναι ένα γεγονός που συναντάται με μεγάλη συχνότητα, αφού ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό του δείγματος της έρευνάς μας (68,4%) έχει βιώσει το θάνατο και το πένθος στη σχολική κοινότητα όπου εργαζόταν (Πίνακας 36).

		Πιστεύετε ότι μια κρίση μπορεί να επηρεάσει τη σχολική κοινότητα;		Ο θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου συγκαταλέγεται στις κρίσεις;	
		Frequency	Valid Percent	Frequency	Valid Percent
Valid	Ναι	114	100,0	99	86,8
	Όχι	0	0	15	13,2
Total		114	100	114	100,0

Πίνακας 35 : Ποσοστά μεταβλητών που αναφέρονται στην επιρροή της κρίσης και του θανάτου στη σχολική κοινότητα

Έχετε βιώσει το θάνατο μαθητή/τριας σας ή μέλους της οικογένειας μαθητή/τριας σας κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας σας στην εκπαίδευση;				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	78	68.4	68.4

	Όχι	36	31.6	100.0
	Total	114	100.0	

Πίνακας 36: Έχετε βιώσει το θάνατο μαθητή ή μέλους της οικογένειας αυτού κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας σας στην εκπαίδευση;

3ο Ερευνητικό Ερώτημα

Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των διευθυντών/τριών για την κατανόηση της έννοιας του θανάτου από τους μαθητές και για την περιθανάτια αγωγή;

Ο Πίνακας 37 δείχνει τα ποσοστά που αναφέρονται στις στάσεις και τις αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με την κατανόηση της έννοιας του θανάτου από τους μαθητές και την περιθανάτια αγωγή, σύμφωνα με το βαθμό συμφωνίας τους σε κάποιες απόψεις. Το σύνολο των διευθυντών συμφωνεί απόλυτα ότι τα παιδιά ανάλογα με την ηλικία τους κατανοούν την έννοια του θανάτου με διαφορετικό τρόπο. Επίσης συμφωνούν (58,8%) ότι και τα παιδιά βιώνουν το πένθος έντονα όσο και οι ενήλικες ενώ κρατάνε μία ουδέτερη προς αρνητική στάση στην άποψη ότι το παιδί που πενθεί περνάει μια δύσκολη περίοδο στην αρχή, γρήγορα όμως το ξεπερνάει. Ωστόσο, οι ερωτηθέντες φαίνεται να συμφωνούν με την άποψη ότι η μη αντιμετώπιση του πένθους στην παιδική ηλικία μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα στην ενήλικη ζωή. Σχετικά με την περιθανάτια αγωγή, στην Ελλάδα, όπως προαναφέρθηκε, δεν νιώθουμε άνετα να μιλάμε για το θάνατο, γι' αυτό και η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (67.6%) πριν συμβεί κάποιο περιστατικό θανάτου στο σχολείο δεν είχε συζητήσει με τους μαθητές για θέματα γύρω από το θάνατο. Τέλος, από τον Πίνακα 38 παρατηρούμε ότι το 87.7% των διευθυντών πιστεύει ότι όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν περιθανάτια αγωγή.

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Πριν συμβεί κάποιο περιστατικό θανάτου στο σχολείο, είχα συζητήσει με τους μαθητές μου για θέματα γύρω από το θάνατο.	Frequency	41	36	20	11	6	114
	Valid Percent	36	31,6	17,5	9,6	5,3	100
Τα παιδιά κατανοούν την έννοια του θανάτου με διαφορετικό τρόπο σε κάθε ηλικία.	Frequency	0	0	0	0	114	114
	Valid Percent	0	0	0	0	100	100

Τα παιδιά δεν βιώνουν τόσο έντονα το πένθος όσο οι ενήλικες.	Frequency	47	0	0	0	67	114
	Valid Percent	41,2	0	0	0	58,8	100
Το παιδί που πενθεί περνάει μια δύσκολη περίοδο στην αρχή, γρήγορα όμως το ξεπερνάει.	Frequency	18	24	48	19	5	114
	Valid Percent	15,8	21,1	42,1	16,7	4,4	100
Η μη αντιμετώπιση του πένθους στην παιδική ηλικία μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα στην ενήλικη ζωή.	Frequency	3	6	28	42	35	114
	Valid Percent	2,6	5,3	24,6	36,8	30,7	100

Πίνακας 37 : Ποσοστά των απαντήσεων για τις μεταβλητές που αναφέρονται στην κατανόηση της έννοιας του θανάτου από τους μαθητές

Πιστεύετε ότι όλα τα παιδιά θα πρέπει να έχουν Περιθανάτια αγωγή;				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	100	87,7	87,7
	Όχι	14	12,3	100,0
	Total	114	100,0	
Total		570		

Πίνακας 38: Περιθανάτια αγωγή

4ο Ερευνητικό Ερώτημα

Οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων πιστεύουν ότι μπορούν να διαχειριστούν με άνεση μια κρίση πένθους; Διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες για να παρέμβουν;

Η άνεση των διευθυντών όσον αφορά στη συζήτηση με τους μαθητές για το θάνατο, αλλά και στη στήριξη που μπορούν να παρέχουν σε μαθητή ή μαθητές που πενθούν, εξαρτάται από διάφορους παράγοντες και διαφοροποιείται ανάλογα με την παρουσία ή όχι του μαθητή που αντιμετωπίζει την απώλεια και πενθεί.

Οι Πίνακες 39-43 δείχνουν τα αποτελέσματα για τα t-test που αναφέρονται στις μεταβλητές σχετικά με το πόσο άνετα θα συζητούσαν οι διευθυντές διάφορα περιστατικά στην τάξη αν το παιδί που βιώνει την απώλεια είναι παρόν ή όχι. Σε όλες τις περιπτώσεις υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση και οι διευθυντές νιώθουν πιο άνετα να

μιλήσουν αν το παιδί που σχετίζεται με την απώλεια δεν είναι παρόν. Η εικόνα αυτή παρουσιάζεται στα Γραφήματα 27-31. Ιδιαίτερα όσον αφορά στη συζήτηση για το θάνατο γονέα, αδελφού/ής ή φίλου/ης, όταν ο μαθητής που βιώνει το πένθος είναι παρών, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται λιγότερα άνετα, ενώ πιο εύκολα θα συζητούσαν με το μαθητή την απώλεια του παππού ή της γιαγιάς ή ενός κατοικίδιου. Οι μεταβλητές που φαίνονται στους Πίνακες 39-43 και Γραφήματα 27-31 εξηγούνται στο παρακάτω υπόμνημα:

A1B1:Πόσο άνετα θα συζητούσατε στην τάξη για την απώλεια κατοικίδιου ζώου αν το παιδί που βιώνει την απώλεια είναι παρόν ή απόν.

A2B2:Πόσο άνετα θα συζητούσατε στην τάξη την απώλεια παππού-γιαγιάς αν το παιδί που βιώνει την απώλεια είναι παρόν ή απόν.

A3B3:Πόσο άνετα θα συζητούσατε στην τάξη την απώλεια γονέα αν το παιδί που βιώνει την απώλεια είναι παρόν ή απόν.

A4B4:Πόσο άνετα θα συζητούσατε στην τάξη την απώλεια αδελφού-αδελφής αν το παιδί που βιώνει την απώλεια είναι παρόν ή απόν.

A5B5:Πόσο άνετα θα συζητούσατε στην τάξη την απώλεια φίλου-φίλης αν το παιδί που βιώνει την απώλεια είναι παρόν ή απόν.

Independent Samples Test			
		Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means
		Sig.	Sig. (2-tailed)
A1B1	Equal variances assumed	,844	,018
	Equal variances not assumed		,018

Πίνακας 39 : Αποτελέσματα t-test για την απώλεια κατοικίδιου ζώο

Independent Samples Test			
		Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means
		Sig.	Sig. (2-tailed)
A2B2	Equal variances assumed	,528	,002
	Equal variances not assumed		,002

Πίνακας 40 : Αποτελέσματα t-test για την απώλεια παππού-γιαγιάς

Independent Samples Test			
		Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means
		Sig.	Sig. (2-tailed)
A3B3	Equal variances assumed	,212	,000
	Equal variances not assumed		,000

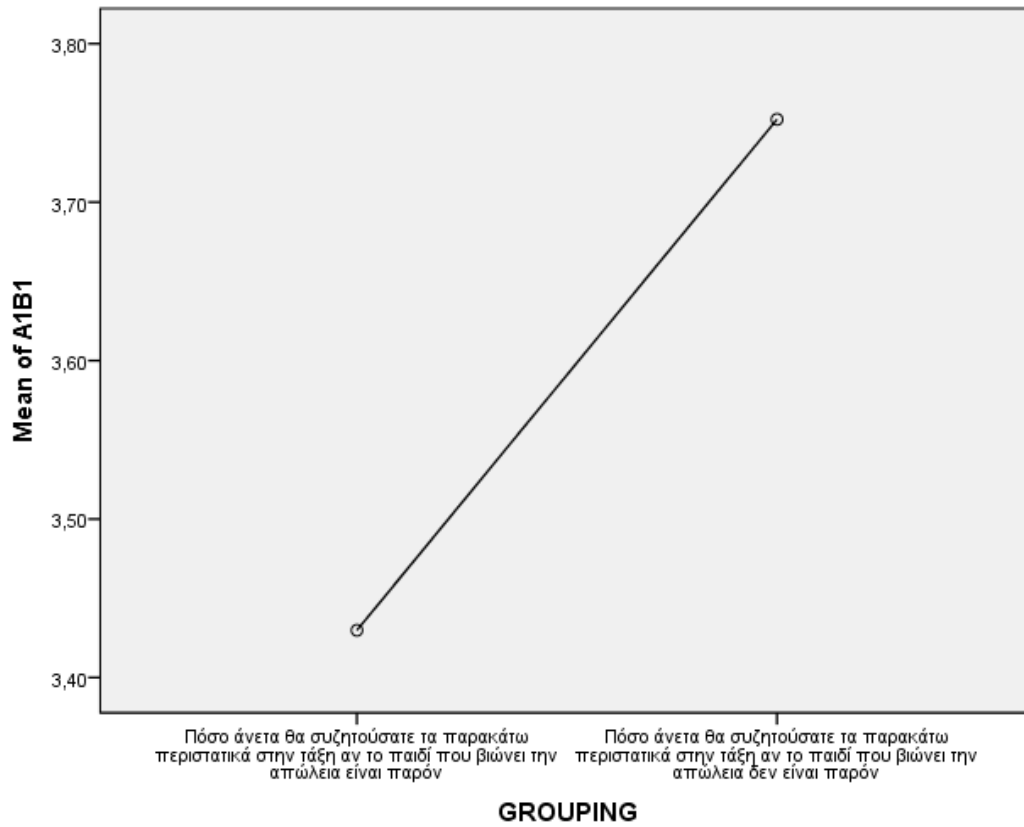
Πίνακας 41 : Αποτελέσματα t-test για την απώλεια γονέα

Independent Samples Test			
		Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means
		Sig.	Sig. (2-tailed)
A4B4	Equal variances assumed	,006	,000
	Equal variances not assumed		,000

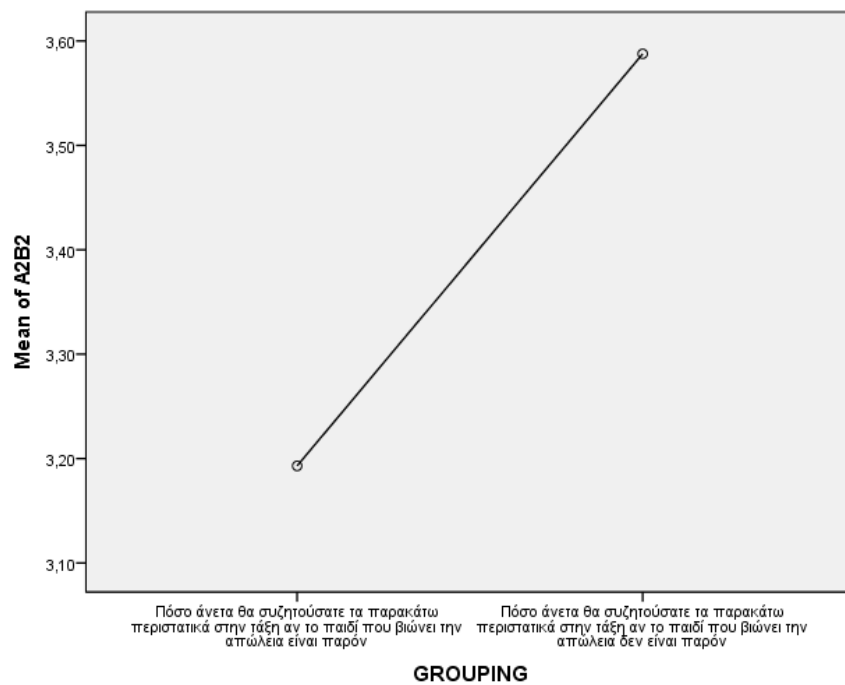
Πίνακας 42 : Αποτελέσματα t-test για την απώλεια αδελφού-αδελφής

Independent Samples Test			
		Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means
		Sig.	Sig. (2-tailed)
A5B5	Equal variances assumed	,403	,000
	Equal variances not assumed		,000

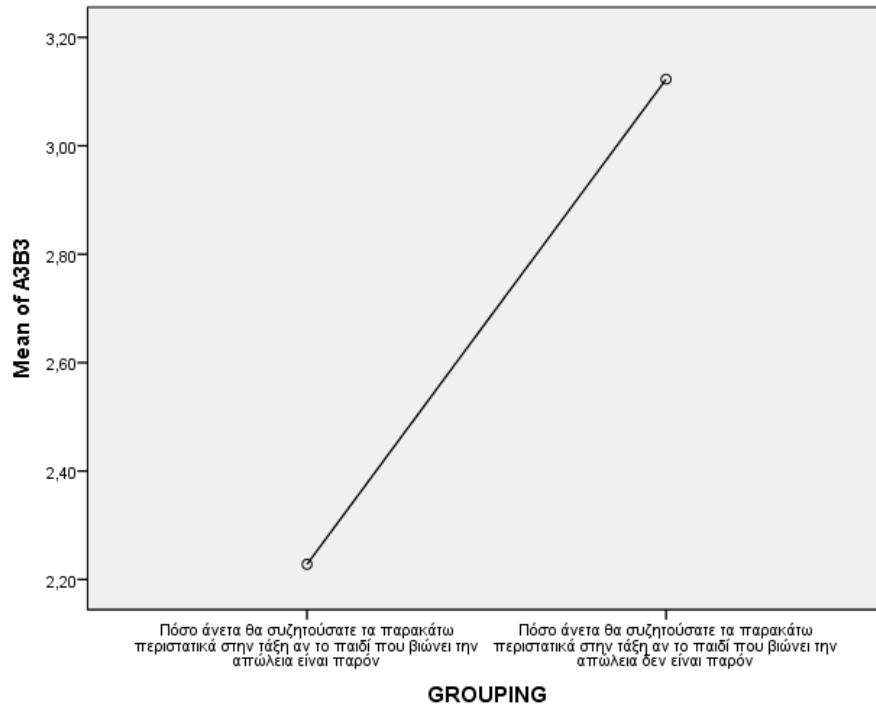
Πίνακας 43: Αποτελέσματα t-test για την απώλεια φίλου-φίλης



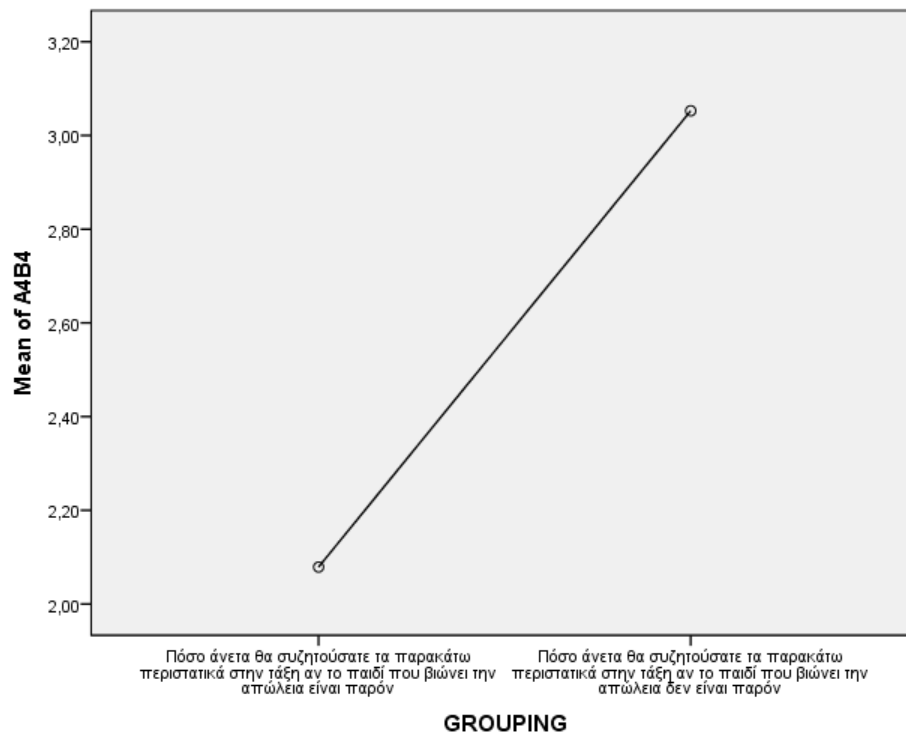
Γράφημα 27: Διαφοροποιήσεις μέσω τιμών



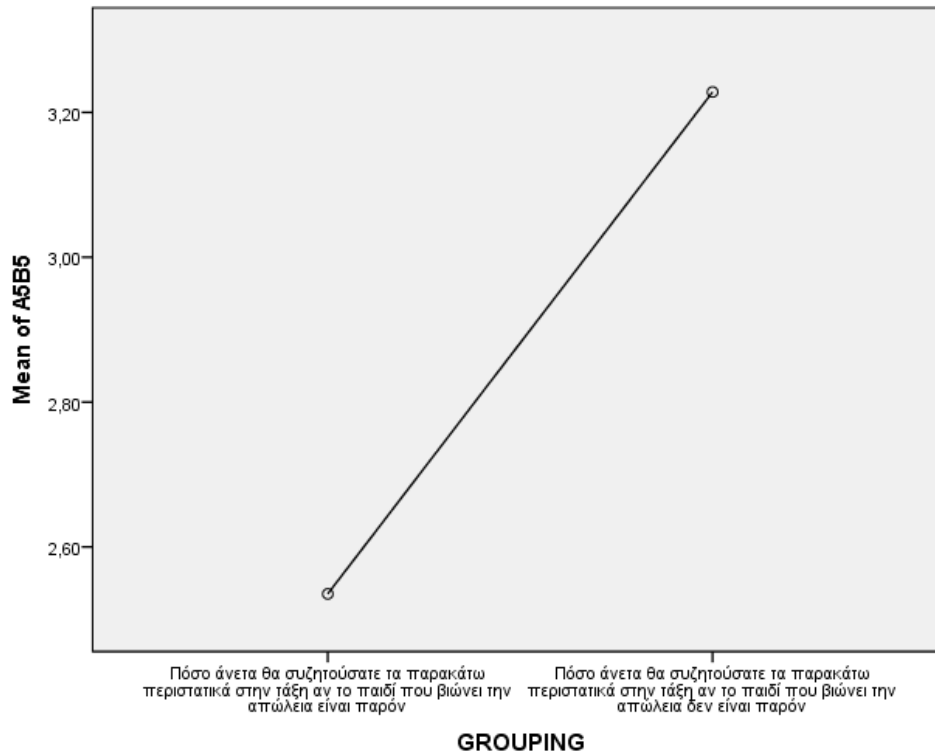
Γράφημα 28: Διαφοροποιήσεις μέσω τιμών



Γράφημα 29: Διαφοροποιήσεις μέσων τιμών



Γράφημα 30: Διαφοροποιήσεις μέσων τιμών



Γράφημα 31: Διαφοροποιήσεις μέσω τιμών

Στη συνέχεια, στον Πίνακα 44 παρατηρούμε τις διαφοροποιήσεις των μέσων τιμών σχετικά με τους παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η δυσκολία των διευθυντών να μιλήσουν για το θάνατο και το πένθος με τους μαθητές. Παρατηρούμε ότι ο παράγοντας που δυσκολεύει πιο πολύ τους διευθυντές είναι κυρίως ο φόβος λάθους διαχείρισης του ζητήματος, ότι ανησυχούν για τις αντιδράσεις των παιδιών, στη συνέχεια ανησυχούν για την αντίδραση των γονέων και τέλος φοβούνται ότι δεν γνωρίζουν τι να απαντήσουν σε δύσκολες ερωτήσεις και έχουν προσωπική συναισθηματική αναστολή. Οι διαφορές αυτές αποτυπώνονται στο Γράφημα 32 και είναι στατιστικά σημαντικές σύμφωνα με τον Πίνακα 45 μέσω του τεστ ANOVA.

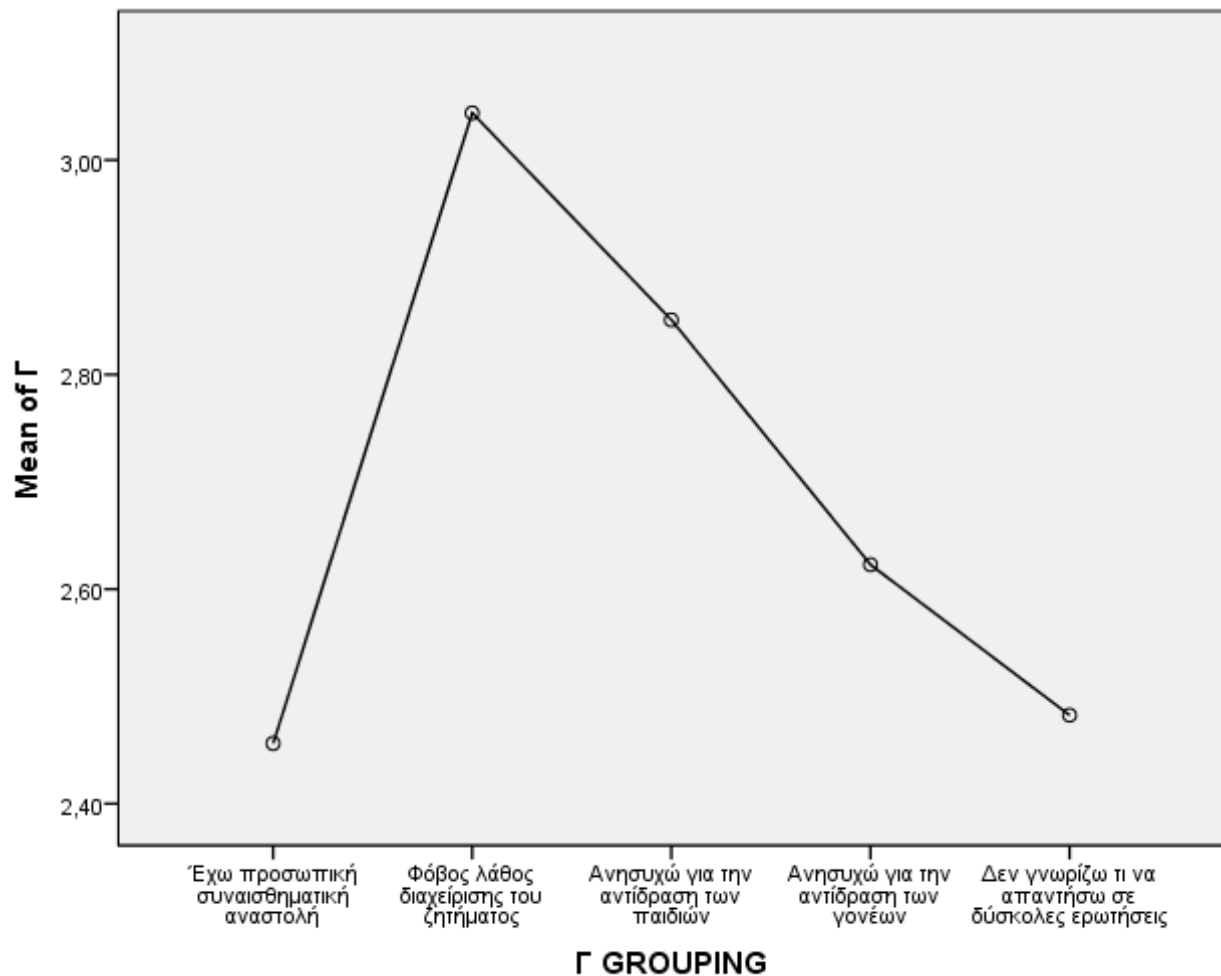
Descriptives	
	Mean
Έχω προσωπική συναισθηματική αναστολή	2,4561
Φόβος λάθος διαχείρισης του ζητήματος	3,0439

Ανησυχώ για την αντίδραση των παιδιών	2,8509
Ανησυχώ για την αντίδραση των γονέων	2,6228
Δεν γνωρίζω τι να απαντήσω σε δύσκολες ερωτήσεις	2,4825

Πίνακας 44: Διαφορές στις μέσες τιμές

ANOVA					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	28,884	4	7,221	5,463	,000
Within Groups	746,772	565	1,322		
Total	775,656	569			

Πίνακας 45: Αποτελέσματα τεστ ANOVA



Γράφημα 32: Διαφορές στις μέσες τιμές

Τα ποσοστά των απαντήσεων για τις μεταβλητές που αναφέρονται στις ικανότητες και τις γνώσεις που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν γεγονότα πένθους στη σχολική κοινότητα φαίνονται στον Πίνακα 46. Παρατηρούμε ότι οι διευθυντές συμφωνούν ότι ο εκπαιδευτικός παίζει σημαντικό ρόλο στο να βοηθήσει το παιδί να επεξεργαστεί δύσκολες καταστάσεις, ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού προς ένα παιδί που αντιμετωπίζει απώλεια αγαπημένου προσώπου είναι αρχικά να συνεργαστεί με την οικογένεια, να μιλήσει κατ' ιδίαν με το παιδί και να προσκαλέσει κάποιον ειδικό για να στηρίξει το παιδί. Διαφωνούν με την άποψη, ότι κατά την απώλεια αγαπημένου προσώπου μαθητή, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποσιωπήσει το θέμα για να μην πληγώσει το παιδί και να κάνει τη δουλειά του όπως πριν για να υπάρξει ηρεμία στην τάξη. Οι διευθυντές δηλώνουν επίσης, ότι οι περισσότεροι δεν είχαν επιμόρφωση σε θέματα πένθους (70,2%), ότι σε περίπτωση απώλειας μαθητή θα πρέπει να ενημερωθεί η σχολική κοινότητα από το διευθυντή του σχολείου και θεωρούν ότι είναι αρκετά εύκολη για αυτούς η ενημέρωση των μαθητών σε περίπτωση θανάτου μαθητή ή καθηγητή. Επιπλέον ουδέτερη στάση έχουν οι διευθυντές στην άποψη ότι μπορούν, αν χρειαστεί, να στηρίξουν έναν μαθητή που πενθεί. Τέλος, όσον αφορά τις ικανότητες που πιστεύουν ότι πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής για να διαχειριστεί περιπτώσεις πένθους στο σχολείο, παρατηρούμε ότι σημαντικότερες είναι η ενσυναίσθηση και οι επικοινωνιακές δεξιότητες ενώ έπονται η εργασιακή εμπειρία και η προσωπική εμπειρία πένθους.

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Ο εκπαιδευτικός παίζει σημαντικό ρόλο στο να βοηθήσει το παιδί να επεξεργαστεί δύσκολες καταστάσεις.	Frequency	0	3	31	50	30	114
	Valid Percent	0	2,6	27,2	43,9	26,3	100
Πιστεύετε ότι ο ρόλος του εκπ/κού προς ένα παιδί με απώλεια αγαπημένου προσώπου είναι: [Να μιλήσει κατ' ιδίαν με το παιδί]	Frequency	3	10	32	40	29	114
	Valid Percent	2,6	8,8	28,1	35,1	25,4	100
Να συνεργαστεί με την οικογένεια	Frequency	3	7	22	40	42	114

	Valid Percent	2,6	6,1	19,3	35,1	36,8	100
Να προσκαλέσει κάποιον ειδικό για να μιλήσει στο παιδί	Frequency	1	13	19	37	44	114
	Valid Percent	0,9	11,4	16,7	32,5	38,6	100
Να αποσιωπήσει το θέμα για να μην πληγώσει το παιδί	Frequency	76	27	4	5	2	114
	Valid Percent	66,7	23,7	3,5	4,4	1,8	100
Να κάνει τη δουλειά του όπως πριν για να υπάρξει ηρεμία στην τάξη	Frequency	59	20	20	9	6	114
	Valid Percent	51,8	17,5	17,5	7,9	5,3	100
Είχατε επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης πένθους;	Frequency	80	0	34	0	0	114
	Valid Percent	70,2	0	29,8	0	0	100
Μπορείτε αν χρειαστεί να στηρίξετε έναν μαθητή που πενθεί;	Frequency	6	12	64	21	11	114
	Valid Percent	5,3	10,5	56,1	18,4	9,6	100
Σε περίπτωση απώλειας μαθητή θα πρέπει να ενημερωθεί η σχολική κοινότητα από το διευθυντή του σχολείου;	Frequency	0	4	0	0	110	114
	Valid Percent	0	3,5	0	0	96,5	100
Πόσο εύκολη θα ήταν για σας η ενημέρωση των μαθητών σε περίπτωση απώλειας μαθητή ή καθηγητή;	Frequency	21	23	41	22	7	114
	Valid Percent	18,4	20,2	36	19,3	6,1	100
Ποιες ικανότητες πιστεύετε πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής για να διαχειριστεί περιπτώσεις πένθους στο σχολείο. [Ενσυναίσθηση]	Frequency	0	8	11	28	67	114
	Valid Percent	0	7	9,6	24,6	58,8	100

Ποιες ικανότητες πιστεύετε πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής για να διαχειριστεί περιπτώσεις πένθους στο σχολείο. [Εργασιακή εμπειρία]	Frequency	7	27	21	29	30	114
	Valid Percent	6,1	23,7	18,4	25,4	26,3	100
Ποιες ικανότητες πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής για να διαχειριστεί περιπτώσεις πένθους στο σχολείο. [Επικοινωνιακές δεξιότητες]	Frequency	0	9	12	35	58	114
	Valid Percent	0	7,9	10,5	30,7	50,9	100
Ποιες ικανότητες πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής για να διαχειριστεί περιπτώσεις πένθους στο σχολείο. [Προσωπική εμπειρία πένθους]	Frequency	12	23	32	30	17	114
	Valid Percent	10,5	20,2	28,1	26,3	14,9	100

Πίνακας 46: Ποσοστά για τις μεταβλητές που αναφέρονται στις κατάλληλες γνώσεις - ικανότητες των διευθυντών να διαχειριστούν το πένθος των μαθητών τους

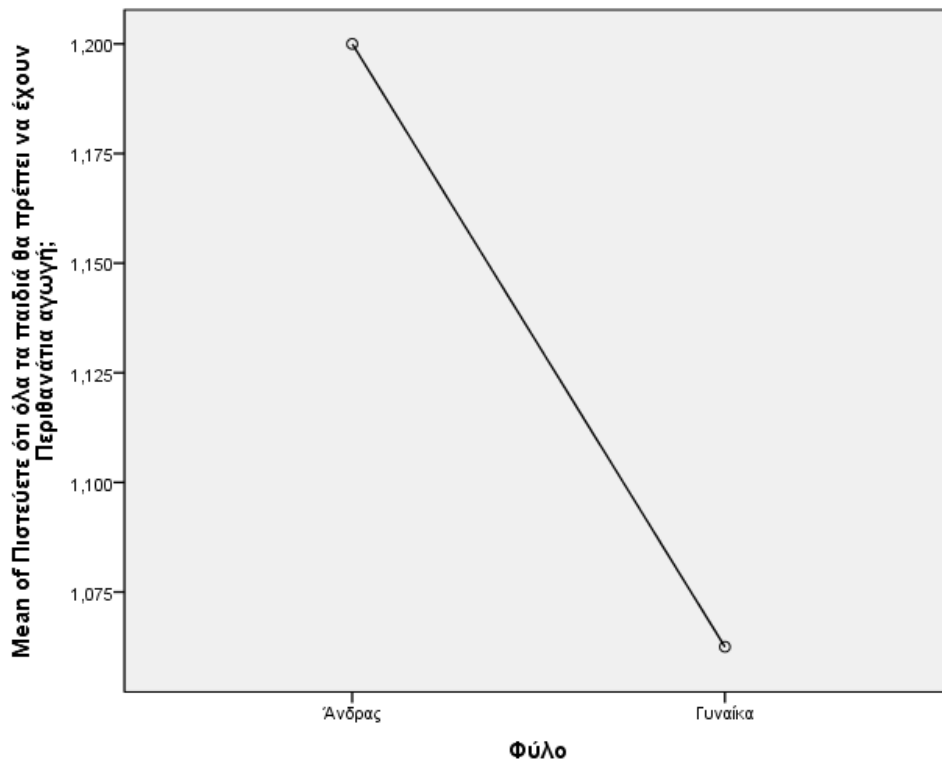
5ο Ερευνητικό Ερώτημα

Η ετοιμότητα και η επάρκεια των διευθυντών/τριών στη διαχείριση κρίσεων / πένθους επηρεάζεται από ορισμένα δημογραφικά - ατομικά χαρακτηριστικά όπως π.χ. φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, επιπλέον σπουδές, βαθμίδα εκπαίδευσης που εργάζονται και από την επιμόρφωσή τους όπως π.χ. παρακολούθηση προγραμμάτων Πρώτων Βοηθειών, Ψυχολογικών Πρώτων Βοηθειών κ.τ.λ.;

Ο Πίνακας 47 δείχνει τα αποτελέσματα των t-test για τις μεταβλητές που αναφέρονται στην ετοιμότητα-επάρκεια των διευθυντών στη διαχείριση κρίσεων/πένθους ως προς το φύλο. Παρατηρούμε ότι υπάρχει μόνο μία περίπτωση όπου παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Στην περίπτωση της μεταβλητής: «Πιστεύετε ότι όλα τα παιδιά θα πρέπει να έχουν Περιθανάτια αγωγή;», η οποία παρουσιάζεται και στο Γράφημα 33, παρατηρούμε ότι οι άντρες έχουν μεγαλύτερη μέση τιμή από τις γυναίκες με στατιστικά σημαντική διαφορά. Δεδομένου ότι στην κωδικοποίηση η απάντηση 1 σημαίνει ΝΑΙ, και η 2 ΟΧΙ, συμπεραίνουμε ότι οι άντρες πιστεύουν περισσότερο ότι τα παιδιά δεν θα πρέπει να έχουν περιθανάτια αγωγή.

Independent Samples Test			
		Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means
		Sig.	Sig. (2-tailed)
Πιστεύετε ότι αν υπάρξει μια κρίση οποιασδήποτε μορφής στο σχολείο σας μπορείτε να τη διαχειριστείτε;	Equal variances assumed	,535	,758
	Equal variances not assumed		,757
Έχετε συγκροτήσει Ομάδα Διαχείρισης Κρίσης στο σχολείο σας;	Equal variances assumed	,015	,204
	Equal variances not assumed		,201
Έχετε εκπονήσει κάποιο σχέδιο ετοιμότητας για μια ενδεχόμενη κρίση;	Equal variances assumed	,029	,284
	Equal variances not assumed		,276
Το σχολείο είναι εξοπλισμένο με υλικά και μέσα για αποτελεσματική ανταπόκριση σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης;	Equal variances assumed	,204	,487
	Equal variances not assumed		,489
Πιστεύετε ότι όλα τα παιδιά θα πρέπει να έχουν Περιθανάτια αγωγή;	Equal variances assumed	,000	,026
	Equal variances not assumed		,037
Νιώθετε έτοιμος/η να μιλήσετε στους/στις μαθητές/τριες για την απώλεια και το θάνατο;	Equal variances assumed	,147	,487
	Equal variances not assumed		,492
Είχατε επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης πένθους;	Equal variances assumed	,015	,233
	Equal variances not assumed		,227
Μπορείτε αν χρειαστεί να στηρίξετε έναν μαθητή που πενθεί;	Equal variances assumed	,693	,177
	Equal variances not assumed		,173
Πόσο εύκολη θα ήταν για σας η ενημέρωση των μαθητών σε περίπτωση απώλειας μαθητή ή καθηγητή;	Equal variances assumed	,110	,207
	Equal variances not assumed		,199

Πίνακας 47: Αποτελέσματα t -test ως προς το φύλο για τις μεταβλητές που αναφέρονται στη διαχείριση κρίσεων/πένθους.



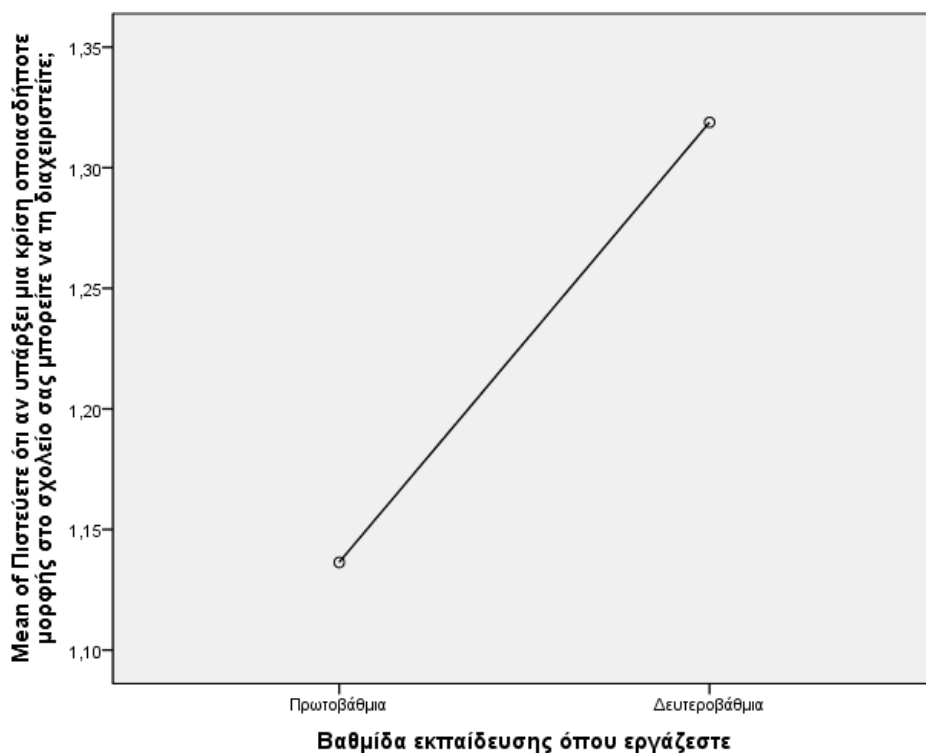
Γράφημα 33: Διαφορές στις μέσες τιμές ως προς το φύλο

Ομοίως ο Πίνακας 48 δείχνει τα αποτελέσματα για τα t-test ως προς τη μεταβλητή βαθμίδα εκπαίδευσης εργασίας του δείγματος. Παρατηρούμε ότι υπάρχουν δύο περιπτώσεις στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων ως προς τη μέση τιμή οι οποίες αποτυπώνονται και στα Γραφήματα 34 και 35. Παρατηρούμε ότι οι διευθυντές που εργάζονται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση διαφωνούν περισσότερο ότι αν υπάρχει μια οποιασδήποτε μορφής κρίση στο σχολείο θα μπορούσαν να τη διαχειριστούν και ότι έχουν συγκροτήσει Ομάδα Διαχείρισης Κρίσης στο σχολείο.

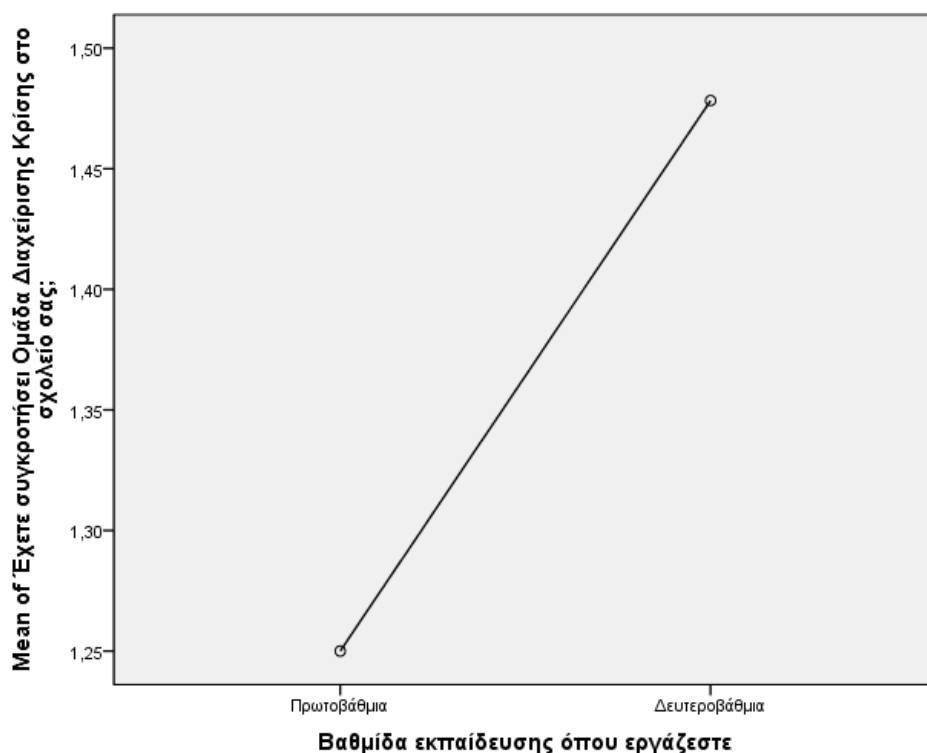
Independent Samples Test			
		Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means
		Sig.	Sig. (2-tailed)
Πιστεύετε ότι αν υπάρξει μια κρίση οποιασδήποτε μορφής στο σχολείο σας μπορείτε να τη διαχειριστείτε;	Equal variances assumed	,000	,029
	Equal variances not assumed		,020
Έχετε συγκροτήσει Ομάδα Διαχείρισης Κρίσης στο σχολείο σας;	Equal variances assumed	,000	,015
	Equal variances not assumed		,012
Έχετε εκπονήσει κάποιο σχέδιο	Equal variances assumed	,300	,610

ετοιμότητας για μια ενδεχόμενη κρίση;	Equal variances not assumed		,605
Το σχολείο είναι εξοπλισμένο με υλικά και μέσα για αποτελεσματική ανταπόκριση σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης;	Equal variances assumed	,128	,457
	Equal variances not assumed		,455
Πιστεύετε ότι όλα τα παιδιά θα πρέπει να έχουν Περιθανάτια αγωγή;	Equal variances assumed	,599	,794
	Equal variances not assumed		,791
Νιώθετε έτοιμος/η να μιλήσετε στους/στις μαθητές/τριες για την απώλεια και το θάνατο;	Equal variances assumed	,670	,084
	Equal variances not assumed		,078
Είχατε επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης πένθους;	Equal variances assumed	,005	,116
	Equal variances not assumed		,127
Μπορείτε αν χρειαστεί να στηρίξετε έναν μαθητή που πενθεί;	Equal variances assumed	,586	,965
	Equal variances not assumed		,965
Πόσο εύκολη θα ήταν για σας η ενημέρωση των μαθητών σε περίπτωση απώλειας μαθητή ή καθηγητή;	Equal variances assumed	,519	,199
	Equal variances not assumed		,205

Πίνακας 48: Αποτελέσματα t-test ως προς την βαθμίδα εκπαίδευσης εργασίας για τις μεταβλητές που αναφέρονται στη διαχείριση κρίσεων/πένθους.



Γράφημα 34: Διαφοροποιήσεις μέσω τιμών ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης



Γράφημα 35: Διαφοροποιήσεις μέσω των τιμών ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης

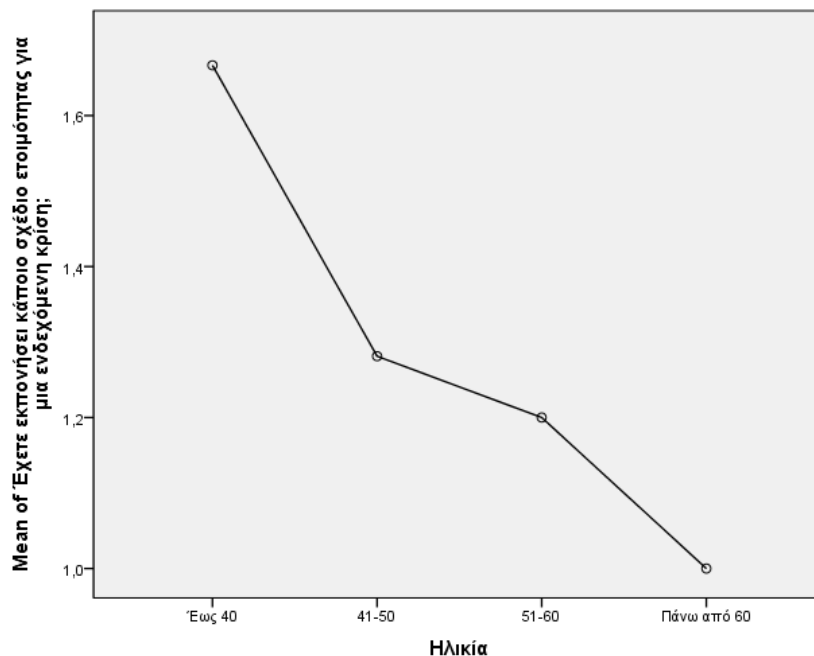
Ο Πίνακας 49 δείχνει όλα τα αποτελέσματα των Kruskal Wallis τεστ για τις μεταβλητές που αναφέρονται στη διαχείριση κρίσεων και πένθους, ως προς τις μεταβλητές «Ηλικία», «Σπουδές πέραν του βασικού τίτλου σπουδών», «έτη υπηρεσίας» και «εκπαίδευση σε θέματα κρίσεων». Παρατηρούμε ότι υπάρχουν συνολικά 7 περιπτώσεις στατιστικά σημαντικών εξαρτήσεων.

	Ηλικία	Σπουδές πέραν του βασικού τίτλου σπουδών	Πόσα έτη υπηρεσίας έχετε;	Έχετε λάβει εσείς ή το προσωπικό του σχολείου σας εκπαίδευση σε θέματα:
Πιστεύετε ότι αν υπάρξει μια κρίση οποιασδήποτε μορφής στο σχολείο σας μπορείτε να τη διαχειριστείτε;	0,465	0,117	0,427	0,007
Έχετε συγκροτήσει Ομάδα Διαχείρισης Κρίσης στο σχολείο σας;	0,160	0,095	0,308	0,331
Έχετε εκπονήσει κάποιο σχέδιο ετοιμότητας για μια ενδεχόμενη κρίση;	0,015	0,981	0,170	0,216
Το σχολείο είναι εξοπλισμένο με υλικά και μέσα για αποτελεσματική ανταπόκριση σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης;	0,039	0,709	0,776	0,000
Πιστεύετε ότι όλα τα παιδιά θα πρέπει να έχουν Περιθανάτια αγωγή;	0,228	0,330	0,017	0,145

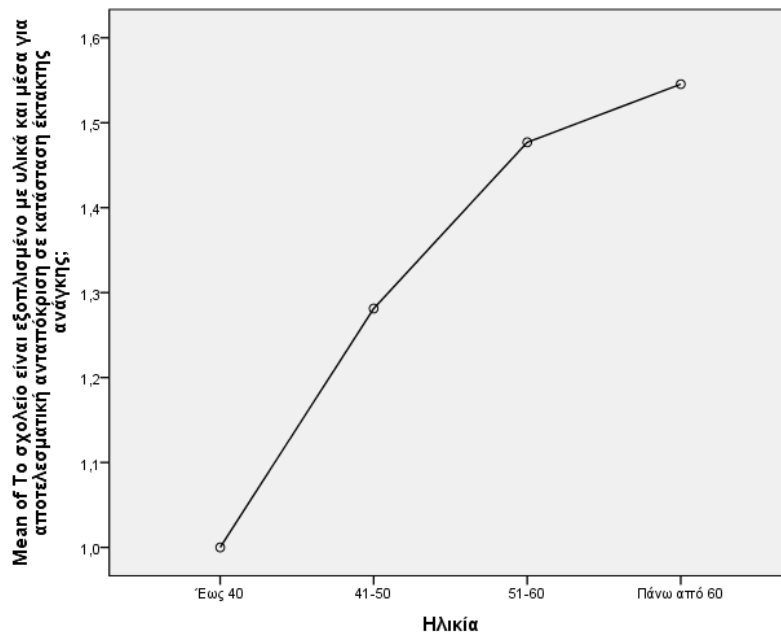
Νιώθετε έτοιμος/η να μιλήσετε στους/στις μαθητές/τριες για την απώλεια και το θάνατο;	0,908	0,399	0,860	0,817
Είχατε επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης πένθους;	0,201	0,200	0,858	0,037
Μπορείτε αν χρειαστεί να στηρίξετε έναν μαθητή που πενθεί;	0,181	0,329	0,332	0,168
Πόσο εύκολη θα ήταν για σας η ενημέρωση των μαθητών σε περίπτωση απώλειας μαθητή ή καθηγητή;	0,030	0,448	0,645	0,316

Πίνακας 49: Αποτελέσματα Kruskal Wallis για τις μεταβλητές διαχείρισης κρίσεων – πένθους

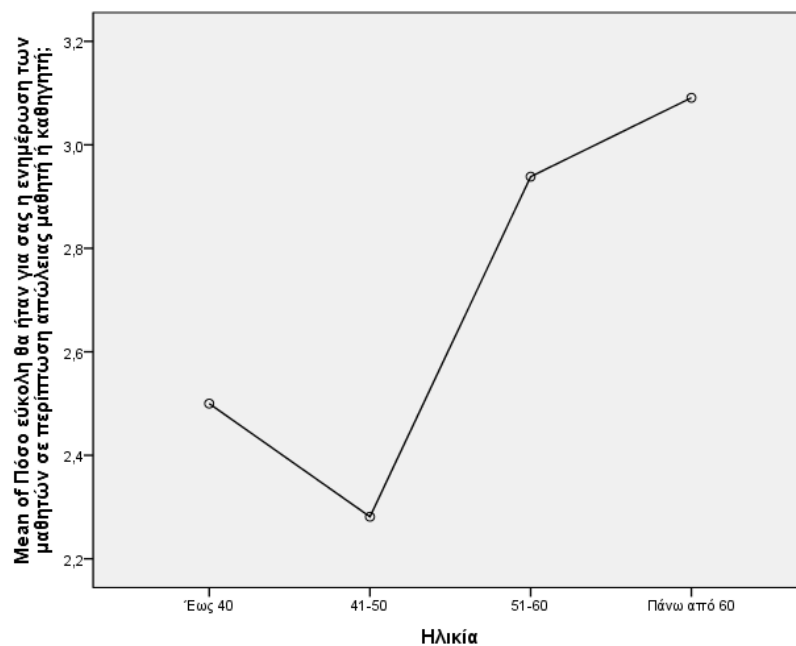
Τα Γραφήματα 36-38 δείχνουν τις διαφοροποιήσεις ως προς την ηλικία. Παρατηρούμε ότι οι μικρότεροι ηλικιακά διευθυντές δεν έχουν εκπονήσει κάποιο Σχέδιο Ετοιμότητας για μία ενδεχόμενη κρίση και συμφωνούν περισσότερο ότι το σχολείο είναι εξοπλισμένο με υλικά και μέσα για αποτελεσματική ανταπόκριση σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης. Τέλος, οι μικρότεροι ηλικιακά διευθυντές θεωρούν ότι δεν είναι καθόλου εύκολη για αυτούς η ενημέρωση των μαθητών σε περίπτωση απώλειας μαθητή ή καθηγητή (η κλίμακα των απαντήσεων είναι 1 Καθόλου, 2 Λίγο, 3 Αρκετά, 4 Πολύ, 5 Πάρα πολύ).



Γράφημα 36: Διαφοροποιήσεις μέσω των τιμών ως προς την ηλικία

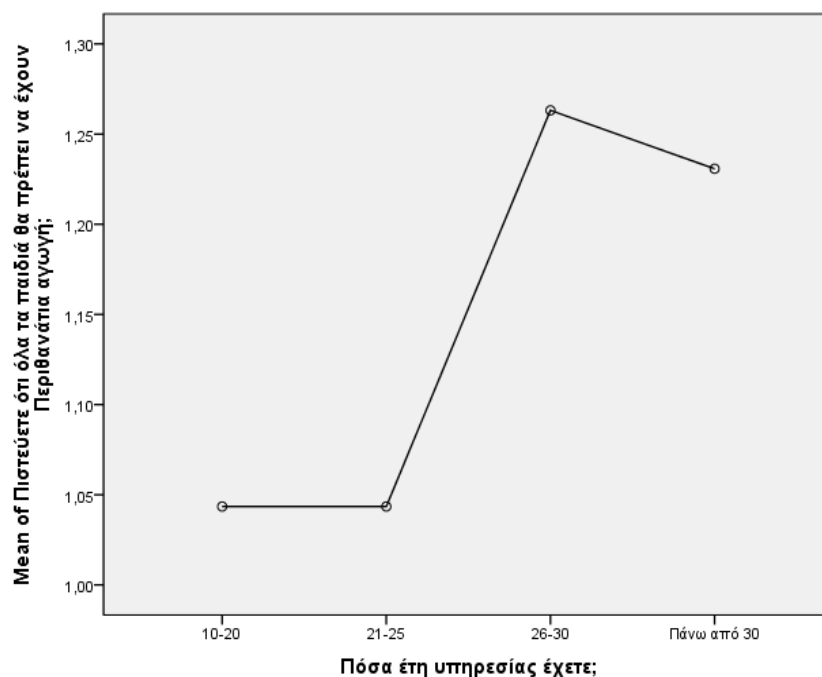


Γράφημα 37: Διαφοροποιήσεις μέσω τιμών ως προς την ηλικία



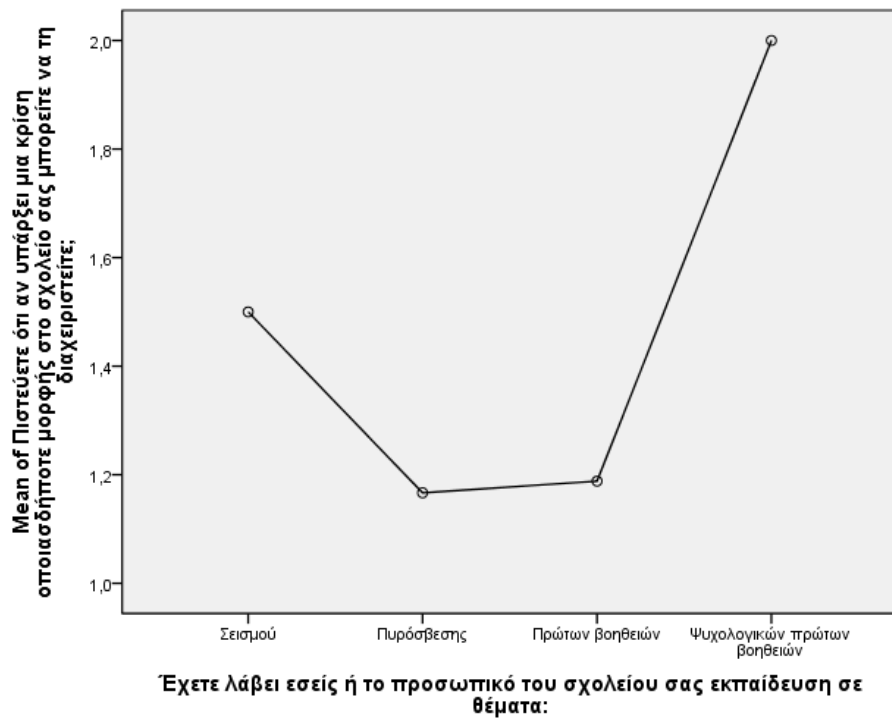
Γράφημα 38: Διαφοροποιήσεις μέσω τιμών ως προς την ηλικία

Στη συνέχεια το Γράφημα 39 δείχνει τις διαφοροποιήσεις των μέσων τιμών ως προς τα έτη υπηρεσίας. Παρατηρούμε ότι οι διευθυντές που έχουν λιγότερα έτη υπηρεσίας συμφωνούν περισσότερο ότι όλα τα παιδιά θα πρέπει να έχουν περιθανάτια αγωγή (το 1 υποδηλώνει την απάντηση ΝΑΙ και το 2 την ΟΧΙ).

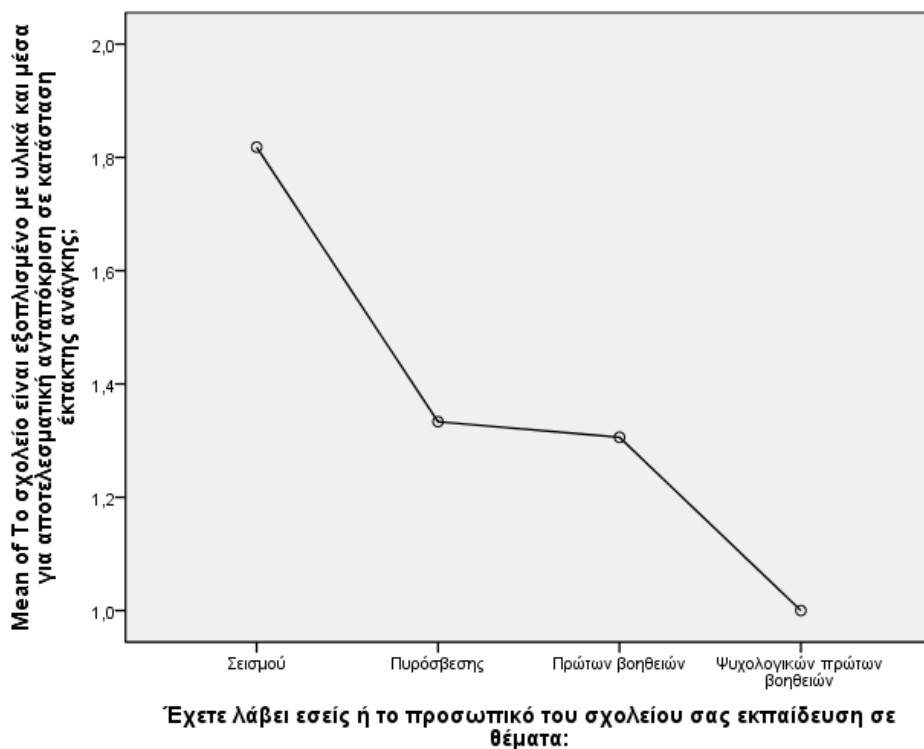


Γράφημα 39: Διαφοροποιήσεις μέσω τιμών ως προς τα έτη υπηρεσίας

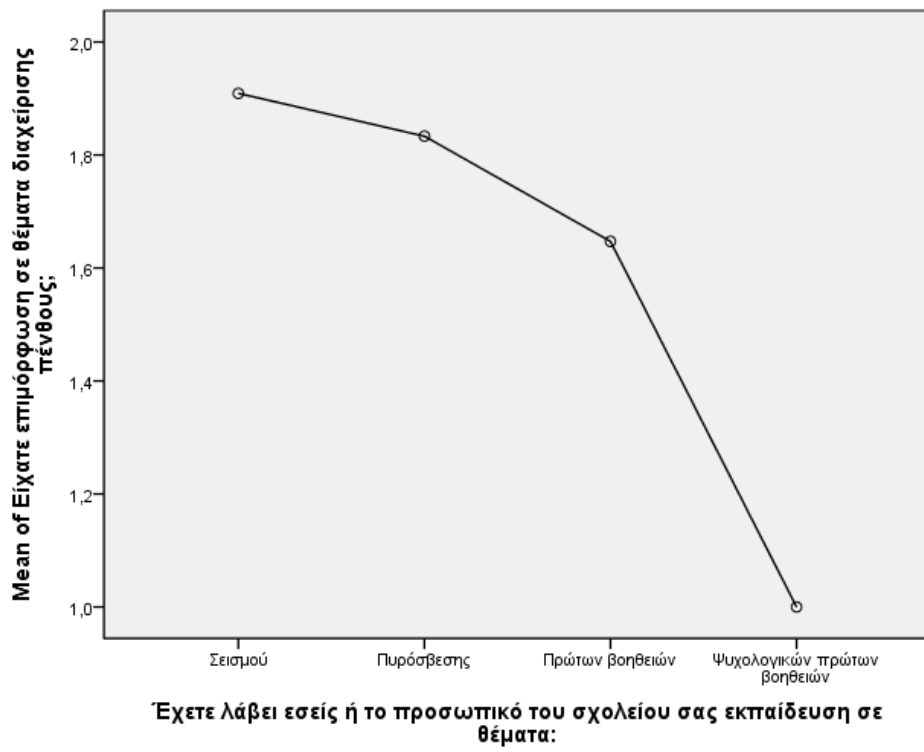
Στη συνέχεια στα Γραφήματα 40-42 φαίνονται οι διαφοροποιήσεις ως προς τη μεταβλητή «Έχετε λάβει εσείς ή το προσωπικό του σχολείου σας εκπαίδευση σε θέματα Πρώτων Βοηθειών, πυρόσβεσης, πλημμύρας, σεισμού, Ψυχολογικών Πρώτων Βοηθειών». Παρατηρούμε ότι αν υπάρξει μία κρίση στο σχολείο θα μπορέσουν να τη διαχειριστούν καλύτερα οι διευθυντές που έχουν λάβει εκπαίδευση σε θέματα πυρόσβεσης και Πρώτων Βοηθειών, έπειτα οι διευθυντές που έχουν εκπαιδευτεί σε θέματα σεισμού ενώ οι διευθυντές που έχουν εκπαιδευτεί σε θέματα Ψυχολογικών Πρώτων Βοηθειών ισχυρίζονται ότι δε θα μπορούσαν να διαχειριστούν την κρίση. Επίσης, όσον αφορά στην ερώτηση αν τα σχολεία είναι κατάλληλα εξοπλισμένα με υλικά για την αντιμετώπιση μίας έκτακτης ανάγκης, οι διευθυντές που έχουν εκπαιδευτεί για θέματα σεισμού πιστεύουν ότι το σχολείο δεν είναι κατάλληλα εξοπλισμένο ενώ οι διευθυντές που έχουν εκπαιδευτεί σε θέματα Ψυχολογικών Πρώτων Βοηθειών πιστεύουν ότι υπάρχει κατάλληλος εξοπλισμός. Ουδέτερη προς θετική στάση ως προς τον κατάλληλο εξοπλισμό του σχολείου, έχουν οι διευθυντές που έλαβαν εκπαίδευση σε θέματα πυρόσβεσης και Πρώτων Βοηθειών. Τέλος, σχετικά με την εκπαίδευση των διευθυντών στη διαχείριση πένθους, παρατηρούμε ότι κατάλληλη εκπαίδευση έχουν λάβει μόνο όσοι έχουν ασχοληθεί και με θέματα Ψυχολογικών Πρώτων Βοηθειών. Οι διευθυντές που έχουν εκπαίδευση γύρω από το σεισμό παρουσιάζουν ελάχιστη επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης πένθους και κατ' επέκταση παρουσιάζουν υψηλό βαθμό δυσκολίας ως προς τη διαχείριση του πένθους στη σχολική κοινότητα.



Γράφημα 40 : Διαφοροποιήσεις μέσω τιμών ως προς τα θέματα εκπαίδευσης



Γράφημα 41: Διαφοροποιήσεις μέσω τιμών ως προς τα θέματα εκπαίδευσης



Γράφημα 42: Διαφοροποιήσεις μέσω των τιμών ως προς τα θέματα εκπαίδευσης

Κεφ. 11: Συμπεράσματα, περιορισμοί και προτάσεις

11.1 Συμπεράσματα

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων, των στάσεων, των αντιλήψεων καθώς και των ικανοτήτων των διευθυντών στη διαχείριση μιας κρίσης στη σχολική μονάδα που ηγούνται. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη διαχείριση του πένθους, μια μορφή κρίσης που συναντάται αρκετά συχνά στις σχολικές μονάδες, επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη σχολική ζωή και χρειάζεται ιδιαίτερη διαχείριση.

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα, όσον αφορά στις κρίσεις, όλοι οι διευθυντές θεωρούν ότι ένα γεγονός κρίσης, όπως σεισμός πυρκαγιά, θάνατος, επίθεση κ.τ.λ. δεν θα αφήσει ανεπηρέαστη τη σχολική κοινότητα. Άλλωστε, σχεδόν οι μισοί ερωτώμενοι του δείγματός μας είχαν βιώσει ήδη κρίση στο σχολείο τους. Η πλειονότητα των διευθυντών θεωρεί ότι είναι σε θέση να διαχειριστεί μία κρίση, και μάλιστα είναι ενθαρρυντικό ότι ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό (77,2%) έχει εκπονήσει Σχέδιο Ετοιμότητας και έχει συγκροτήσει Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με τα αποτελέσματα των ερευνών των Κασουλίδη (2010) και Σαβελίδη (2011), όπου οι έρευνές τους «καταδεικνύουν ότι οι διευθυντές εμφανίζονται σε γενικές γραμμές έτοιμοι να διαχειριστούν καταστάσεις έκτακτης ανάγκης στα σχολεία τους». Οι ασκήσεις ετοιμότητας όμως που έχουν πραγματοποιηθεί περιορίζονται κυρίως στον τομέα του σεισμού, τομέα στον οποίο περιορίζεται και η επιμόρφωση του μεγαλύτερου αριθμού των συμμετεχόντων μας, ενώ ακολουθεί η εκπαίδευση στον τομέα των Πρώτων Βοηθειών. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με τον Κατσαρό (2007) όπως και με τις έρευνες των Σαΐτη, Σαΐτη και Γουναρόπουλου (2008), Καραθάνου (2006) και Φώτου (2017) όπου αναφέρεται ότι στη χώρα μας η μόνη προετοιμασία και κατάρτιση για τη διαχείριση κρίσεων που πραγματοποιείται είναι αυτή για το σεισμό.

Αν και οι περισσότεροι διευθυντές ισχυρίζονται ότι μπορούν να διαχειριστούν μία κρίση, διαπιστώνεται έλλειψη μέριμνας ως προς τη διαχείριση μορφών κρίσεων που εμφανίζονται πολύ συχνά, όπως είναι η κρίση λόγω θανάτου/πένθους.

Σχεδόν όλοι οι ερωτώμενοι συμφωνούν με την άποψη ότι ο θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου είναι μια σημαντική μορφή κρίσης και μάλιστα ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό (68,42%), έχει βιώσει κάποιο θάνατο κατά την διάρκεια της υπηρεσίας του στην εκπαίδευση, είτε αυτός ήταν κάποιου μαθητή ή κάποιου μέλους της οικογένειας μαθητή. Εύρημα που συμφωνεί με τις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν, από την Παπαδάτου και τους συνεργάτες της (2002) όπου ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (33%) των εκπαιδευτικών κλήθηκε να

διαχειριστεί το πένθος μαθητή για αγαπημένο του πρόσωπο κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής του καριέρας, ενώ το 12% διαχειρίστηκε απώλεια μαθητή από την τάξη του. Και στην έρευνα της Κρυσταλλίδου (2013) φαίνεται ότι σε πολύ μεγάλο ποσοστό (88,9%) οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν στα χρόνια της υπηρεσίας τους εμπειρίες πένθους των μαθητών. Η Χατζηνικολάου (2014) στην έρευνά της επιβεβαιώνει τη σοβαρότητα του ζητήματος του πένθους, αφού ένα ποσοστό 25% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι είχε βιώσει θάνατο μέλους οικογένειας μαθητή, ενώ το 8% το θάνατο μαθητή της τάξης. Επίσης από τις McGovern M. και Barry M. (2000) σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ιρλανδία, διαπιστώθηκε ότι το 35% των δασκάλων βίωσε απώλεια γονέα μαθητή τους και το 23% το θάνατο μαθητή τους.

Αν και γεγονότα θανάτου και πένθους δεν εκλείπουν από τη σχολική κοινότητα, φαίνεται από την έρευνα, ότι οι διευθυντές δεν είναι προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν μία τέτοια κρίση. Ωστόσο η πλειονότητα των διευθυντών πιστεύει ότι ο ρόλος τους στη διαχείριση πένθους στη σχολική κοινότητα είναι πολύ ή πάρα πολύ σημαντικός, και σύμφωνα με την έρευνα, είναι το πρόσωπο που θα ενημερώσει τη σχολική κοινότητα για ένα θάνατο και θα κληθεί να στηρίξει τα υπόλοιπα μέλη αλλά και τους μαθητές. Το εύρημα αυτό φαίνεται να έρχεται σε συμφωνία με προηγούμενη έρευνα των Παπαδάτου και συνεργατών (2002), όπου επίσης αναφέρεται ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός στη στήριξη μαθητή που πενθεί.

Αν και θεωρούν οι διευθυντές, ότι ο ρόλος τους είναι σημαντικός στη διαχείριση του πένθους ενός μαθητή, δυσκολεύονται να συζητήσουν γεγονότα θανάτου με τους μαθητές τους, ιδιαίτερα παρουσία μαθητών που βιώνουν την απώλεια αγαπημένων προσώπων όπως γονέα ή αδελφού/ης, αποτέλεσμα που συμφωνεί με την έρευνα της Κοντοχρήστου (2011). Για το λόγο αυτό και θεωρούν ότι ο ψυχολόγος είναι το πλέον κατάλληλο άτομο να μιλήσει στο παιδί που πενθεί. Το αποτέλεσμα έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα της Χατζηνικολάου (2014) όπου επίσης οι εκπαιδευτικοί θεωρούν καταλληλότερο άτομο για να μιλήσει με το παιδί που πενθεί τον ειδικό.

Βασικός παράγοντας της αναστολής τους είναι κυρίως ο φόβος λάθους διαχείρισης του ζητήματος και για το λόγο αυτό δεν είχαν πραγματοποιήσει συζήτηση για το θάνατο με τους μαθητές, πριν συμβεί κάποιο γεγονός θανάτου, αποτέλεσμα σύμφωνο με τις έρευνες, της Παπαδάτου και των συνεργατών της (2002), όπου η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε ανεπάρκεια να διαχειριστεί ζητήματα πένθους των μαθητών αφού φοβούνται ότι μπορεί να αναστατώσουν περισσότερο το παιδί, της Κοντοχρήστου (2011) όπου οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς της αισθάνονται ελάχιστα προετοιμασμένοι σε ζητήματα πένθους και της

Χατζηνικολάου (2014) όπου τρεις στους τέσσερις εκπαιδευτικούς αισθάνονται ανέτοιμοι να διαχειριστούν το πένθος ενός παιδιού στο σχολείο.

Σχετικά με τον τρόπο της προσωπικής εμπλοκής των εκπαιδευτικών στο πένθος ενός παιδιού, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματός μας πιστεύει ότι πρέπει να συνεργαστεί με την οικογένεια, να προσκαλέσει ειδικό για να μιλήσει με το παιδί ή να μιλήσει με το παιδί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Τα ευρήματα συμφωνούν με τα ευρήματα της Χατζηνικολάου (2014) όπου οι εκπαιδευτικοί επίσης θεωρούν σημαντική τη συνεργασία με την οικογένεια, το να προσκαλέσουν έναν ειδικό, και να μιλήσουν κατ' ιδίαν με το παιδί που πενθεί.

Οι διευθυντές αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα του γεγονότος και θεωρούν ότι η μη αντιμετώπιση του πένθους στην παιδική ηλικία μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα στην ενήλικη ζωή όπως ακριβώς αναφέρεται και στις έρευνες της Κοντοχρήστου (2011) και Παπαδάτου και συνεργατών (2002).

Σχετικά με την επιμόρφωση σε ζητήματα περιθανάτιας αγωγής και διαχείρισης πένθους, διαπιστώνουμε ότι είναι ελλιπής, αφού μόνο το 29,8% των διευθυντών είχε επιμορφωθεί σχετικά. Ελλιπής επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς είχε διαπιστωθεί και στις έρευνες της Παπαδάτου και των συνεργατών της (2002), της Κοντοχρήστου (2011), αλλά και των McGovern M. και Barry M. (2011).

Αναφορικά με τη διαχείριση του πένθους, σύμφωνα με την έρευνα, οι γυναίκες διευθύντριες, και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία διευθυντές, φαίνεται να διαχειρίζονται καλύτερα ζητήματα πένθους, όπως και όσοι έχουν επιμορφωθεί σε Ψυχολογικές Πρώτες Βοήθειες. Σημαντική κρίνουν οι ερωτώμενοι ότι είναι η συναισθηματική νοημοσύνη (ενσυναίσθηση και επικοινωνιακές δεξιότητες) στη διαχείριση του πένθους, αφού θεωρούν ότι είναι από τις βασικές ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής, το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί με την έρευνα της Χατζηνικολάου (2014).

Την ανάγκη περιθανάτιας αγωγής στους μαθητές αναγνωρίζουν οι διευθυντές του δείγματός μας (87,7%), με τις γυναίκες διευθύντριες να πιστεύουν περισσότερο στην ανάγκη αυτή, συγκριτικά με τους άντρες διευθυντές της έρευνας. Επιτακτική θεωρούν την ανάγκη περιθανάτιας αγωγής οι διευθυντές που έχουν λιγότερα έτη υπηρεσίας αφού δυσκολεύονται περισσότερο στη διαχείριση πένθους, όπως επίσης και στην ενημέρωση των μαθητών σε περίπτωση απώλειας μαθητή ή καθηγητή. Η ανάγκη περιθανάτιας αγωγής στο σχολείο συμφωνεί με τα αποτελέσματα της Κοντοχρήστου (2011), Μπαϊραχτάρη Βάια (2017), Μελισόβα Σοφίας (2015) όπως και τις McGovern M. και Barry M (2000).

11.2 Περιορισμοί της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει κάποιους περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Η έρευνα περιορίστηκε στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ηπείρου όπου είναι μεν το δείγμα αντιπροσωπευτικό και αποτελεί μια σημαντική πηγή πληροφόρησης, δεν μπορούν όμως να γενικευτούν τα αποτελέσματα. Ίσως είναι απαραίτητο να ερευνηθούν οι απόψεις Διευθυντών και από άλλες Περιφερειακές Διευθύνσεις ώστε να έχουμε γενίκευση των αποτελεσμάτων σε μια πανελλήνια κλίμακα.

Στην έρευνα μελετήθηκε μία μορφή κρίσης, η περίπτωση του πένθους στη σχολική κοινότητα. Για να εξαγάγουμε αποτελέσματα γενικά για τη διαχείριση των κρίσεων πρέπει η έρευνα να επεκταθεί και σε άλλες μορφές κρίσης όπως π.χ. ενδοσχολική βία, καταλήψεις, βανδαλισμοί στη σχολική κοινότητα κ.τ.λ..

11.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Ολοκληρώνοντας την παρούσα έρευνα θεωρείται σκόπιμο να διατυπωθούν κάποιες προτάσεις:

Οι αυξανόμενες προσδοκίες για τη διαχείριση των κρίσεων γεννά την ανάγκη δημιουργίας ειδικών αποτελεσματικών προγραμμάτων επιμόρφωσης όχι μόνο των διευθυντών αλλά και των εκπαιδευτικών συνολικά.

Επίσης απαραίτητα κρίνονται ειδικά προγράμματα διαχείρισης πένθους, όπως και η εφαρμογή περιθανάτιας αγωγής στους μαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα πριν συμβεί περιστατικό θανάτου.

Προτείνεται επίσης η δημιουργία ενημερωτικού υλικού για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές σχετικό με τη διαχείριση κρίσεων και πένθους.

Προτείνεται ύπαρξη συμβουλευτικών υπηρεσιών σε κάθε Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με επάρκεια προσωπικού, όπως και σύμβουλος-ψυχολόγος σε κάθε σχολική μονάδα σε μόνιμη βάση, ώστε να αποτελεί μέλος της σχολικής κοινότητας για να υπάρχει σχέση οικειότητας με μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Δεδομένου ότι οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων θεωρούν σημαντική τη συνεργασία με τους μαθητές και τις οικογένειές τους θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον, σε μελλοντική έρευνα, η διερεύνηση των απόψεων των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών σχετικά με την περιθανάτια αγωγή στο σχολείο.

Ελληνική βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Ιωάννινα: ΕΦΥΡΑ.
- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Αναγνωστοπούλου, Τ. & Χατζηνικολάου, Σ. (2015). *Το πένθος στα παιδιά*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Ψυχολογίας και Υγείας.
- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Λιβάνης ΑΒΕ-"Νέα Σύνορα".
- Aries, P. (1997). *Ο άνθρωπος ενώπιον του θανάτου*. Αθήνα: Εστία.
- Bacque, M. (2001). *Πένθος και υγεία άλλοτε και σήμερα*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Baum, H. (2007). *Η γιαγιά πήγε στον ουρανό*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Βαξεβανίδου, Μ. & Ρεκλείτης, Π. (2012). *Management Ανθρώπινων πόρων*. Αθήνα: ΠΡΟΠΟΜΠΟΣ.
- Brock, S., Sandoval, J. & Lewis, S. (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Click, P. (2005). *Διοίκηση μονάδων προσχολικής και σχολικής αγωγής*. Αθήνα: Έλλην.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Θεσσαλονίκη: ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ Α.Ε..
- Dolto, F. (2006). *Μιλώντας για το θάνατο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Everard, K. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ.
- Goleman, D. (1999). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Ο Νέος Ηγέτης. Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Περιστέρι: ΕΛΛΗΝ.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΤΑΜΟΥΛΗΣ.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία*. Αθήνα: Κριτική Α.Ε..

- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση*. Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ.
- Καζαντζάκης, Ν. (2014). *Ασκητική*. Αθήνα: Έθνος Α.Ε..
- Καραθάνος, Δ. (2006). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κασουλίδης, Γ. (2011). *Ετοιμότητα των Διευθυντών Δημόσιων Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης στη διαχείριση κρίσεων: Ανάπτυξη μοντέλου λήψης απόφασης σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης*. Διδακτορική διατριβή. Κύπρος: Άνοιχτο Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κατσαρός, Ι. (2007). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. 3ο Τεύχος Επιμορφωτικού Υλικού για την Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης.
- Κοντοχρήστου, Δ. (2011). *Ο θάνατος στο σχολικό περιβάλλον: Αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στο θέμα του θανάτου*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Kroen, W. (2007). *Πώς να βοηθήσετε τα παιδιά να αντιμετωπίσουν έναν θάνατο*. Αθήνα: Φυτράκη ΑΕ.
- Κρυσταλλίδου, Ε. (2013). *Η διαχείριση του πένθους των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο: Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Kubler-Ross, E. (1979). *Γι αυτόν που πεθαίνει. Ερωτήσεις-απαντήσεις*. Αθήνα: Ταμασός.
- Kubler-Ross, E. (1988). *Θάνατος το τελικό στάδιο της εξέλιξης*. Αθήνα: Ταμασός.
- LeShan, E. (1998). *Μαθαίνοντας να λέμε "Αντίο..." στο γονιό που χάνεται*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Λουμάκου, Μ. & Μπρουσκέλη, Β. (2010). *Παιδί και γεγονότα ζωής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μακρυνιώτη, Δ. (Επιμελήτρια) (2008). *Περί θανάτου. Η πολιτική διαχείρισης της θνητότητας*. Αθήνα: Νήσος.
- Μαλικιώση - Λοΐζου, Μ. (2012). *Συμβουλευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μελισόβα, Σ. (2017). *Η "απώλεια" στην παιδική ηλικία και η αντιμετώπισή της*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Mertens, D. (2005). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαϊραχτάρη, Β. (2017). *Πρόγραμμα διαχείρισης της απώλειας σε παιδιά προσχολικής εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική Α.Ε..
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων & εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΣΤΑΜΟΥΛΗΣ Α.Ε.
- Μπρίνια, Β. (2014). *Μελέτες περιπτώσεων εκπαιδευτικών μονάδων*. Αθήνα: Σταμούλης ΑΕ.

- Μπρούζος, Α. (1998). *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. Αθήνα: Λύχνος.
- Νίλσεν, Μ. & Παπαδάτου, Δ. (2006). *Όταν η αρρώστια και ο θάνατος αγγίζουν τη σχολική ζωή. Πρακτικά Συμποσίων*. Αθήνα: Μέριμνα.
- Παπαδάτου, Δ. & Καμπέρη, Ε. (2013). *Απώλειες ζωής γέφυρες στήριξης*. Αθήνα: Μέριμνα.
- Παπαδόπουλος, Ι. (2015). *Περισσότερη ασφάλεια στα σχολεία*. Αθήνα: ΠΑΡΙΣΙΑΝΟΥ Α.Ε..
- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού. Η Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπασταμάτης, Α. (2008). *Η σημασία της ηγεσίας και του μάνατζμεντ στην εκπαίδευση*. Πρακτικά συνεδρίου από 1ο Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης που διεξήχθη σε Βόλος. Φορέας διεξαγωγής ΥΠ.Ε.Π.Θ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαβελίδης, Σ. (2011). *Διοικητική των κρίσεων στο ελληνικό σύστημα Δευτεροβάθμιων Εκπαιδευτικών Οργανισμών*. Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: [χ.ε.].
- Σαΐτη, Α., Σαΐτης, Χ., Γουναρόπουλος, Γ. (2008). *Στάσεις και αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Πρακτικά 6ου Συνεδρίου με θέμα: «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα» που διεξήχθη σε Αθήνα. Φορέας διεξαγωγής «Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος». Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: [χ.ε.].
- Φώτου, Π. (2017). *Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την ετοιμότητα του σχολείου τους σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Χατζηνικολάου, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2010). "Οι απώλειες στη ζωή του παιδιού": Η ανάγκη δημιουργίας του συγκεκριμένου προγράμματος. *Επιστημονικό Βήμα*. 13:151-164.
- Χατζηνικολάου, Σ. (2014). *Προσωπικές και εργασιακές παράμετροι που επηρεάζουν την ετοιμότητα, την κινητοποίηση και την επάρκεια των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για Περιθανάτια αγωγή*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2012). *Διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

McGovern, M. & Barry, M.M. (2000). Death Education: Knowledge, attitudes and perspectives of Irish parents and teachers. *Death Studies*. 24(4):325-333. Ανακτήθηκε 18/03/20018 από <http://dx.doi.org/10.1080/074811800200487>

Δικτυογραφία

http://www.elinyae.gr/el/lib_file_upload/89-391.1153390873056.pdf

www.eng.ucy.ac.cy/EFM/Safety/1.pdf

<https://osha.europa.eu/el>

Παράρτημα 1

Ερωτηματολόγιο



ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας - Τμήμα Διοίκησης
Επιχειρήσεων

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη
Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων**



Εισαγωγικό σημείωμα

Στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο πρόγραμμα «Διοίκηση και οργάνωση Εκπαιδευτικών μονάδων», στο ΑΤΕΙ Θεσ/κης διεξάγω έρευνα, σε σχολεία της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου, υπό την επίβλεψη της καθηγήτριας Δρ. Ιωαννίδου Ειρήνης, για τη διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα από τον ηγέτη/διευθυντή, με ιδιαίτερη έμφαση στη διαχείριση του πένθους. Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται στους **διευθυντές/ντριες** των σχολικών μονάδων. Στη συμπλήρωση του παρόντος **ανώνυμου** ερωτηματολογίου δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, υπάρχουν μόνο ειλικρινείς απαντήσεις και είναι προαιρετική η συμμετοχή. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι 5 λεπτά και σας παρακαλούμε παρά τον αδιαμφισβήτητο μεγάλο φόρτο εργασίας σας να ανταποκριθείτε συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στην εξαγωγή τεκμηριωμένων συμπερασμάτων. **Σας ευχαριστούμε θερμά.**

Η ερευνήτρια

Καραθανάση Έρρικα

Κοινωνιολόγος

A. ΦΥΛΟ: Άνδρας Γυναίκα

B. ΗΛΙΚΙΑ: Έως 30 31-40 41-50 51-60 61+

Γ. ΣΠΟΥΔΕΣ ΠΕΡΑΝ ΤΟΥ ΠΡΩΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟΥ ΠΤΥΧΙΟΥ:

Κανένα Δεύτερο πτυχίο

Μεταπτυχιακός τίτλος Διδακτορικός τίτλος

Δ. ΧΡΟΝΟΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ: 10-20 έτη 21-25 έτη 26-30 έτη 30+

Ε. ΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΟΠΟΥ ΕΡΓΑΖΕΣΤΕ: Α/θμια Β/θμια

Στις ερωτήσεις που ακολουθούν επιλέξτε ΝΑΙ ή ΟΧΙ και όπου απαιτείται απαντήστε σύντομα περιγραφικά.

a/a	Ερώτηση	ΝΑΙ	ΟΧΙ
1	Πιστεύετε ότι μια κρίση (σεισμός, πυρκαγιά, τραυματισμός, θάνατος, βιασμός, επίθεση σε μαθητή ή εκπαιδευτικό κ.τ.λ.) μπορεί να επηρεάσει τη σχολική κοινότητα; (εκπαιδευτικούς και μαθητές)		
2	Είχατε ποτέ μια κρίση στο σχολείο σας;		
3	Αν ΝΑΙ τι είδους;		
4	Πιστεύετε ότι αν υπάρξει μια κρίση οποιασδήποτε μορφής στο σχολείο σας μπορείτε να τη διαχειριστείτε;		
5	Έχετε συγκροτήσει Ομάδα Διαχείρισης Κρίσης στο σχολείο σας;		
6	Έχετε εκπονήσει κάποιο σχέδιο ετοιμότητας για μια ενδεχόμενη κρίση;		
7	Αν ΝΑΙ έχετε κάνει ασκήσεις ετοιμότητας; Σε ποιο τομέα;		
8	Το σχολείο είναι εξοπλισμένο με υλικά και μέσα για αποτελεσματική ανταπόκριση σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης;		
9	Έχετε λάβει εσείς ή το προσωπικό του σχολείου σας εκπαίδευση σε θέματα: Πρώτων βοηθειών Πυρόσβεσης Πλημμύρας Σεισμού Ψυχολογικών πρώτων βοηθειών;		
10	Ο θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου συγκαταλέγεται στις κρίσεις;		
11	Έχετε βιώσει το θάνατο μαθητή σας ή μέλους της οικογένειας μαθητή σας κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας σας στην εκπ/ση;		
12	Πιστεύετε ότι όλα τα παιδιά θα πρέπει να έχουν Περιθανάτια Αγωγή;		

Στις ερωτήσεις που ακολουθούν οι αριθμοί σημαίνουν 1 Καθόλου, 2 Λίγο, 3 Αρκετά, 4 Πολύ, 5 Πάρα πολύ.						
		1	2	3	4	5
13	Πιστεύετε ότι στην Ελλάδα νιώθουμε άνετα να μιλάμε για το θάνατο;					
14	Νιώθετε έτοιμος/η να μιλήσετε στους μαθητές για την απώλεια και το θάνατο;					
15	Πόσο άνετα θα αισθανόσαστε να συζητήσετε τα παρακάτω περιστατικά στην τάξη αν το παιδί που βιώνει την απώλεια είναι παρόν: το θάνατο ενός κατοικίδιου ζώου το θάνατο παππού ή γιαγιάς το θάνατο γονέα το θάνατο αδελφού/ής το θάνατο φίλου/ης					
16	Πόσο άνετα θα αισθανόσαστε να συζητήσετε τα παρακάτω περιστατικά στην τάξη αν το παιδί που βιώνει την απώλεια δεν είναι παρόν: το θάνατο ενός κατοικίδιου ζώου το θάνατο παππού ή γιαγιάς το θάνατο γονέα το θάνατο αδελφού/ής το θάνατο φίλου/ης					
17	Ποιους από τους παρακάτω λόγους θεωρείτε ως βασικούς παράγοντες που θα σας δυσκόλευαν στην συζήτηση με τους μαθητές για το θάνατο και το πένθος: Έχω προσωπική συναισθηματική αναστολή Φοβάμαι ότι μπορεί να μη χειριστώ σωστά ένα τόσο λεπτό ζήτημα Ανησυχώ για την αντίδραση των παιδιών στην τάξη Ανησυχώ για την αντίδραση των γονέων					

	Δεν γνωρίζω τι απαντήσεις να δώσω σε δύσκολες ερωτήσεις των μαθητών					
18	Πριν συμβεί κάποιο περιστατικό θανάτου στο σχολείο μου, είχα συζητήσει με τους μαθητές μου για θέματα γύρω από το θάνατο.					
19	Τα παιδιά κατανοούν την έννοια του θανάτου με διαφορετικό τρόπο σε κάθε ηλικία.	NAI		OXI		
20	Τα παιδιά δεν βιώνουν τόσο έντονα το πένθος όσο οι ενήλικες.	NAI		OXI		
21	Το παιδί που πενθεί περνάει μια δύσκολη περίοδο στην αρχή, γρήγορα όμως το ξεπερνάει.					
22	Η μη αντιμετώπιση του πένθους στην παιδική ηλικία μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα στην ενήλικη ζωή.					
23	Ο εκπαιδευτικός παίζει σημαντικό ρόλο στο να βοηθήσει το παιδί να επεξεργαστεί δύσκολες καταστάσεις.					
24	Πιστεύετε ότι ο ρόλος του εκπ/κού προς ένα παιδί με απώλεια αγαπημένου προσώπου είναι: Να μιλήσει κατ' ιδίαν με το παιδί Να συνεργαστεί με την οικογένεια Να προσκαλέσει κάποιον ειδικό για να μιλήσει στο παιδί Να αποσιωπήσει το θέμα για να μην πληγώσει το παιδί Να κάνει τη δουλειά του όπως πριν για να υπάρξει ηρεμία στην τάξη					
25	Ο ψυχολόγος είναι το πιο κατάλληλο άτομο να μιλήσει στο παιδί που πενθεί.	NAI		OXI		
26	Είχατε επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης πένθους;	NAI		OXI		
27	Μπορείτε αν χρειαστεί να στηρίζετε έναν μαθητή που πενθεί;					
28	Σε περίπτωση απώλειας μαθητή θα πρέπει να ενημερωθεί η σχολική κοινότητα από το διευθυντή του σχολείου;	NAI		OXI		
29	Πόσο εύκολη θα ήταν για σας η ενημέρωση των μαθητών σε περίπτωση απώλειας μαθητή ή καθηγητή;					
30	Ποιες ικανότητες/δεξιότητες πιστεύετε πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής για να διαχειριστεί περιπτώσεις πένθους					

στο σχολείο. Συναισθηματική νοημοσύνη - Ενσυναίσθηση Εργασιακή εμπειρία Επικοινωνιακές δεξιότητες Προσωπική εμπειρία πένθους Άλλες					

Ευχαριστώ πολύ