

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΕΙΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ

**«Ο Ρόλος του Δ/ντή στη διαχείριση αλλαγών
και κρίσεων. Μία έρευνα στην επαγγελματική
εκπαίδευση.»**

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΤΣΟΥΚΑΛΑ

ΕΠΟΠΤΕΥΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

ΠΥΡΓΟΣ 2022

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η εν λόγω πτυχιακή εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο σπουδών του δεύτερου πτυχίου στο τμήμα ΔΟΕΠΤΜ του πρώην ΑΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας. Το γνωστικό αντικείμενο του δεύτερου αυτού πτυχίου είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για εμένα, διότι έλαβα γνώσης διοίκησης οικονομίας και πολιτισμού, γνώσεις απαραίτητες για κάθε σύγχρονο εκπαιδευτικό.

Η πτυχιακή μου εργασία κινήθηκε στο πλαίσιο εκπαιδευτική ηγεσία, διοίκηση και διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον, ένα θέμα σχετικό με το επαγγελματικό μου προφίλ.

Η επιλογή του θέματος ήταν τέτοια ώστε η συγκεκριμένη εργασία να αποτελέσει επαγγελματικό εφαλτήριο στην εργασιακή μου πορεία.

Είναι απαραίτητο για εμένα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του τμήματος ΔΟΕΠ &ΤΜ, για την αμέριστη συμπαράσταση τους σε εμένα, αλλά και σε όλους τους φοιτητές που εισαχθήκαμε στη σχολή μέσω κατατακτηρίων εξετάσεων, όπως και όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς – συμφοιτητές και συνοδοιπόρους, με τους οποίους πορευτήκαμε ως ομάδα, σε αυτό το δύσκολο εγχείρημα της λήψης ενός δεύτερου πτυχίου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η πτυχιακή εργασία έχει σκοπό να διερευνήσει, με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών της επαγγελματικής εκπαίδευσης, το ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση κρίσεων και αλλαγών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της τεχνικής – επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Εκτείνεται σε 2 μέρη στο θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος.

Πιο συγκεκριμένα, στο θεωρητικό μέρος γίνεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή της εξέλιξης της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, παρουσιάζεται η σημερινή της δομή σύμφωνα με τον ΕΟΠΠΕΠ και τις πρόσφατες νομοθετικές ρυθμίσεις. Στη συνέχεια αναλύονται εκτενώς έννοιες όπως η κρίση, η διαχείριση κρίσεων, η αλλαγή κλπ. Γίνεται αναφορά στο ρόλο του δ/ντή και στο ρόλο του ηγέτη σε θεωρητικό επίπεδο. Παρουσιάζονται είδη κρίσεων που μπορεί να προκύψουν σε μεγάλο βαθμό της τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση αλλά και οι πρόσφατες αλλαγές που έλαβαν χώρα όπως ο θεσμός της μαθητείας στα ΕΠΑΛ, η χαμηλότερη βάση εισαγωγής στα Πανεπιστήμια για τους αποφοίτους των ΕΠΑΛ.

Στο ερευνητικό μέρος θα διερευνηθεί και θα αποσαφηνισθεί η εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί της τεχνικής –επαγγελματικής εκπαίδευσης για τους δ/ντες τους. Ως ερευνητικό εργαλείο θα χρησιμοποιηθεί το ερωτηματολόγιο – συνέντευξη. Η έρευνα θα λάβει χώρα σε δύο επίπεδα: ποσοτικά και ποιοτικά. Ποσοτικά όπου θα προσδιορίσουμε τη γενική εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους δντές τους και συγκεκριμένα αν κρίνονται κατάλληλοι να ηγούνται στο περιβάλλον της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στις κύριες λειτουργίες της εκπαιδευτικής ηγεσίας όπως:

- 1)το εργασιακό περιβάλλον και διεύθυνση προσωπικού,
- 2) Ανάπτυξη και προώθηση των αλλαγών που λαμβάνουν χώρα στην επαγγελματική εκπαίδευση
- 5) εξωστρέφεια της σχολής (γονείς, ανάπτυξη της τοπικής οικονομίας)
- 6) Διαχείριση κρίσεων
- 7) Επίλυση συγκρούσεων/ λήψη αποφάσεων

Τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα θα διερευνηθούν και ποιοτικά προκείμενου να αποκτήσουμε μια αναλυτική εικόνα για τη σχέση του δ/ντή με το εργασιακό περιβάλλον της τεχνικής εκπαίδευσης, την ανάπτυξη και προώθηση αλλαγών, την επιμόρφωση και τα προσόντα, την εξωστρέφεια της σχολής και τη διαχείριση κρίσεων. Η κλίμακα που θα χρησιμοποιηθεί είναι μια κλίμακα τύπου Likert, με διαστήματα από 1 έως 5 και το ερευνητικό μας εργαλείο το ερωτηματολόγιο τύπου συνέντευξης.

Λέξεις κλειδιά: Διευθυντής , κρίση, αλλαγή, εκπαιδευτικός, σχολική ηγεσία χαρακτηριστικά διευθυντή

ABSTRACT

The thesis aims to investigate, based on the views of vocational education teachers, the role of the director in managing crises and changes in the educational environment of technical - vocational education.

Extends to 2 parts in the theoretical and research part.

More specifically, in the theoretical part there is a brief historical review of the evolution of vocational education in Greece, its current structure is presented according to the EOPPEP and the recent legislative regulations. Then concepts such as crisis, crisis management, change, etc. are analyzed extensively. The role of the director and the role of the leader at a theoretical level are mentioned. There are types of crises that can occur to a large extent in technical vocational education but also the recent changes that have taken place such as the institution of apprenticeship in EPAL, the lowest base of admission to Universities for EPAL graduates.

In the research part, the image that the teachers of technical-vocational education have for their principals will be investigated and clarified. The interview questionnaire will be used as a research tool. The research will take place on two levels: quantitative and qualitative. Quantitatively where we will determine the general picture that teachers have of their teachers and specifically if they are deemed suitable to lead in the environment of technical vocational training and specifically in the main functions of educational leadership such as:

- 1) work environment and staff management,
- 2) Development and promotion of changes that take place in vocational education
- 5) school extroversion (parents, development of the local economy)
- 6) Crisis management
- 7) Conflict resolution / decision making

The above research questions will be explored qualitatively in order to obtain a detailed picture of the director's relationship with the work environment of technical education, the development and promotion of change, training and qualifications, school extroversion and crisis management.

The scale to be used is a Likert scale, with intervals from 1 to 5 and our research tool is the interview type questionnaire.

Keywords: director, crisis, change, teacher, school leadership characteristics manager

Περιεχόμενα

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	1
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	3
Κεφάλαιο 1^ο- Ιστορική αναδρομή της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα	7
1.1 Η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.....	7
1.2 Η τεχνική εκπαίδευση από το 1930 έως το 1960	8
1.3 Η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση από το 1960 μέχρι σήμερα.....	8
Κεφάλαιο 2^ο -Εννοιολογική προσέγγιση	13
2.1 Ορισμός κινδύνου	13
2.2 Ορισμός ατυχήματος.....	15
2.3 Ορισμός κρίσης	15
2.4 Είδη κρίσεων	17
2.5 Διαχείριση κρίσεων	18
2.6 Τρόποι αντιμετώπισης κρίσεων	19
2.7 Ομάδες διαχείρισης κρίσεων	20
Κεφάλαιο 3^ο	21
Κρίσεις και τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση	21
3.1 Περί κρίσεων στη τεχνική – επαγγελματική εκπαίδευση.....	21
3.2 Η ψυχολογία των μαθητών κατά τη διάρκεια μιας κρίσης.....	22
3.2. Προϋποθέσεις διαχείρισης κρίσεων στη τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση	24
3.3 Πηγές κρίσεων στη τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση	26
3.4 Στρατηγικές αντιμετώπισης κρίσεων στο χώρο της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης.....	27
Κεφάλαιο 4^ο	30
Ο ρόλος του Δντή – ηγέτη στη τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση	30
4.1 Ορισμός ηγεσίας	30
4.2 Χαρακτηριστικά ηγέτη.....	31
4.4 Χαρακτηριστικά δ/ντη	33
4.5 Εκπαιδευτική Ηγεσία και διοίκηση.....	34
4.7 Ηγετικά μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης.....	36
4.5 Τα καθήκοντα του δντή στη τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση.....	39

4.6 Ο ρόλος του δ/ντή στη διαχείριση κρίσεων στις μονάδες της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης	40
Κεφάλαιο 5 ^ο	42
Η σχέση αλλαγής και σύγκρουσης	42
5.1 Αποσαφήνιση της έννοιας εκπαιδευτική αλλαγή.....	42
5.2 Αποσαφήνιση της έννοιας εκπαιδευτική καινοτομία	43
5.3 Αντίσταση στην αλλαγή	44
5.4 Ο συντηρητικός δ/ντής	45
5.5 Ο καινοτόμος δ/ντής.....	47
5.6 Η κουλτούρα της εκπαιδευτικής αλλαγής στην επαγγελματική εκπαίδευση	49
B ΜΕΡΟΣ	52
B. Ερευνητικό μέρος Μεθοδολογία	52
Ερευνητικός σχεδιασμός.....	52
Ερευνητικό εργαλείο.....	52
Συλλογή και ανάλυση δεδομένων.....	53
Ηθικά θέματα.....	53
Περιορισμοί της έρευνας.....	53
Αποτελέσματα.....	53
Ερευνητικά ερωτήματα.....	77
Συμπεράσματα.....	80
Βιβλιογραφία	82
Ελληνόγλωσση	82
Ξενόγλωσση.....	83

Κεφάλαιο 1^ο- Ιστορική αναδρομή της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

1.1 Η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Η εκπαίδευση, σύμφωνα με το άρθρο 16 του Συντάγματος, αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και στοχεύει στην ηθική, πνευματική, επαγγελματική και σωματική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διαμόρφωσή τους ως ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών. Το τυπικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χωρίζεται σε τρία επίπεδα εκπαίδευσης. Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που περιλαμβάνει Νηπιαγωγείο και Δημοτικό Σχολείο. Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, που περιλαμβάνει το Γυμνάσιο, το Γενικό Λύκειο και το Επαγγελματικό Λύκειο. Ανώτατη Εκπαίδευση, η οποία περιλαμβάνει Πανεπιστήμια, Πολυτεχνεία και Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα.

Η φοίτηση σε όλα σχεδόν τα δημόσια σχολεία και ιδρύματα και στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης είναι δωρεάν. Στην Ελλάδα, η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική για όλα τα παιδιά ηλικίας 4 - 15 ετών, μέχρι να αποφοιτήσουν από το Λύκειο. Η υποχρεωτική εκπαίδευση περιλαμβάνει Νηπιαγωγείο (4-6), Πρωτοβάθμια και τον πρώτο κύκλο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Λύκειο). Η σχολική ζωή των μαθητών μπορεί να ξεκινήσει από την ηλικία των 2,5 ετών (προσχολική εκπαίδευση) στα Νηπιαγωγεία που μπορεί να είναι ιδιωτική ή δημόσια και συνεχίζεται στα Νηπιαγωγεία για 2 χρόνια. Το δεύτερο έτος του Νηπιαγωγείου είναι υποχρεωτικό. Η διάρκεια φοίτησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Πρωτοβάθμια) είναι έξι έτη, με ηλικία εισόδου τα 6 έτη. Ο τύπος των σχολείων εξαρτάται από τον αριθμό των μαθητών (από ενιαίο έως δώδεκα). Η δημόσια εκπαίδευση και τα εγχειρίδια παρέχονται δωρεάν.

Η επίσημη εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από σταθερή διάρκεια σπουδών και απονομή επίσημου πτυχίου στο τέλος τους. Η μεταφορά από το ένα ίδρυμα στο άλλο απαιτεί πιστοποιητικό (δίπλωμα, πτυχίο κ.λπ.). Η υποχρεωτική εκπαίδευση περιλαμβάνει επίσης τον πρώτο κύκλο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, το Λύκειο με τριετή φοίτηση.

Ο δεύτερος κύκλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ο οποίος δεν είναι υποχρεωτικός, περιλαμβάνει δύο τύπους σχολείων: το Γενικό Λύκειο (ΓΕΛ) και το Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ) χωρίς να αποκλείονται οι αμοιβαίες μεταθέσεις από έναν τύπο σχολείου σε άλλο. Οι κάτοχοι απολυτηρίου λυκείου μπορούν να εγγραφούν σε οποιοδήποτε τύπο λυκείου επιθυμούν χωρίς εξετάσεις. Η διάρκεια φοίτησης και στους δύο τύπους Λυκείων είναι τρία χρόνια για τον καθημερινό κύκλο λειτουργίας και τέσσερα χρόνια για το βράδυ. Υπάρχουν επίσης εξειδικευμένα Λύκεια Εκκλησιαστικά, Μειονοτικά, Διαπολιτισμικά, Πειραματικά και Μουσικά καθώς και Ειδικά Λύκεια που απευθύνονται σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι Σχολές Ειδικής Αγωγής και Κατάρτισης (ΣΜΕΑΕ), διακρίνονται σε Ειδικά Επαγγελματικά Λύκεια (Ν. 3699/2008) όπου η φοίτηση διαρκεί πέντε χρόνια, Ειδικά Επαγγελματικά Λύκεια διάρκειας τεσσάρων ετών και τέλος στο Ειδικό Επαγγελματικό Σχολείο στο οποίο διαρκεί η μελέτη τέσσερα χρόνια. Η δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση περιλαμβάνει επίσης τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕ) όπου η φοίτηση διαρκεί από πέντε έως οκτώ χρόνια (Ν. 2817/2000).

Άλλες δομές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι τα Καλλιτεχνικά Σχολεία. Υπάρχουν επίσης Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας που δέχονται μαθητές άνω των δεκαοκτώ ετών που δεν έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους στην Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτά είναι τρία χρόνια σπουδών και προσφέρουν γενική εκπαίδευση και είναι ανοιχτά μόνο στις 2 μ.μ.

Πρόσθετες δομές μη υποχρεωτικής εκπαίδευσης αλλά κατάρτισης όπως οι Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑΣ), λειτουργούν από διάφορα Υπουργεία.

Η μετα-δευτεροβάθμια μη τυπική εκπαίδευση περιλαμβάνει Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης που παρέχουν αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και τη δυνατότητα απόκτησης Πιστοποιητικού ή Διπλώματος Επαγγελματικής Κατάρτισης. Το Ι.Ε.Κ. δέχονται απόφοιτους Λυκείου και αποφοίτους Λυκείου, ανάλογα με τις επιμέρους ειδικότητες που προσφέρουν. Η τυπική τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, η οποία είναι δημόσια και παρέχεται δωρεάν, περιλαμβάνει Πανεπιστήμια, Πολυτεχνεία και Σχολή Καλών Τεχνών (ΑΣΚΤ).

Μια πρόσθετη δομή της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης είναι το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), το οποίο έχει ως αποστολή την παροχή εξ αποστάσεως (προπτυχιακών και μεταπτυχιακών) εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Τέλος, η τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά η μη πανεπιστημιακή εκπαίδευση περιλαμβάνει διάφορα σχολεία που παρέχουν επαγγελματική εξειδίκευση σε συγκεκριμένους τομείς που σχετίζονται με τη θρησκεία, την τέχνη, τον τουρισμό, το ναυτικό, τον στρατό και τη δημόσια τάξη. Πιο συγκεκριμένα, το επίπεδο αυτό περιλαμβάνει τις Ανώτερες Εκκλησιαστικές Σχολές, τις Ακαδημίες Εμπορικού Ναυτικού, τις Ανώτερες Σχολές Χορού και Δραματικής Τέχνης, τις Ανώτερες Σχολές Τουριστικής Εκπαίδευσης, τις Ανώτερες Σχολές Υπαξιωματικών του Υπουργείου Εθνικής Άμυνας, τις Σχολές Πολιτική Άμυνα κ.λπ. (ΙΜΕ /ΓΣΕΒΕΕ, 2014; ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2011; ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2012; ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2016; ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2017; Cedefop, 2014; Cedefop, 2009; Eurydice, 2014; ΥΠΠΕΘ, 2017).

1.2 Η τεχνική εκπαίδευση από το 1930 έως το 1960

Το 1929, ιδρύθηκε με νομοθεσία το αστικό σχολείο στην Ελλάδα. Ο διαχωρισμός της γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η θεσμοθέτηση των κατώτερων επαγγελματικών σχολείων είναι τα κύρια χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης της περιόδου (Νούτσος, 1979: 215). Ειδικότερα, ο νόμος 4397 / 16-8-1929 «Περί δημοτικής εκπαίδευσης», θεσπίζει, σε μια προσπάθεια ανάπτυξης της οργάνωσης της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, τα κατώτερα επαγγελματικά σχολεία ως γεωργικά, επαγγελματικά, βιοτεχνικά και οικιακά, με διάρκεια σπουδών 2-3 χρόνια.

Το 1931 έγινε μια προσπάθεια για τη συστηματική και ολοκληρωμένη άποψη της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Ο νόμος 5197/1931 "για την επαγγελματική εκπαίδευση" (ΦΕΚ 233/ τ. Α / 1931), θα καθορίσει όχι μόνο λειτουργικά ζητήματα της επαγγελματικής εκπαίδευσης, η οποία ταξινομείται σε κατώτερη, μέση και ανώτερη, αλλά και ζητήματα για τη θεωρητική και πρακτική της. τη διδασκαλία, τη σύνδεσή της με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και θα επιτρέψει σε δήμους, κοινότητες, επιμελητήρια και επαγγελματικές ενώσεις να ιδρύσουν τεχνικές σχολές (Ιακωβίδης, 1998).

Για πρώτη φορά, η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση διανέμεται σε φορείς εκτός του Υπουργείου Παιδείας. Επίσης με νόμο οργανώθηκαν τα Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Βιοτεχνικά, Εμπορικά, Γεωργικά και Οικονομικά. Αργότερα το 1948 ιδρύθηκαν οι Ανώτερες και Κάτω Νοσηλευτικές Σχολές του Υπουργείου Κοινωνικών Υπηρεσιών, το 1950 οι Σχολές Μαθητείας του ΟΑΕΔ και τα Δασικά Σχολεία, το 1951 τα Δημόσια Σχολεία Εμπορικού Ναυτικού και το 1954 τα Ναυτικά Γυμνάσια (Κατσίκας & Θεριανός, 2007).

1.3 Η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση από το 1960 μέχρι σήμερα

Η πρώτη συντονισμένη προσπάθεια για τη δημιουργία της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης καθώς και για τη συγκέντρωσή της σε έναν μόνο φορέα, της ένταξής της και της ένταξής της στο επίσημο δημόσιο σχολικό δίκτυο έγινε το 1959, επειδή στην Ελλάδα δεν είχε ακόμη δημιουργηθεί μια ισχυρή αστική τάξη. Το απαιτήσεις παραγωγής (Αθανασούλα-

Ρέππα, 1999). Η μεταρρύθμιση του 1959 θεωρείται ότι έθεσε για πρώτη φορά την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση στον κύριο φορέα του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας. Στην πραγματικότητα, τότε άρχισαν να δημιουργούνται οι δύο κύριοι πυλώνες του δημόσιου σχολείου, το γενικό σχολείο ο ένας και το τεχνικό-επαγγελματικό σχολείο ο άλλος, ξεπερνώντας το έθιμο μέχρι τότε για την κάλυψη των αναγκών της τεχνικής εκπαίδευσης αποκλειστικά με ιδιωτική πρωτοβουλία.

Τη δεκαετία του 1960, ανήκουν στο Υπουργείο Παιδείας. όλες οι τεχνικές σχολές υπουργείων εκτός από τις σχολές μαθητείας του ΟΑΕΔ, τις σχολές νοσηλευτικού προσωπικού του Υπουργείου. Υγείας και τα σχολεία αγροτικής εκπαίδευσης του Υπουργείου. Γεωργία. Επίσης η μεταρρύθμιση του 1959 εισήγαγε τις εξής βασικές καινοτομίες:

- την ίδρυση εξαταξίων Γυμνασίων που καταργούσαν τα μέχρι τότε οκτατάξια.
- την ίδρυση δύο τεχνικών σχολών μεταγυμνασιακού επιπέδου, στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη, γνωστές ως «Σχολές Υπομηχανικών»
- την ίδρυση των πρώτων έξι δημοσίων τεχνικών σχολών, εργοδηγών μέσω τεχνικών σχολών, σε διάφορες επαρχιακές πόλεις.
- την ίδρυση του Ζάνειου πειραματικού τεχνικού γυμνασίου.
- την ίδρυση της Σχολής Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.) που μετονομάστηκε σε Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. (Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης) το 2002 και παραμένει ακόμα η μόνη παιδαγωγική σχολή εκπαιδευτικών για το χώρο της Τ.Ε.Ε.
- Ιδρύεται στην Κ.Υ. του Υ.Π.Ε.Π.Θ., Γενική Διεύθυνση Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.
- Συστήνεται στην Κ.Υ. του Υ.Π.Ε.Π.Θ. θέση Γενικού Επιθεωρητή Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.
- Ιδρύεται στην Κ.Υ. του Υ.Π.Ε.Π.Θ. Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο που απαρτίζονταν από δυο ειδικά συμβούλια. Το ένα ήταν αρμόδιο για τα προγράμματα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και το άλλο για τα προγράμματα της γενικής εκπαίδευσης.
- Συστήνεται Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης για τα θέματα της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα η διοίκηση και η εποπτεία ολόκληρης της γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης συγκεντρώθηκε στο υπουργείο Εθνικής Παιδείας από τα διάφορα υπουργεία και υπηρεσίες όπου υπαγόταν ως τότε. Ειδικότερα η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση έχει τρεις βαθμίδες:

- Κατώτερη με διάρκεια φοίτησης 1-4 έτη και δικαίωμα εγγραφής σε αυτήν των αποφοίτων Δημοτικού.
- Μέση με διάρκεια σπουδών 3-4 έτη και δικαίωμα εγγραφής σε αυτήν των αποφοίτων Α΄ κύκλου Γυμνασίου ή Ε΄ τάξης οκτατάξιου Γυμνασίου ή των αποφοίτων των κατώτερων σχολών.
- Ανώτερη. Σε αυτήν τη βαθμίδα η εισαγωγή πραγματοποιείται με εξετάσεις όσων έχουν αποφοιτήσει από εξατάξιο Γυμνάσιο ή Μέσες Σχολές (Πολυχρονόπουλος, 1980)

Στη συνέχεια, σε μια από τις σημαντικότερες μεταρρυθμιστικές περικοπές που επιχειρήθηκαν στις ελληνικές εκπαιδευτικές υποθέσεις, στη μεταρρύθμιση του 1964 (Ν.

4397/1964), επιχειρούνται ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, θεμελιώνεται η αρχή της δωρεάν εκπαίδευσης, επεκτείνεται η υποχρεωτική εκπαίδευση και καθιερώνεται η δημοτική γλώσσα.

Αυτή η μεταρρύθμιση χώρισε τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε τριετή Γυμνάσια και Λύκεια και εισήχθη στη θέση των εισαγωγικών εξετάσεων για τα ΑΕΙ. το Ακαδημαϊκό Απολυτήριο. Στο πλαίσιο αυτού του νόμου, υπήρξε και πάλι μια ανησυχία για την αναβάθμιση της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, ο πρώτος κύκλος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης περιελάμβανε λύκειο (γενικό και τεχνικό) και ο δεύτερος κύκλος τρία είδη σχολείων: το γενικό λύκειο, το τεχνικό - επαγγελματικό λύκειο και τα σχολεία τεχνικής εξειδίκευσης. Οι απόφοιτοι λυκείου (γενικοί και τεχνικοί) έγραψαν τους αποφοίτους του δημοτικού σχολείου χωρίς εξετάσεις ενώ οι απόφοιτοι και των δύο τύπων απονεμήθηκαν ίσα πτυχία. Η παρακολούθηση του γενικού ή τεχνικού - επαγγελματικού λυκείου απαιτούσε απολυτήριο λυκείου (γενικό ή τεχνικό - επαγγελματικό) και επιτυχημένες εισαγωγικές εξετάσεις. Οι απόφοιτοι του τεχνικού λυκείου θα μπορούσαν να εγγραφούν χωρίς εξετάσεις στις τεχνικές σχολές, όπου απέκτησαν τεχνική ή επαγγελματική ειδικότητα, ενώ οι απόφοιτοι του γενικού και τεχνικού λυκείου εγγράφηκαν, μετά την απόκτηση του «ακαδημαϊκού διπλώματος» και εισαγωγικών εξετάσεων σε ορισμένα μαθήματα, στα πανεπιστήμια, στις παιδαγωγικές ακαδημίες, στα σχολεία των νηπιαγωγών και στις σχολές υπο-μηχανικών.

Όσοι είχαν απολυτήριο τεχνικού λυκείου εγγράφηκαν, μετά από ειδικές εξετάσεις, απευθείας στο δεύτερο έτος των σχολών μηχανικών και σε αντίστοιχη ειδικότητα. Το 1970 με το Ν.Δ. 652/1970 «Περί Κέντρου Ανωτέρας Τεχνικής Εκπαιδύσεως» ιδρύθηκαν πέντε Κέντρα Ανώτερης Τεχνικής Εκπαίδευσης (Κ.Α.Τ.Ε.) σε Αθήνα, Πάτρα, Λάρισα, Θεσσαλονίκη, και Ηράκλειο Κρήτης, που αντικαθιστούν τις παλιές σχολές υπομηχανικών.

Δημιουργούνται τα Κέντρα Επαγγελματικής Τεχνικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Τ.Ε.) (άρθρο 12, Ν.576 / 1977). Τα Κέντρα Επαγγελματικής και Τεχνικής Κατάρτισης (ΚΕΤΕ) αποτελούνται από Τεχνικό Λύκειο, Επαγγελματικό Λύκειο και Τεχνικό Επαγγελματικό Σχολείο που λειτουργούσαν στην ίδια πόλη (Καραφίλλη, 2002). Τη Γενική Διεύθυνση του ΚΕΤΕ αναλαμβάνει εκπαιδευτικός με το βαθμό του Διευθυντή Λυκείου. Ο Διευθυντής του ΚΕΤΕ έχει συντονιστικές, υπηρεσιακές και πειθαρχικές ευθύνες για το προσωπικό των σχολικών μονάδων που ανήκουν στο ΚΕΤΕ του. Δημιουργήθηκαν με σκοπό την ανάπτυξη μεγάλων σχολικών μονάδων και την καλύτερη χρήση των εγκαταστάσεων, των οργάνων και του προσωπικού.

Η περίοδος 1981 – 2005

Μετά το 1981 νομοθετούνται μία σειρά μεταρρυθμιστικών μέτρων, που αφορούν την ελληνική εκπαίδευση, με τις βασικές αρχές των νόμων αυτών να είναι (Μπουζάκης, 2006):

- Καθιερώνεται η δημοτική ως επίσημη γλώσσα του κράτους και το μονοτονικό σύστημα στο γραπτό λόγο Π.Δ. 297/22-4-1982 (Φ.Ε.Κ. 52/τ. Α΄/29-4-1982).
- Επιχειρείται αναβάθμιση των τεχνικών επαγγελματικών λυκείων (Ν. 1351/1983).
- Γίνεται προσπάθεια αναμόρφωσης των προγραμμάτων των λυκείων και συγγραφής νέων βιβλίων για μαθητές και εκπαιδευτικούς.
- Το 1983 αρχίζει η μελέτη και η πειραματική εφαρμογή του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου (Ε.Π.Λ.).
- Αλλάζει το σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Με το Ν. 1268/1982 (Νόμος – Πλαίσιο) Καταργούνται τα Κ.Α.Τ.Ε.Ε. και την θέση τους παίρνουν τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Τ.Ε.Ι.).

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, η δομή της εκπαίδευσης το 1985 χωρίστηκε σε τρία επίπεδα, την πρωτοβάθμια, που περιελάμβανε το νηπιαγωγείο και το δημοτικό, τη δευτεροβάθμια, που περιλάμβανε το λύκειο, τους διαφορετικούς τύπους λυκείων και επαγγελματικών σχολείων και τριτοβάθμια με δύο ίσες κατευθύνσεις. Πανεπιστήμια και Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Καραφίλλη, 2002).

Το Κ.Ε.Τ.Ε. καταργούνται και τα Τεχνικά ή Επαγγελματικά Λύκεια δεν είναι πλέον αυτόνομοι τύποι Λυκείου ή Μονάδων ενταγμένοι στο Κ.Ε.Τ.Ε. Γ.Ε.Λ.). Οι Τεχνικές - Επαγγελματικές Σχολές (Τ.Ε.Σ.) λειτουργούν αυτόνομα, δημιουργούνται νέοι τομείς και ειδικότητες ενώ για πρώτη φορά δημιουργείται το ΕΡΛ. Επίσης με το νόμο 1566/1985 ιδρύονται για πρώτη φορά τα Σχολικά Εργαστήρια Κέντρα (Σ.Ε.Κ.), τα οποία υπάρχουν μέχρι σήμερα με την πρόσφατη αλλαγή του ονόματός τους σε Εργαστηριακά Κέντρα (ΕΚ). για την πρακτική άσκηση των μαθητών των Τεχνικών Επαγγελματικών Λυκείων, των ενοποιημένων πολυεπιστημονικών και των τεχνικο-επαγγελματικών σχολών. όταν οι μαθητευόμενοι μαθητές προέρχονται από τρεις ή περισσότερες σχολικές μονάδες. Με το νόμο 1566/1985 η Τ.Ε.Ε., εντάσσεται στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο (Τ.Ε.Λ.)

Το Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο (ΤΕΛ) που προήλθε από τη συγχώνευση του Τεχνικού Λυκείου και του Επαγγελματικού Λυκείου Νομικής 576/1977 (ΦΕΚ 102/ τ. Α' / 13- 4-1977), το οποίο προσπάθησε να γενικές κυκλικές γνώσεις αλλά και τεχνικές ή επαγγελματικές γνώσεις και ανάπτυξη δεξιοτήτων ώστε να είναι σε θέση μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους να απασχοληθούν επιτυχώς στην αγορά εργασίας στον αντίστοιχο τομέα που είχαν παρακολουθήσει.

Επίσης, με το νόμο Ν. 2640/1998 (ΦΕΚ 206 / τ.Α' / 3-9-1998) με τίτλο «Δευτεροβάθμια Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» γίνονται αποφασιστικές αλλαγές στον τομέα της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης με την δημιουργία των Τεχνικών Επαγγελματικών Σχολών (ΤΕΕ) και κατάργηση των Τεχνικών Επαγγελματικών Σχολών (ΤΕΣ), δηλ. δημιουργείται μια ενιαία μορφή δευτεροβάθμιας τεχνικής-επαγγελματικής σχολής.

Η περίοδος 2006 έως σήμερα

Το 2006 επιχειρείται άλλη αλλαγή-μεταρρύθμιση στην Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση, με το νόμο 3475/2006 (ΦΕΚ 146 / τ. ΑΔ / 13-7-2006) «Οργάνωση και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», που καταργεί το ΤΕΕ και τα αντικαθιστά με τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) και τα Επαγγελματικά Σχολεία (ΕΠΑΣ). Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ) ΕΠΑΛ. (Επαγγελματικό Λύκειο) είναι σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για αποφοίτους λυκείου. Επαγγελματικά Λύκεια είναι αποκλειστική αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας. και χωρίζονται σε ημέρα και βράδυ. Η διάρκεια των σπουδών είναι τρία χρόνια την ημέρα και τέσσερα χρόνια το βράδυ και στο τέλος των σπουδών τους οι μαθητές λαμβάνουν δίπλωμα και πτυχίο με το οποίο μπορούν να ασκήσουν το επάγγελμα που σπούδασαν.

Οι κάτοχοι απολυτηρίου Λυκείου εγγράφονται στην Α Τάξη χωρίς εξετάσεις. Οι μαθητές παρακολουθούν μαθήματα συνολικής διάρκειας 34 ωρών εβδομαδιαίας διδασκαλίας, τα οποία χωρίζονται σε μαθήματα γενικής εκπαίδευσης συνολικής διάρκειας 25 ωρών και 42 μαθήματα μαθημάτων συναφών επαγγελματικών τομέων, προκειμένου να αποκτήσουν πλήρη γνώση των θεμάτων του καθενός πεδίου, συνολικής διάρκειας 9 ωρών.

Η Β τάξη είναι δομημένη σε 11 (έντεκα) Επαγγελματικούς Τομείς. Οι μαθητές παρακολουθούν κοινά μαθήματα γενικής εκπαίδευσης και μαθήματα πεδίου της επιλογής τους. Τα μαθήματα έχουν συνολική διάρκεια 35 ώρες εβδομαδιαίας διδασκαλίας, τα οποία

χωρίζονται σε μαθήματα γενικής εκπαίδευσης συνολικής διάρκειας 17 ωρών και μαθήματα επαγγελματικών τομέων συνολικής διάρκειας 18 ωρών.

Η τρίτη τάξη διαρθρώνεται σε 18 (δεκαοκτώ) επαγγελματικές ειδικότητες. Οι μαθητές παρακολουθούν τα μαθήματα της ειδικότητας που επιλέγουν και τα μαθήματα γενικής εκπαίδευσης που ορίζονται για αυτήν την ειδικότητα. Τα μαθήματα είναι συνολικής διάρκειας 35 ωρών εβδομαδιαίας διδασκαλίας, τα οποία χωρίζονται σε μαθήματα γενικής εκπαίδευσης συνολικής διάρκειας 12 ωρών και μαθήματα ειδικότητας συνολικής διάρκειας 23 ωρών.

Στους αποφοίτους του ΕΠΑ.Λ. με ενδοσχολικές εξετάσεις χορηγείται:

- Απολυτήριο Επαγγελματικού Λυκείου ισότιμο με του Γενικού Λυκείου, ικανό να εξασφαλίσει στον κάτοχο του μετά την συμμετοχή στις Πανελλήνιες εξετάσεις, την εισαγωγή του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Πανεπιστήμια και Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα) σε ισότιμη βάση με τους αποφοίτους του Γενικού Λυκείου.

- Πτυχίο επιπέδου 3, που θα τους δίνει τη δυνατότητα να λάβουν άδεια ασκήσεως επαγγέλματος ή να εγγράφονται στα ΙΕΚ

Επτά χρόνια μετά την προηγούμενη αλλαγή στην Δημόσια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και πριν ακόμη αποτιμηθούν τα όποια θετικά ή αρνητικά αποτελέσματά της, εισάγεται ακόμα μια μεταρρύθμιση.

Το 2013 με το νόμο 4186/2013 (Φ.Ε.Κ. 193/τ. Α' /17-9-2013) έχουμε σημαντικές αλλαγές στη δομή και τη λογική της επαγγελματικής εκπαίδευσης η οποία παρέχεται μόνο από το Νέο Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ.) αφού καταργούνται οι ΕΠΑ.Σ. του Υπουργείου Παιδείας. Τα Επαγγελματικά Λύκεια μπορεί να είναι Δημόσια ή Ιδιωτικά και διακρίνονται σε Ημερήσια και Εσπερινά με διάρκεια φοίτησης τριετής ή τετραετής αντίστοιχα.

Οι σκοποί του νέου Επαγγελματικού Λυκείου είναι οι εξής:

- η παροχή γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου,
- η προαγωγή της κριτικής σκέψης, της πρωτοβουλίας και της δημιουργικότητας
- η καλλιέργεια των βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων που είναι αναγκαίες για την ανάπτυξη της προσωπικότητας και την κοινωνική ένταξη,
- η παροχή ολοκληρωμένων επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων για την • πρόσβαση στην αγορά εργασίας,
- η ενδυνάμωση της δυνατότητας παρακολούθησης των εργασιακών εξελίξεων, καθώς και της δυνατότητας πρόσληψης και αφομοίωσης των νέων τεχνολογικών και επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης,
- η δυνατότητα επαγγελματικής ανέλιξης μέσω σπουδών σε ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα και
- η ανάπτυξη δράσεων που διασφαλίζουν την ποιότητα της τεχνολογικής - επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Το Επαγγελματικό Λύκειο για πρώτη φορά προσφέρει δύο κύκλους σπουδών, οι οποίοι ανήκουν στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα : α. τον «Δευτεροβάθμιο Κύκλο Σπουδών» που λειτουργούν οι Α', Β' και Γ' τάξεις και β. τον μεταδευτεροβάθμιο Κύκλο Σπουδών, την «Τάξη Μαθητείας» που εφαρμόζει το δυϊκό σύστημα εκπαίδευσης έχει διάρκεια ένα (1) έτος και περιλαμβάνει Μαθητεία με εκπαίδευση στο χώρο εργασίας.

Στους αποφοίτους χορηγείται:

α. Απολυτήριο Λυκείου ισότιμο με το Απολυτήριο Γενικού Λυκείου μετά τις ενδοσχολικές εξετάσεις, και

β. Πτυχίο Ειδικότητας επιπέδου 4, μετά από ενδοσχολικές εξετάσεις από το ΕΠΑ.Λ..

Οι απόφοιτοι των Επαγγελματικών Λυκείων (Δευτεροβάθμιου κύκλου σπουδών) εισάγονται σε σχολές και τμήματα της Ανώτατης Εκπαίδευσης με δύο τρόπους:

- Α' Τρόπος: με Ειδικές Πανελλαδικές εξετάσεις. Οι υποψήφιοι εξετάζονται σε τέσσερα μαθήματα της Γ' τάξης, δύο μαθήματα γενικής παιδείας (με συντελεστή βαρύτητας 1,5) και δύο μαθήματα ειδικότητας (με συντελεστή βαρύτητας 3,5)

- Β' Τρόπος: με Πανελλαδικές εξετάσεις κοινές με τους αποφοίτους των Γενικών Λυκείων. Οι απόφοιτοι των Επαγγελματικών Λυκείων έχουν δικαίωμα συμμετοχής σε πανελλαδικές εξετάσεις για εισαγωγή στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα Α.Ε.Ι. (Πανεπιστήμια & Τ.Ε.Ι.) με τους ίδιους όρους και προϋποθέσεις, που ισχύουν για τους αποφοίτους του Γενικού Λυκείου.

Κεφάλαιο 2^ο -Εννοιολογική προσέγγιση

2.1 Ορισμός κινδύνου

Εξίσου σημαντική και άμεσα συνδεδεμένη με την έννοια της «κρίσης» είναι η αποσαφήνιση του όρου «κίνδυνος». Ο Hunter (1980) υποστηρίζει ότι ο κίνδυνος είναι «μια κατάσταση

έκτακτης ανάγκης που συνήθως συμβαίνει ξαφνικά, μπορεί να προκαλέσει καταστροφές μεγάλης κλίμακας και να ακυρώσει τις διαδικασίες ελέγχου του ιδρύματος...».

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Ζαβλάνο (1999) ο κίνδυνος είναι "η συνάρτηση της πιθανότητας εμφάνισης ενός ανεπιθύμητου συμβάντος και της σοβαρότητας των συνεπειών που μπορεί να προκύψουν από αυτό το συμβάν". Οι σοβαροί κίνδυνοι (Λυράτζη, 2009) προέρχονται από "φυσικά αίτια όπως: πυρκαγιές, πλημμύρες, σεισμοί, τσουνάμι, τυφώνες κ.λπ., ανθρωπογενείς αιτίες όπως: αμέλεια, ατυχήματα, τρομοκρατικές ενέργειες, κοινωνικές αναταραχές και αιτίες ανεπαρκούς λειτουργίας εγκαταστάσεις και υπηρεσίες του κτιρίου».

Το Συμβούλιο Χρηματοδότησης της Ανώτατης Εκπαίδευσης της Αγγλίας (HEFCE) ορίζει τον κίνδυνο ως: "απειλή ή αρνητική δυνατότητα κατά την οποία ενέργειες ή γεγονότα μπορεί να έχουν αρνητική επίδραση ή ακόμη και να έχουν θετική επίδραση στην εκπλήρωση των στόχων ενός οργανισμού. Η διαχείριση κινδύνου είναι χαρακτηρίζεται ως διαδικασία κατά την οποία παρέχεται η διαβεβαίωση ότι τα αρνητικά γεγονότα στον οργανισμό θα εξαφανιστούν ή θα μειωθούν ή, αντίστοιχα, ότι θα επιτευχθούν οι καθορισμένοι οργανωτικοί στόχοι»(2001).

Σύμφωνα με το HEFCE (2001), οι κίνδυνοι μπορούν να συγκεντρωθούν σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία σχετίζεται με τον κίνδυνο αρνητικής επίδρασης ή μεταβολής της σημασίας του στρατηγικού σχεδίου ενός οργανισμού όσον αφορά τους πόρους των μαθητών, την εκπαιδευτική διαδικασία, την έρευνα και την καινοτομία, τα συνεργατικά δίκτυα, την εφοδιαστική και τις επενδύσεις του οργανισμού. Η δεύτερη κατηγορία σχετίζεται με σοβαρούς κινδύνους που μπορεί να προκύψουν σε έναν οργανισμό και η τρίτη σχετίζεται με διάφορους λειτουργικούς κινδύνους. Οι συνέπειες που μπορεί να προκύψουν από την πραγματοποίηση των κινδύνων μπορεί να είναι οικονομικές, ψυχολογικές, φυσικές, κοινωνικές, κ.λπ. (Σαϊτής, 2014).

Σύμφωνα με το Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Μπαμπινιώτη (2005) «κίνδυνος είναι η αρνητική δυνατότητα, η πιθανότητα να συμβεί κάτι κακό». Με αυτή την έννοια, ο κίνδυνος συνοδεύει τον άνθρωπο από την αρχή της ύπαρξής του. Σε όλες τις γλώσσες του κόσμου μερικές λέξεις έχουν περισσότερες από μία έννοιες. Επίσης, δύο λέξεις μπορούν να έχουν περίπου την ίδια σημασία. Αυτό συμβαίνει τόσο στα ελληνικά όσο και στα αγγλικά, όπου οι λέξεις κίνδυνος έχουν εννοιολογικές διαφορές, οι οποίες συνάγονται από το πλαίσιο.

ΕΝΝΟΙΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ ΛΕΞΕΙΣ	ΑΓΓΛΙΚΕΣ ΛΕΞΕΙΣ
Η πιθανότητα να συμβεί κάτι κακό	Κίνδυνος	Risk, danger
Η επικίνδυνη κατάσταση	Κίνδυνος	Hazard
Η βασική έννοια του κινδύνου	Κίνδυνος	Danger
Αποδοχή κινδύνου για πιθανά κέρδη	Διακινδύνευση, ρίσκο	Risk

Ο Mainelli (2002) ορίζει τον κίνδυνο ως "η πιθανότητα εμφάνισης ενός ανεπιθύμητου συμβάντος πολλαπλασιασμένου με τη σοβαρότητα των επιπτώσεων αυτού του ανεπιθύμητου συμβάντος". Ταξινόμηση των κινδύνων Ο κίνδυνος χωρίζεται σε δύο μεγάλες

κατηγορίες: τον οικονομικό κίνδυνο (οικονομικό κίνδυνο) και τον λειτουργικό κίνδυνο (λειτουργικό κίνδυνο).

Ο χρηματοοικονομικός κίνδυνος είναι ο κίνδυνος που αντιμετωπίζουν οι εταιρείες όταν οι ταμειακές εισροές είναι ανεπαρκείς για να καλύψουν τις ταμειακές εκροές για να καλύψουν τα χρέη τους. Ο λειτουργικός κίνδυνος είναι ο κίνδυνος που σχετίζεται με την ακατάλληλη λειτουργία μιας επιχείρησης. Οι δυσλειτουργίες του συστήματος πληροφοριών, οι βλάβες του κινητήρα, οι απεργίες των εργαζομένων και οι δυσκολίες στην άντληση πρώτων υλών είναι μερικά μόνο παραδείγματα λειτουργικού κινδύνου (Chichester, Wiley and Banks, 2005).

Καταστροφικοί κίνδυνοι: Φυσικά ή ανθρωπογενή γεγονότα που δεν συμβαίνουν συχνά (χαμηλή συχνότητα) αλλά έχουν τη δυνατότητα να προκαλέσουν πολύ μεγάλες απώλειες (υψηλή σοβαρότητα)

2.2 Ορισμός ατυχήματος

Είναι σύνθητες φαινόμενο τα παιδιά να τραυματίζονται στο σχολικό περιβάλλον και να έχουν καθημερινά σχολικά ατυχήματα. Οι ακόλουθες περιπτώσεις μπορούν να γίνουν κατανοητές ως οι πιο συχνές αιτίες σχολικών ατυχημάτων: Ολίσθηση μέσα στο σχολικό κτίριο ή στην αυλή, τραυματισμός από ελαττωματικό ή επικίνδυνο εξοπλισμό (π.χ. καλώδια, καρέκλες), τραυματισμός κατά τη διάρκεια του μαθήματος Φυσική αγωγή, δηλητηρίαση από το φαγητό.

Σύμφωνα με τον Beneko (1989), ο όρος «ατύχημα» περιλαμβάνει κάθε απροσδόκητη και συγκεκριμένη αιτία και χωρίς υλική, σωματική ή ψυχική βλάβη στους ανθρώπους, που οδηγεί σε ολική ή μερική ή προσωρινή αναπηρία ή θάνατο. Παρ' όλα αυτά, πολλά ατυχήματα μπορούν να αποφευχθούν με την κατάλληλη προετοιμασία και εφαρμογή προγραμμάτων ενημέρωσης και τον σωστό σχεδιασμό του περιβάλλοντος (Σαϊτης, 2014).

Επίσης, σύμφωνα με το λεξικό της νεοελληνικής γλώσσας του Μπαμπινιώτη (2002), ατύχημα είναι κάθε «τυχαίο γεγονός που προκαλεί τραυματισμό, θάνατο ή ζημιά» και συνήθως ο όρος σχετίζεται με «τραυματισμούς (σωματικές, υλικές, θάνατος κ.λπ.) που προέρχονται από την κυκλοφορία, κυρίως, και άλλα ατυχήματα με μηχανικά μέσα» (σελ. 312). Το ατύχημα, τελικά, έχει έναν απρόβλεπτο χαρακτήρα, αφού συμβαίνει οπουδήποτε (π.χ. στο σχολείο, στο σπίτι, σε εξωτερικούς χώρους) και όποτε επηρεάζει οικονομικά και κοινωνικά το θύμα, την οργάνωση και το κράτος (Κουτούζης, 1999/2008 · Saiti & Σαϊτης, 2012).

2.3 Ορισμός κρίσης

Ο όρος «κρίση» περιλαμβάνει πολλές πτυχές και ποικίλλει, ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο εμφανίζεται ο όρος. Η λέξη «κρίση» στα αρχαία ελληνικά προήλθε ετυμολογικά από το ρήμα «κρίνω». Η κύρια σημασία του ρήματος ήταν «χωριστός», «αποφασίζω» και αργότερα «κρίνω». Επομένως, το ουσιαστικό «κρίση» σήμαινε γνώμη, αξιολόγηση, εκλογή, επιλογή, προτίμηση και δικαστική απόφαση. Άλλες έννοιες της «κρίσης» ήταν η δοκιμή, η ικανότητα, η δύναμη, η αντιπαλότητα, ο αγώνας.

Επιπλέον ως «κρίσις» οριζόταν το κρίσιμο σημείο, η κρίσιμη φάση στην εξέλιξη μιας νόσου, όπου κρίνεται εάν ο ασθενής θα ζήσει ή θα πεθάνει (http://www.greeklanguage.gr/greekLang/ancient_greek/tools/lexicon/lemma.html?id=134).

Σήμερα, οι πιο συνηθισμένες έννοιες της λέξης είναι "γνώμη", "απόφαση" και γενικά αναφέρεται σε αυτήν την ικανότητα του ατόμου να δεισδύει λογικά, καταλήγοντας στα σωστά συμπεράσματα. Αυτή η έννοια αντανακλά την κριτική άποψη ενός γεγονότος, την κριτική σκέψη, τη σωστή λήψη αποφάσεων και την άμεση δράση (Κασουλίδης, 2011).

Ο όρος «κρίση» έχει επίσης διαφορετικές έννοιες και ερμηνείες στη σύγχρονη κοινωνία, καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει διάφορα προβλήματα, όπως οικονομικά, περιβαλλοντικά και εκπαιδευτικά προβλήματα, καθώς και συναισθηματικά

τραύματα (φυσικές καταστροφές, επιδημίες, ατυχήματα, απώλειες, διαζύγιο) , σοβαρές ασθένειες, οικονομική κρίση κ.λπ.). Επομένως, περιλαμβάνει αρνητική χροιά (Μαργαρίτης, 2015).

Όπως επισημαίνει ο Slaikeu (1990), «κρίση» σημαίνει μια προσωρινή κατάσταση αναταραχής και αποδιοργάνωσης. Το άτομο αδυνατεί να αντιμετωπίσει αυτήν την κατάσταση χρησιμοποιώντας παραδοσιακές και συνήθεις μεθόδους επίλυσης προβλημάτων, ενώ υπάρχει η πιθανότητα ενός ριζικά θετικού ή αρνητικού αποτελέσματος. Όπως οι Boin et al. (2016), μια κρίση είναι ένα πολύ ιδιαίτερο γεγονός, το οποίο συνήθως δεν μπορεί να προβλεφθεί ή να αγνοηθεί. Τις περισσότερες φορές συμβαίνει απροσδόκητα, απροειδοποίητα, είναι ανεπιθύμητο, περίπλοκο, έχει άμεσες και σοβαρές επιπτώσεις στους εμπλεκόμενους ανθρώπους και είναι απαραίτητες άμεσες δραστικές αποφάσεις.

Κατά τη διάρκεια μιας κρίσης υπάρχει ελάχιστος χρόνος για τη λήψη αποφάσεων. 400δη από το 400 π.Χ., η «κρίση» έχει οριστεί ως «επικίνδυνο γεγονός». Η κρίση είναι μια απειλή που έχει τη δυνατότητα να δυσφημήσει και να αμαυρώσει την εικόνα ενός οργανισμού. Ο Ιπποκράτης όρισε την «κρίση» ως μια ξαφνική κατάσταση που θέτει τη ζωή σε σοβαρό κίνδυνο (Dulmus et al., 2013). Ο Hoff (2014) υποστηρίζει ότι κατά τη διάρκεια μιας κρίσης υπάρχει αδυναμία ατόμων να εφαρμόσουν τους συνηθισμένους μηχανισμούς αντιμετώπισης. Επιπλέον, υπάρχουν θετικές και αρνητικές πτυχές μιας κρίσης.

Πιο συγκεκριμένα, μια κρίση περιλαμβάνει δύο στοιχεία για το άτομο: τον κίνδυνο ψυχολογικής κατάρρευσης και την ευκαιρία για ψυχολογική ανάπτυξη. Πράγματι, όπως διαπίστωσαν οι Bagnell και Bostic (2012), οι κρίσεις εμφανίζονται ξαφνικά, αποτελούν μέρος της ζωής μας και οι περισσότεροι από εμάς, αργά ή γρήγορα, θα κληθούμε να αντιμετωπίσουμε μια κρίση. Συγκεκριμένα, μια σχολική κρίση αναφέρεται σε ένα γεγονός που είναι κατά βάση αιφνίδιο ή απροσδόκητο και επηρεάζει πολλούς μαθητές και το σχολικό προσωπικό. Διαταράσσει την ομαλή λειτουργία του σχολείου και οδηγεί σε ανασταλτικά μέτρα.

Μια κρίση μπορεί να επηρεάσει τόσο τη σωματική και ψυχική υγεία των μαθητών, όσο και την ασφάλεια και την κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη. Σε παρόμοιο πλαίσιο, οι Noesner & Webster (1997) επισημαίνουν ότι οι συνέπειες ενός κρίσιμου γεγονότος ποικίλλουν για εκείνους που το βιώνουν. Το κύριο χαρακτηριστικό μιας κρίσης είναι ότι το άτομο κυριεύεται από έντονα συναισθήματα απογοήτευσης, απόγνωσης και κυρίως αποδιοργάνωσης, που τον καθιστούν ανίκανο να αντιδράσει και να χρησιμοποιήσει τις δυνατότητές του. Αυτά τα συναισθήματα είναι κυρίως πιο έντονα σε παιδιά και εφήβους. Για το λόγο αυτό, χρειάζονται την καθοδήγηση και την υποστήριξη σημαντικών ενηλίκων, ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν και να επιστρέψουν στην καθημερινότητά τους.

Ο Warner (2009) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι κρίσεις ποικίλλουν σε μέγεθος και ένταση, διακρίνοντας γεγονότα που επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα έναν μόνο μαθητή και εκείνα που επηρεάζουν ολόκληρη τη φοιτητική κοινότητα. Οι επιληπτικές κρίσεις μπορεί να συμβούν πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά το σχολικό ωράριο, εντός ή εκτός της σχολικής μονάδας. Οι μαθητές και το προσωπικό μπορεί επίσης να επηρεαστούν πολύ από μια κρίση σε άλλη πόλη ή πολιτεία.

Όταν συμβαίνει κρίση, ο βαθμός κινδύνου και ανασφάλειας αυξάνεται. Υπάρχει πίεση χρόνου, ανάγκη άμεσης δράσης και άμεσες και αποτελεσματικές αποφάσεις των αρμοδίων. Η κρίση είναι μια διαταραχή και μια αδυναμία να διατηρηθεί μια σταθερή συναισθηματική κατάσταση. Οι άνθρωποι που αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις κρίσεις είναι εκείνοι που έχουν τα απαραίτητα ψυχικά αποθέματα για να προχωρήσουν σε αντιδράσεις και τις αλλαγές που επιβάλλουν οι κρίσεις (Καραθάνος, 2006).

Κάθε κρίση, ανεξάρτητα από τη μορφή της και τον οργανισμό στον οποίο δημιουργείται, χαρακτηρίζεται από τα ακόλουθα (Ahmed, 2006):

1) Είναι κλιμακούμενη σε ένταση. Η κατάσταση μιας κρίσης είναι δυναμική. Οι εμφανιζόμενες κρίσεις δεν εκδηλώνονται από την πρώτη στιγμή με τη μεγαλύτερή τους ένταση, αλλά κλιμακώνονται.

2) Επικρατεί υψηλό αίσθημα ανασφάλειας και κινδύνου. Κατά την περίοδο που η κρίση εμφανίζεται, οι εμπλεκόμενοι κυριεύονται από άγχος, καθώς αισθάνονται να χάνουν τον έλεγχο της κατάστασης.

3) Επηρεάζονται οι συνήθειες λειτουργίες και ρυθμοί. Η ένταση και η ανησυχία για το χειρότερο «σενάριο» εξέλιξης των γεγονότων, διαταράσσουν και μεταβάλλουν την συνήθη εύρυθμη λειτουργία της επιχείρησης.

4) Διακινδυνεύει η δημόσια/ διεθνής εικόνα της μονάδας/ χώρας. Οι συνέπειες κάθε εμφανιζόμενης κρίσης, συνήθως πλήττουν την «εικόνα».

5) Θα ελεγχθεί εξονυχιστικά από τους αρμόδιους κρατικούς- διακρατικούς φορείς και από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (Μ.Μ.Ε.). Η εκδήλωση μιας κρίσης αναπόφευκτα προκαλεί το ενδιαφέρον των αρμόδιων φορέων, αλλά και των Μ.Μ.Ε, καθώς υπάρχει αυξημένη ζήτηση για πληροφόρηση, προς αποκατάσταση των εικασιών για τα γεγονότα.

6) Προκαλεί βλάβες και υλικές ζημιές. Προκαλείται συνήθως ηθική βλάβη, η οποία ζημιώνει την ισχύ της χώρας, ή το προφίλ της επιχείρησης, ενώ παράλληλα προκαλείται δυσλειτουργία στην εμπορική της δραστηριότητα.

2.4 Είδη κρίσεων

Για να καταστρωθούν αποτελεσματικά σχέδια διαχείρισης κρίσιμων καταστάσεων, πρέπει προηγουμένως να καταστεί σαφές πως ένα απρόσμενο γεγονός για μια εταιρεία μπορεί να οδηγήσει σε κρίση. Για να προκληθεί κρίση σε ένα οργανισμό άρα και σε μια σχολική μονάδα , θα πρέπει να δρουν τρεις βασικές δυνάμεις:

1. Το καταλυτικό γεγονός ή έναυσμα (triggering event). Το γεγονός που προκαλεί ή μπορεί να προκαλέσει σημαντικές αλλαγές.

2. Αντιληπτική αδυναμία αντιμετώπισης (perceived Inability to cope). Η διοίκηση θεωρεί ότι ένα γεγονός είναι πέραν των δυνατοτήτων της.

3. Απειλή επιβίωσης (threat to survival). Οι αλλαγές απειλούν την επιβίωση της επιχείρησης. Διάκριση της κρίσης Ανάλογα με την προβλεψιμότητά της Ανάλογα με το πόσο αναμενόμενη ή ξαφνική είναι μία κρίση, ομαδοποιείται στις παρακάτω κατηγορίες:

- Ξαφνικές κρίσεις (Sudden crises) Η εμφάνιση αυτών των κρίσεων έρχεται με ελάχιστη προειδοποίηση, ή χωρίς να έχει προηγηθεί καμία ένδειξη, με αποτέλεσμα να είναι αδύνατο να προβλεφθούν. Χαρακτηριστικές περιπτώσεις ξαφνικών κρίσεων είναι οι απώλειες στελεχών, οι φυσικές καταστροφές, τα ατυχήματα στο χώρο εργασίας κλπ.
- Υποβόσκουσες κρίσεις (Smoldering crises) Οι κρίσεις αυτές είναι περισσότερο προβλέψιμες, καθώς ο κίνδυνος κλιμακώνεται. Παράδειγμα μπορεί να αποτελέσει η επανάσταση των εργατών σε έναν οργανισμό, το οικονομικό χρέος- οικονομική κρίση στην Ελλάδα. Κατηγοριοποίηση σε συνάρτηση με τη στιγμή εμφάνισης Όπως έχει ήδη αποδειχθεί, οι κρίσεις εξελίσσονται και τροποποιούνται από τη στιγμή που υποβόσκουν έως τη στιγμή που εμφανίζονται. Χρησιμοποιώντας την εμφάνισή τους στο χρόνο ως παράγοντα, οι φάσεις μιας κρίσης διαιρούνται σε πιθανές, λανθάνουσες και οξείες κρίσεις.

- Οι πιθανές κρίσεις χαρακτηρίζουν μία φάση στην οποία η κρίση αποτελεί ένα μόνο υποθετικό γεγονός, επομένως ούτε έχει εξακριβωθεί, ούτε υπάρχει. Για το λόγο αυτό, η κατάσταση περιγράφεται από τον Krystek (1987), σαν την «σχεδόν κανονική λειτουργία της επιχείρησης». Οι λανθάνουσες κρίσεις περιγράφουν τη φάση στην οποία η κρίση έχει ήδη ξεσπάσει, ωστόσο δεν είναι έχει ακόμη προσδιοριστεί σαφώς από την επιχείρηση. Η φάση της οξείας κρίσης είναι η χρονική περίοδος, στην οποία οι επιζήμιες συνέπειες της κρίσης έχουν γίνει αντιληπτές και η επιχείρηση προσπαθεί να τις αντιμετωπίσει.

2.5 Διαχείριση κρίσεων

Η διαχείριση κρίσεων είναι η συστηματική προσπάθεια αποφυγής κρίσεων που μπορεί να συμβούν σε έναν οργανισμό ή διαχείρισης κρίσεων που έχουν ήδη συμβεί στον οργανισμό.

Η διαχείριση κρίσεων είναι ένας τρόπος αντιμετώπισης της απειλής, ο οποίος είναι οίωνός μιας πιθανής κρίσης - και μια συστηματική προσπάθεια πρόληψης και αποτροπής της. Αυτό συνεπάγεται την ανάγκη για μια γρήγορη και αποτελεσματική απάντηση σε απρόβλεπτα γεγονότα που απειλούν τη σωστή λειτουργία ενός οργανισμού και πιθανώς τη βιωσιμότητά του. Μια άλλη διάσταση της διαχείρισης κρίσεων είναι η επίσημη απάντηση σε οποιοδήποτε γεγονός που απειλεί την οικονομική και λειτουργική σταθερότητα ενός οργανισμού.

Η Διαχείριση κρίσεων (Crisis Management) συγκεντρώνει και οργανώνει :

- Ενέργειες ή διαδικασίες που αποσκοπούν στον εντοπισμό, τη μελέτη και την πρόβλεψη καταστάσεων κρίσης και την ενεργοποίηση των κατάλληλων μηχανισμών έτσι ώστε ο οργανισμός να μπορεί να αποτρέψει ή να αντιμετωπίσει την κρίση.
- Τεχνικές που μετριάζουν τον κίνδυνο και την αβεβαιότητα, έτσι ώστε η διοίκηση να ελέγχει καλύτερα τον οργανισμό και να εκτελεί τα καθήκοντά του.
- Εμπειρίες που απορρέουν από το προσωπικό περιβάλλον των στελεχών, προκειμένου να ληφθούν υπόψη όλα τα πιθανά σενάρια και να αναπτυχθούν ευέλικτα σχέδια τα οποία τελικά θα υλοποιηθούν από τα αρμόδια στελέχη. Ο πλήρης ορισμός της διαχείρισης κρίσεων με βάση τα παραπάνω είναι: Η διαχείριση κρίσεων είναι η ενδεδειγμένη μελέτη και πρόβλεψη των κινδύνων που μπορεί να απειλήσουν μια εταιρεία / οργανισμό προκειμένου να μειωθεί η αβεβαιότητα και να ληφθούν όλες οι απαραίτητες ενέργειες και διαδικασίες - πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την κρίση , με σκοπό την προστασία των ανθρώπων, του περιβάλλοντος, των εργαζομένων και της οικονομικής θέσης της εταιρείας. (Glaesser, 2006, Henderson, 2007)

Μοντέλα λήψης απόφασης

Η διαχείριση κρίσεων περιλαμβάνει δύο τύπους λήψης αποφάσεων-αποφάσεις πριν από την κρίση και αυτές που λαμβάνονται κατά τη διάρκεια της κρίσης. Η απόφαση πριν από την κρίση λαμβάνεται από διαχειριστές υπό κανονικές συνθήκες, έχοντας στη διάθεσή τους όσο χρόνο χρειάζονται, καθώς και χρήσιμα εργαλεία και συνεργάτες. Συνεπώς, η απόφαση είναι συμμετοχική και περιεκτική. Η απόφαση κατά τη διάρκεια της κρίσης πρέπει να ληφθεί υπό συνθήκες πίεσης χρόνου, ενώ απαιτείται η ίδια ορθολογική κρίση. Οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων πρέπει:

- Να μην είναι χρονοβόρες ώστε ο διαθέσιμος χρόνος για τη λήψη απόφασης να αξιοποιείται σωστά.
- Να βοηθούν στην αξιολόγηση των προτάσεων
- Να οδηγούν στην κατά πλειοψηφία αποδεκτή απόφαση Η λήψη αποφάσεων πριν την κρίση Οι διαχειριστές σε αυτή τη φάση έχουν στη διάθεσή τους άφθονο χρόνο και

έχουν συγκεντρώσει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες, ώστε να προωθείται η επικοινωνία για να καταλήξουν στην 16 καταλληλότερη απόφαση.

Η μεθοδολογία έχει ως εξής:

1. Προσδιορισμός του προβλήματος ή της ανάγκης για απόφαση Ίσως αποτελεί το πιο δύσκολο βήμα, καθώς τα άτομα που εμπλέκονται στη λήψη απόφασης πρέπει να εστιάσουν, να κατανοήσουν και να μπορέσουν τελικά να εκφράσουν στους συνεργάτες ποιο είναι ουσιαστικά το πρόβλημα που καλούνται να αντιμετωπίσουν.
2. Προσδιορισμός των κριτηρίων ή των δεδομένων για την απόφαση Οι υπεύθυνοι συχνά βιάζονται να προσδιορίσουν τα κριτήρια χωρίς να έχουν αναλύσει επαρκώς όλες τις υποθέσεις. Όταν λαμβάνουν μια απόφαση για παράδειγμα: «Που να τοποθετηθεί ο σταθμός πυρόσβεσης», πρέπει να αναλυθούν μια σειρά από υποθέσεις. «Πρέπει να τοποθετηθεί σταθμός πυρόσβεσης σε κάποιο σημείο;», επιπλέον «Πόσο χώρο χρειάζεται ένας σταθμός πυρόσβεσης;» κ.λπ. Με αυτό τον τρόπο γίνεται μια εκτενής ανάλυση της αρχικής ερώτησης και απορρίπτονται ως κριτήρια οι υποθέσεις που δεν συνεισφέρουν στο αποτέλεσμα. Χρήσιμα κριτήρια είναι εκείνα τα στοιχεία που συμβάλλουν ξεκάθαρα στο επιθυμητό αποτέλεσμα.

2.6 Τρόποι αντιμετώπισης κρίσεων

Το αποτελεσματικό σχέδιο διαχείρισης της κρίσης περιλαμβάνει τα παρακάτω 10 στοιχεία:

1. Ένα αντιπροσωπευτικό σύνολο σεναρίων κρίσης. Ένα ευρύ φάσμα πιθανών αναδυόμενων καταστάσεων είναι απαραίτητο, γιατί ίσως η επιχείρηση να βρεθεί αντιμέτωπη με αυτές τις καταστάσεις. Μερικά παραδείγματα που θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν στη λίστα είναι: επιδημίες, οικονομικές δυσκολίες, πυρκαγιά, τρομοκρατική ενέργεια κ.λπ.
2. Ένα ευέλικτο σύνολο προτύπων αντιμετώπισης. Παρέχει στην εταιρεία την ευελιξία να αντιμετωπίζει απρόβλεπτα σενάρια. Αυτό είναι σημαντικό γιατί τα σενάρια συχνά μοιάζουν με πραγματικές καταστάσεις. Τα πρότυπα αντιμετώπισης μπορεί να περιλαμβάνουν επαφή με μέσα μαζικής ενημέρωσης, πυροσβεστική και αστυνομική απάντηση, εκκένωση κτιρίου κ.λπ.
3. Σύνδεση των σεναρίων με τα πρότυπα αντιμετώπισης. Αυτό είναι το κύριο στοιχείο του πλάνου διαχείρισης, που συνδέει το κάθε σενάριο κρίσης με το αντίστοιχο πρότυπο αντιμετώπισης που θα χρησιμοποιηθεί.
4. Επιλογή της ομάδας διαχείρισης. Ο διευθυντής της επιχείρησης πρέπει να έχει ορίσει τόσο τον αντικαταστάτη του, όσο και την ομάδα διαχείρισης των κρίσεων. Αν δεν γίνει αυτό, ενδεχομένως η επιχείρηση κάτω από συνθήκες πίεσης να δράσει ασυνάρτητα.
5. Έγκαιρη ενεργοποίηση των απαραίτητων διαδικασιών (πρωτόκολλο). Εφαρμόζοντας το πρωτόκολλο, δίδεται έγκαιρα σήμα για την ενεργοποίηση προτύπων για τη διαχείριση της κρίσης. Οι διαδικασίες πρέπει να έχουν οριστεί σαφώς, ώστε με την εμφάνιση της κρίσης να κηρύξουν άμεσα τον οργανισμό σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης. Αντίστοιχα, με το πέρας της κρίσης δίδεται σήμα για την κανονική λειτουργία του.
6. Ο χώρος της ομάδας διαχείρισης. Αποτελεί «το αρχηγείο» της διαχείρισης της κρίσης. Ουσιαστικά, πρόκειται για την τοποθεσία που στεγάζεται η ομάδα διαχείρισης και από εκεί έρχεται σε επικοινωνία με τα Μ.Μ.Ε. και τους υπόλοιπους ενδιαφερόμενους.
7. Κατάλληλα, σαφώς ορισμένα κανάλια επικοινωνίας. Η επικοινωνία, είτε εσωτερικά, είτε εξωτερικά του οργανισμού, αποτελεί έναν πολύ σημαντικό συντελεστή.

8. Αποθέματα πόρων. Είναι αναγκαία σε περίπτωση ανάγκης, όπως για παράδειγμα τα αποθέματα νερού, τροφής, φαρμάκων, ενέργειας κ.λπ.
9. Συχνές ασκήσεις προσομοίωσης. Βοηθούν στην αξιολόγηση των σχεδίων στην πράξη. Θα πρέπει να διεξάγονται συχνά, αλλά απροειδοποίητα ώστε να ελέγχεται η ταχύτητα αντίδρασης στα κρίσιμα γεγονότα.
10. Επιστημονικές αξιολογήσεις με το πέρας της κρίσης. Μετά από κάθε κρίση πρέπει να αξιολογείται η αντίδραση της επιχείρησης, ώστε να διαπιστώνονται τα σημεία που χρήζουν βελτίωσης και να εξελίσσονται οι διαδικασίες που βοήθησαν την επιχείρηση. (Watkins, 2001)

2.7 Ομάδες διαχείρισης κρίσεων

Μετά την ανάλυση της διαχείρισης κινδύνων και της διαχείρισης κρίσεων, συμπεραίνεται ότι οι δύο λειτουργίες διαχείρισης που αναλύονται συνδέονται και επικοινωνούν μεταξύ τους και η μία επηρεάζει την άλλη και αποτελεί υποστήριξη της άλλης. Πρώτα απ' όλα, αναλύοντας τους τύπους κινδύνων και κρίσεων, συμπεραίνεται ότι συμπίπτουν. Η πυρκαγιά είναι κίνδυνος, αλλά είναι και κρίση.

Η διαφορά είναι ότι ο κίνδυνος δεν υπάρχει πραγματικά, δεν είναι απτός. Αντίθετα, η κρίση υπάρχει τώρα, στο παρόν, και αυτό φαίνεται από τα μηνύματα που μεταδίδονται. Έτσι, σε περίπτωση πυρκαγιάς τα μηνύματα μπορεί να είναι καπνός ή μυρωδιά καύσης. Τότε ο κίνδυνος που υπήρχε μετατράπηκε σε κρίση, η οποία πρέπει να αντιμετωπιστεί το συντομότερο δυνατό. Πρέπει επίσης να αντιμετωπιστούν τα συναισθήματα άγχους, τα οποία αισθάνονται όσοι εμπλέκονται στην κρίσιμη κατάσταση.

Οι ομάδες διαχείρισης κρίσεων αναλαμβάνουν τη φάση σχεδιασμού του σχεδίου κρίσης και επίσης διαχειρίζονται τα προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια αυτού (Pearson and Clair, 1998). Οι ενέργειές τους δεν είναι παρά ανάλυση κινδύνου. Η ανάλυση κινδύνου είναι απαραίτητη κατά τον σχεδιασμό ενός σχεδίου κρίσης, επειδή σε αυτό το στάδιο εντοπίζονται πιθανές απώλειες και ελλείψεις του οργανισμού και ταυτόχρονα καθορίζονται οι απαιτήσεις του οργανισμού.

Κατά τη διάρκεια της κρίσης, ακολουθούν μια τεχνική, η οποία περιλαμβάνει την ανακύκλωση τριών βασικών ερωτήσεων, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν την κρίσιμη κατάσταση:

- Πώς μπορεί να υπάρξει περισσότερος χρόνος;
- Πώς μπορούν να αποκτηθούν περισσότερες πληροφορίες;
- Πώς μπορεί να μειωθεί η απώλεια ή το κόστος των πόρων; Οι παραπάνω ερωτήσεις επιτρέπουν στην ομάδα διαχείρισης να συγκεντρωθεί στους τρόπους μείωσης του συναισθήματος πίεσης και να επιλύσει την κρίσιμη κατάσταση.

Η σύσταση ομάδας διαχείρισης κρίσεων είναι σημαντική για τον οργανισμό για δύο λόγους: Πρώτον, επειδή η επιχείρηση μπορεί να απομονωθεί από τις καταστροφικές συνέπειες μιας κρίσης. Βασική προϋπόθεση είναι ότι η ανώτερη διοίκηση έχει καλλιεργήσει την κουλτούρα της διαχείρισης κρίσεων μέσα στην εταιρεία (Caronigro, 2000). Δεύτερον, μπορεί να επιστήσει την προσοχή στη διοίκηση έτσι ώστε να μην χάσει έναν πιθανό κίνδυνο για τον οποίο υπάρχουν ενδείξεις ότι περιμένει (Smith, 1992). Η άποψη των Mitroff και Pearson (1993) είναι ότι οι ομάδες διαχείρισης κρίσεων έχουν καθήκον να συλλέγουν, να αναλύουν και να διαδίδουν πληροφορίες απευθείας. Οι πρώτες ώρες ή ημέρες (για κρίσεις που διαρκούν μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα) είναι αφιερωμένες στην ταυτόχρονη εκτέλεση μιας σειράς δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τις ευθύνες των ομάδων διαχείρισης κρίσεων. Αυτές οι ευθύνες έχουν να κάνουν με την ενοποίηση των γεγονότων που έλαβαν

χώρα, την ανάλυση, τον έλεγχο των ζημιών και την επικοινωνία. (Glaesser, 2006, Laws, Prideaux, Chon, 2007).

Κεφάλαιο 3^ο

Κρίσεις και τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση

3.1 Περί κρίσεων στη τεχνική – επαγγελματική εκπαίδευση

Μετά από μια ενδελεχή μελέτη της πρόσφατης βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι στις μέρες μας οι κρίσεις είναι γεγονότα της καθημερινής μας ζωής και πολύ συχνά συμβαίνουν στο εργασιακό περιβάλλον ενός ατόμου (Brock et al., 2001 · Jackeck III, 2007 · Philpott, & Serluco, 2010). Οι σχολικές μονάδες της επαγγελματικής εκπαίδευσης δεν αποτελούν εξαίρεση στον κανόνα, καθώς σε αυτές τις κρίσεις αποτελούν συχνό φαινόμενο. Για παράδειγμα, ο θάνατος ή ο σοβαρός τραυματισμός ενός μαθητή ή δασκάλου, οι φυσικές καταστροφές, η τεταμένη σχέση μεταξύ δασκάλων και γονέων μπορεί να δημιουργήσουν κρίση, η οποία θα έχει σοβαρές συνέπειες για τους μαθητές και / ή το διδακτικό προσωπικό (Posner, 2000). Στην περίπτωση μιας σχολικής μονάδας , μια κρίση μπορεί να θέσει κίνδυνο τόσο για τη σωματική όσο και για την ψυχική υγεία και μπορεί να έχει ποικίλες επιπτώσεις στους ανθρώπους που συνυπάρχουν σε μια σχολική μονάδα (Gerler, 2013).

Αλλά μια κρίση είναι ένα γεγονός που δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί με συνηθισμένες και απλές διαδικασίες. Αντίθετα, οι κρίσεις έχουν σημαντικό αντίκτυπο στα άτομα μιας επαγγελματικής σχολής και απαιτούν μοναδικά και ειδικά μέτρα για τη διαχείρισή τους.

Καθώς οι κρίσεις είναι απροσδόκητες και απαιτούν -πέρα από τις συνήθειες- ενέργειες διαχείρισης, προκαλούν τεράστια αβεβαιότητα στις μονάδες της επαγγελματικής κατάρτισης οι οποίες μπορεί να μην γνωρίζουν όλες τις αιτίες και τις τελικές συνέπειες μιας κρίσης.

Οι κρίσεις αποτελούν απειλή για την οργάνωση και τους στόχους των επαγγελματικών σχολείων. Μια κρίση έχει τη δυνατότητα να ακρωτηριάσει τις προσπάθειες της σχολής για την επίτευξη των σημαντικότερων στόχων που έχει θέσει. Επίσης μια κρίση μπορεί να βλάψει την εικόνα της σχολής. Πολλοί γονείς πιθανότατα δεν προτιμούν αυτή τη σχολική μονάδα για τα παιδιά τους εάν υπάρχουν περιστατικά κρίσης όπως συχνές καταλήψεις, βία, χρήση ναρκωτικών από μαθητές κ.ο.κ.

Ο Warner (2009) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι κρίσεις ποικίλλουν σε μέγεθος και ένταση, διακρίνοντας γεγονότα που επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα έναν μόνο μαθητή και εκείνα που επηρεάζουν ολόκληρη τη μαθητική κοινότητα. Οι επιληπτικές κρίσεις μπορεί να συμβούν πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά το σχολικό ωράριο, εντός ή εκτός της σχολικής μονάδας. Οι μαθητές και το προσωπικό των επαγγελματικών σχολών μπορεί επίσης να επηρεαστούν πολύ από μια κρίση σε άλλη πόλη χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της κρίσης του ΕΠΑΛ Σταυρούπολης. Όταν συμβαίνει κρίση, ο βαθμός κινδύνου και ανασφάλειας αυξάνεται. Υπάρχει πίεση χρόνου, ανάγκη άμεσης δράσης και άμεσες και αποτελεσματικές αποφάσεις των αρμοδίων. Η κρίση είναι μια διαταραχή και μια αδυναμία να διατηρηθεί μια σταθερή συναισθηματική κατάσταση. Οι άνθρωποι που αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις κρίσεις είναι εκείνοι που έχουν τα απαραίτητα ψυχικά αποθέματα για να προχωρήσουν σε αντιδράσεις και τις αλλαγές που επιβάλλουν οι κρίσεις (Καραθάνος, 2006).

3.2 Η ψυχολογία των μαθητών κατά τη διάρκεια μιας κρίσης

Ο Kanel (2015) υποστηρίζει ότι μια κρίση μπορεί να προκαλέσει διάφορα συναισθήματα και διάφορες ψυχολογικές αντιδράσεις στο άτομο, καθώς μερικές φορές το σώμα του ατόμου δεν έχει τόσο ισχυρές άμυνες για να αντιμετωπίσει ένα τέτοιο γεγονός. Στο πρώτο στάδιο, κατά τα πρώτα λεπτά ή δευτερόλεπτα, το άτομο βιώνει ένα ισχυρό σοκ. Αρνείται αυτό που συνέβη, καθώς πιστεύει «αυτό δεν θα μπορούσε να συμβεί», αλλά και θυμό: «πώς θα μπορούσε να συμβεί κάτι τέτοιο;».

Το σώμα είναι πιθανό να αντιδράσει δημιουργώντας υστερία, τρόμο, εφίδρωση, πονοκέφαλο, στομαχόπονο, ναυτία και ταχυκαρδία. Οι πιο συνηθισμένοι τύποι αντιδράσεων είναι το άτομο που αγνοεί τις προειδοποιήσεις ή τις συστάσεις άλλων, μπερδεύει πληροφορίες και προειδοποιήσεις και δεν πιστεύει ότι το γεγονός είναι πραγματικό και αληθινό (Hagen et al Jarolmen, 2013). Στο δεύτερο στάδιο το άτομο αρχίζει να συνειδητοποιεί ότι η κρίση είναι ένα πραγματικό γεγονός και ότι η κατάσταση είναι αρκετά σοβαρή. Διακατέχεται από 25 πανικό, σύγχυση, άγχος και αγωνία.

Μπαίνει σε μια κατάσταση ανισορροπίας, όπου το γεγονός της κρίσης φαίνεται αξεπέραστο. Στην πραγματικότητα, αισθάνεται θλίψη, απόγνωση και θυμό. Το άτομο θέλει να μάθει τι συνέβη, γιατί, ποιος φταίει και άλλες πληροφορίες που σχετίζονται με το περιστατικό. Είναι πιθανό να εκδηλωθεί εξωστρέφεια, επικοινωνία με άλλα άτομα ή εσωστρέφεια, μη επιθυμία επικοινωνίας με κανέναν (Hall, 2015). Ο φόβος είναι μια σημαντική ψυχολογική αντίδραση κατά τη διάρκεια μιας κρίσης. Ο Sandman (2002) δηλώνει, μεταξύ άλλων, ότι ο φόβος του αγνώστου και ο φόβος της αβεβαιότητας μπορεί να κυριεύσει το άτομο. Το άτομο μπορεί να λειτουργήσει μερικές φορές ακραία και παράλογα. Εκδηλώνει αποφυγή, νιώθει απελπισία

και απόγνωση. Αισθάνεται ανήμπορο να προστατεύσει τον εαυτό του. Επομένως, πολλές φορές προτιμά την απάθεια, επιλέγει να αποσυρθεί και αποφεύγει την οποιαδήποτε δράση.

Πιο συγκεκριμένα, η κατάσταση στην οποία το άτομο είναι σε κατάσταση σοκ διαρκεί συνήθως από μερικά δευτερόλεπτα έως λίγα λεπτά. Χρειάζεται χρόνος για απομόνωση, καθώς θέλει να μαζέψει δύναμη και να προετοιμαστεί για δράση (Brock & Johnson, 2017). Στη συνέχεια, το άτομο αρχίζει να αντιμετωπίζει τα αρνητικά συναισθήματα, να συνηθίσει την πραγματικότητα, τη νέα κατάσταση και να αποδέχεται αυτό που έχει συμβεί. Το σοκ τελειώνει όταν το άτομο κατακλύζεται από τα πρώτα συναισθήματα φόβου, θυμού ή θλίψης. Σε αυτή την κατάσταση το συναισθηματικό χάος υποχωρεί σταδιακά και η αίσθηση του ελέγχου σταδιακά ανακτάται (Ugur, 2010).

Κάθε παιδί μπορεί να αντιδράσει διαφορετικά σε περίπτωση κρίσης. Ωστόσο, υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που επηρεάζουν περισσότερο τα παιδιά όταν βιώνουν μια κατάσταση κρίσης. Τα παιδιά που θα επηρεαστούν περισσότερο από ένα συμβάν κρίσης είναι εκείνα που έχουν ξαναζήσει μια κρίση και ένα τραυματικό γεγονός, έχουν προβλήματα ψυχικής υγείας, δεν έχουν ισχυρές εσωτερικές δυνάμεις και επαρκή υποστήριξη από το περιβάλλον τους και παιδιά που έχουν υποστεί σημαντικές απώλειες κατά τη διάρκεια μια κρίσης (π.χ. θάνατος γονέα, φίλου, κατοικίδιου) (Sandoval, 2001). Τα παιδιά της επαγγελματικής εκπαίδευσης έχουν βιώσει σε μεγάλο ποσοστό τέτοιες εμπειρίες.

Ένα κρίσιμο γεγονός, όπως αναφέρθηκε, είναι ένα ξαφνικό και απροσδόκητο γεγονός, το οποίο έχει ως αποτέλεσμα την αναστάτωση, την αποδιοργάνωση και την αλλαγή της ρουτίνας του ατόμου. Ένα συμβάν κρίσης έχει βαθιές επιπτώσεις στη σωματική, ψυχική υγεία και γνωστική ανάπτυξη του μαθητή (Christner et al., 2013).

Ο Kaaland (2015) υποστηρίζει ότι για τους μαθητές, ένα κρίσιμο γεγονός μπορεί να τους αναγκάσει να θυμούνται συνεχώς το γεγονός, συχνά ενοχλητικά όνειρα / εφιάλτες, αποφυγή και παθητικότητα, συναισθήματα άγχους, σύγχυσης και φόβου για τη δική τους ασφάλεια και την ασφάλεια των υπόλοιπων.

Συχνά βιώνουν ενοχές ή ντροπή για κάτι που έκαναν ή δεν έκαναν τότε. Άλλοι τύποι σωματικών συμπτωμάτων που μπορεί να βιώσουν οι μαθητές περιλαμβάνουν συχνό έμετο, ζάλη, δύσπνοια, ταχυκαρδία, αϋπνία και μπορεί να περιλαμβάνουν απώλεια ενδιαφέροντος, κοινωνική απόσυρση, συχνή ανάμνηση ή αμνησία, έλλειψη συγκέντρωσης, ευερεθιστότητα, έκρηξη, ενοχές και ντροπή. Το άτομο αισθάνεται συχνά εκτός ελέγχου και αδυνατεί να προσαρμοστεί. Τα παιδιά δεν έχουν τον ίδιο τρόπο σκέψης και διαχείρισης γεγονότων με τους ενήλικες. Δεν έχουν καλλιεργήσει τις κατάλληλες και απαραίτητες στρατηγικές, άρα είναι ιδιαίτερα ευάλωτες (Lundberg, 2012).

Πιο συγκεκριμένα, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (4-5 ετών), η ανάπτυξή τους μπορεί να επηρεαστεί και να εμφανίσουν συμπεριφορές όπως παρατεταμένος ύπνος, νυχτερινή ενοούρηση, φόβος για το σκοτάδι, πιπίλισμα δακτύλων και διαταραχές ομιλίας. Με άλλα λόγια, εμφανίζουν παλινδρόμηση, συμπεριφορές που δεν αντιστοιχούν στην ηλικία τους, αλλά σε μικρότερα παιδιά (Boylan et al., 2014). Ο Burgess (2017) υποστηρίζει επίσης ότι είναι πιθανό τα παιδιά να δένονται περισσότερο με τους γονείς τους και να ανησυχούν για την ασφάλεια των γονιών τους και να επιστρέψουν στο σπίτι. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας μπορεί να γίνουν πιο ευερέθιστα, με ξεσπάσματα και να δυσκολευτούν περισσότερο να ηρεμήσουν. Ορισμένα παιδιά μπορεί να εμφανίζουν διαφορετικές συμπεριφορές και να καταθλιβονται, να σιωπούν και να μελαγχολούν μετά από ένα κρίσιμο γεγονός. Αυτοί οι μαθητές μπορεί να έχουν δυσκολία να κοιμηθούν, βλέποντας εφιάλτες που σχετίζονται με γεγονότα ή άλλους εφιάλτες. Συνήθως αυτοί οι μαθητές ξεπερνούν το γεγονός πιο εύκολα μέσω μετατραυματικού παιχνιδιού.

Όσον αφορά τις επιπτώσεις μιας κρίσης στους μαθητές του δημοτικού (6-12 ετών), μπορεί να εμφανίσουν συμπτώματα δυσφορίας και ψυχοσωματικών διαταραχών, όπως πονοκεφάλους, στομαχικές διαταραχές και άλλους τύπους πόνου. Αυτοί οι μαθητές έχουν μια αλλαγή στη συμπεριφορά τους, όπως αυξημένη ευερεθιστότητα, επιθετικότητα, θυμό και ασυνέπεια.

Επιπλέον, μπορεί να εμφανίσουν αϋπνία, έλλειψη όρεξης και κάποια συμπτώματα παλινδρόμησης. Επιπλέον, είναι πιθανό να συμβούν αλλαγές στην σχολική επίδοση και απόδοση, με μειωμένη προσοχή, αδυναμία συγκέντρωσης, ολοένα και συχνότερες απουσίες (Graham et al., 2008). Οι έφηβοι μαθητές ηλικίας 13-18 ετών, που έχουν βιώσει ένα σοβαρό γεγονός κρίσης, συχνά αισθάνονται ένοχοι για το γεγονός, καθώς μπορεί να φανταστούν διαφορετικούς και εναλλακτικούς τρόπους αντίδρασης.

Ένα κρίσιμο γεγονός για τους εφήβους μπορεί να επιφέρει μια ριζική αλλαγή στον τρόπο σκέψης τους. Μερικοί από αυτούς τους εφήβους μπορεί να βιώσουν αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές, ανορεξία ή βουλιμία. Επιπλέον, μπορεί να υπάρξει αλλαγή στις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τα μέλη της οικογένειας, τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους ενώ παράλληλα εμφανίζουν αλλαγές στην σχολική επίδοση, απόδοση, συμμετοχή και συμπεριφορά τους (Kataoka et al., 2012: 1· Stickle, 2006).

Όπως αναφέρει ο Παπακώστας (2006:), ένα τραυματικό γεγονός γενικά μπορεί να αλλάξει πολύ την εργασία, τις οικογενειακές και κοινωνικές σχέσεις, τη σχολική ρουτίνα και τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Συνήθως εάν δεν καταβληθούν προσπάθειες για να προσεγγίσουμε τους μαθητές και το προσωπικό με πρόσθετες πληροφορίες και υπηρεσίες, τότε υπάρχουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής δυσφορίας, δυνητικά αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές και πολλές απουσίες μαθητών.

Οι μαθητές που επηρεάστηκαν από το περιστατικό έχουν αποδειχθεί ότι έχουν χαμηλότερους βαθμούς, περισσότερες απουσίες, αυξημένη συγκέντρωση και μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο και μπορεί να επιδεικνύουν ανεξέλεγκτη ή επιθετική συμπεριφορά. Όλες οι παραπάνω αντιδράσεις είναι εύλογες και αναμενόμενες μετά από ένα συμβάν κρίσης και δεν πρέπει να ανησυχούν. Ωστόσο, εάν ορισμένα από αυτά τα συμπτώματα επιμένουν για μεγάλο χρονικό διάστημα (περισσότερο από έξι μήνες), εάν η ένταση των συμπτωμάτων παραμένει αμετάβλητη ή αυξάνεται ή εάν αυτά τα συμπτώματα επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις καθημερινές δραστηριότητες του παιδιού, τότε είναι απαραίτητο να παρέχετε εξειδικευμένη βοήθεια (Howard & Libbie, 1999).

3.2. Προϋποθέσεις διαχείρισης κρίσεων στη τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση

Η διαχείριση και αντιμετώπιση σχολικών κρίσεων και συνεπώς και των επαγγελματικών σχολών αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο στο οποίο εμπλέκονται όλοι οι κοινωνικοί φορείς: Πανεπιστημιακά ιδρύματα, σχολικοί σύμβουλοι, διευθυντές σχολικών μονάδων και εκπαιδευτές ομάδων αντιμετώπισης κρίσης (Allen et al, 2002). Κατά τον Metzgar (1994), είναι ανάγκη στις σχολικές μονάδες να αναπτυχθούν:

- Εσωτερικές εξελικτικές δομές υποστήριξης για την αποτελεσματικότητα του σχεδίου διαχείρισης κρίσεων. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι το ανθρώπινο δυναμικό, εκπαιδευτικό, διοικητικό, μαθητικό και οι γονείς θα πρέπει να αποτελούν το κύτταρο για την αντιμετώπιση κρίσεων και να εξελίσσονται σε αυτό τον τομέα.
- Είναι απαραίτητο η τοπική κοινωνία - η Αστυνομία, η Πυροσβεστική, οι Υπηρεσίες Ψυχικής Υγείας, Νοσοκομεία και Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης-, να διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην αντιμετώπιση κρίσεων με τη σύσταση δομών και υπηρεσιών σε τοπικό επίπεδο.
- Να υπάρχει ένα δίκτυο επικοινωνίας και ενεργοποίηση των κρατικών υπηρεσιών, όπως είναι η Αστυνομία, η Πυροσβεστική, οι Πρώτες Βοήθειες, η Τοπική Αυτοδιοίκηση με το σχολείο (Σαΐτης, 2008). Σημαντικό αποτελεί να υπάρχει

πραγματική συνεργασία μεταξύ του σχολείου και των τοπικών υπηρεσιών, καθώς η έλλειψη οικειότητας μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο για την αποτελεσματική δράση των υπηρεσιών σε καταστάσεις κινδύνου (Kartez & Kelley, 1988; Raphael & Meldrum 1993).

Παρ' όλα αυτά, είναι απαραίτητο να τονίσουμε ότι κάθε επαγγελματική σχολή χρειάζεται την ενεργό συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων από το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον της σχολής (Paul Timm., 2015), καθώς και την επάρκεια των υλικών πόρων, τους οποίους οι ανθρώπινοι πόροι θα να είναι σε θέση να κινητοποιηθεί για την αντιμετώπιση σχολικών κρίσεων (π.χ. πυροσβεστήρες). Επίσης, σημαντική προϋπόθεση είναι το θετικό κλίμα της σχολής που μπορεί να αποτελέσει υποστηρικτικό εργαλείο για ένα αποτελεσματικό σχέδιο διαχείρισης κρίσεων.

Σε μια επαγγελματική σχολή με θετικό κλίμα, όπου ο έπαινος τονίζεται περισσότερο και επικρατεί το πνεύμα της κοινότητας, η επικοινωνία μεταξύ διοικητικών υπαλλήλων και διοικητικών συμβάλλει θετικά στη δημιουργία μιας κοινής κουλτούρας ετοιμότητας απέναντι σε δυσάρεστες καταστάσεις έκτακτης ανάγκης. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004,) «η αποτελεσματική επικοινωνία και η καλή συνεργασία μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού είναι στοιχεία απαραίτητα για την επίλυση των προβλημάτων ενός επαγγελματικού σχολείου, επειδή τα μέλη του προσωπικού ενθαρρύνονται να συζητούν τα προβλήματά τους και να βρείτε τις κατάλληλες λύσεις».

Επιπλέον, η κοινή κουλτούρα βοηθά τα μέλη της σχολικής κοινότητας να ξεπεράσουν μια σειρά από αντιλήψεις σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων, όπως: "Τι θα κερδίσω;", Δηλαδή, αυτοί οι άνθρωποι βλέπουν τη συμβολή τους στο σχολείο υπό το πρίσμα της λογιστικής. («Δώσε και πάρε»), ή «δεν θα συμβεί στο σχολείο μας», δηλαδή αυτοί οι άνθρωποι καλλιεργούν την αίσθηση ότι δεν θα προκύψουν κρίσιμες καταστάσεις στη σχολή μας, ή ακόμη και αυτή η δραστηριότητα δεν μας αφορά, δηλαδή άτομα που θεωρούν τη διδασκαλία ως μια μοναδική εργασία για τους μαθητές της τάξης τους.

Εξάλλου, το σχολικό κλίμα και συνεπώς και των επαγγελματικών σχολών, το οποίο ορίζεται ως «το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος» (Πασιαρδής, 2004,), είναι για μια σχολική μονάδα η προσωπικότητα για τον άνθρωπο όπως αναφέρεται στο Pasiardis, 2014,).

Αυτό, σε συνδυασμό με τη συστηματική κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού που αποτελεί σημαντική προϋπόθεση και ταυτόχρονα επένδυση για την πρόληψη κινδύνων στις επαγγελματικές σχολές, μπορεί να οδηγήσει τη σχολική μονάδα σε θετικά αποτελέσματα όσον αφορά τη διαχείριση των σχολικών κρίσεων. Άλλωστε, «ένα σχέδιο διαχείρισης κρίσεων είναι άχρηστο χωρίς προσωπικό ικανό να παρέμβει στην κρίση» (Brock et al., 2005:). Η συνεχής επίγνωση των μελών της σχολικής κοινότητας, η ανάληψη ρόλων και η επικοινωνία των στόχων της ομάδας είναι σημαντικά στοιχεία για την αντιμετώπιση κρίσεων στις επαγγελματικές σχολές.

Σε αυτό το σημείο έγκειται ο βαρύνουσας σημασίας ρόλος της επιμόρφωσης όλων των μελών, προκειμένου να μεγιστοποιηθούν τα θετικά αποτελέσματα για την αντιμετώπιση σχολικών κρίσεων. Η διαρκής επαγγελματική επιμόρφωση, στην Αγγλική γλώσσα ως Continuing Professional Development (CPD), αποτελεί ξεχωριστή διέξοδο για την επαγγελματική, αποτελεσματική αντιμετώπιση καταστάσεων σχολικών κρίσεων και αποτελεί ηθικό χρέος όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και της κοινωνίας (Brock et al, 2001; King & Smith,2000, Riley & McDaniel 2000).

Τέλος, ο ηγέτης πρέπει να αναπτύξει τις σχολικές του δεξιότητες διαχείρισης κρίσεων παρακολουθώντας συνέδρια, εκπαιδευτικά εργαστήρια, τα οποία καλύπτουν μια σειρά

θεμάτων, όπως η ετοιμότητα για κρίσεις, η διαχείριση κρίσεων και η συλλογή και ανταλλαγή πολιτικών, σχεδίων και διαδικασιών. (Brock, Sandoval, Lewis, 1996). Η αποτελεσματική εκπαίδευση των διευθυντών των επαγγελματικών σχολών σε τέτοια θέματα μπορεί να είναι ένα σημαντικό στοιχείο για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας στη διαχείριση κρίσεων (Johnson 2001, Lounvre 2001).

3.3 Πηγές κρίσεων στη τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση

Σήμερα, οι κρίσεις στα επαγγελματικά σχολεία είναι ένα πολύ συχνό φαινόμενο, το οποίο όμως απειλεί την ασφάλεια και τη σταθερότητα της σχολικής κοινότητας. Το εργασιακό περιβάλλον του σχολείου περιλαμβάνει παράγοντες (σωματικούς, κοινωνικούς, ψυχολογικούς) που καθιστούν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές ευάλωτους και έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην υγεία τους.

Λόγω διαφόρων φυσικών φαινομένων, όπως ισχυρών ανέμων, σεισμών, καταιγίδων και πυρκαγιών, τα σχολικά κτίρια μπορεί να οδηγήσουν σε ατυχήματα. Φυσικά, οι σχολικές αυλές των επαγγελματικών σχολείων δεν αποτελούν εξαίρεση όσον αφορά τα ατυχήματα, καθώς λόγω της κακής διαμόρφωσης των χώρων και της μορφολογίας του εδάφους (ακατάλληλα τσιμεντένια δάπεδα, άσφαλτος) ο αριθμός των ατυχημάτων είναι μεγάλος (π.χ. κατάγματα, αιμορραγίες).

Είναι αξιοσημείωτο ότι το 65% των ατυχημάτων εντός του σχολικού χώρου συμβαίνουν στην αυλή του σχολείου (Παπαδόπουλος, 2015,) Το ίδιο ισχύει και για το εσωτερικό των σχολικών κτιρίων όπου στις αίθουσες, τους διαδρόμους και τις σκάλες λόγω ανεπαρκούς υποδομής (σπασμένα θρανία, απουσία κιγκλιδωμάτων, ολισθηρό δάπεδο) μαθητές και εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν συχνά ατυχήματα (Μπουλούτζα, 2006). Συγκεκριμένα, μια επιθεώρηση που πραγματοποιήθηκε το 2008 σε 49 σχολικές περιοχές εντόπισε απογοητευτικά υψηλά ποσοστά επικίνδυνων καταστάσεων, όπως η απουσία πυροσβεστικών θυρών, χαλασμένες πρίζες, επικίνδυνα καλάθια, αχρησιμοποίητα επαναχρησιμοποιούμενα δωμάτια, τα οποία μπορεί να προκαλέσουν ατυχήματα (Παπαδόπουλος, 2015).

Μια εκτεταμένη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το 1992 έως το 1995 σε 32 σχολεία σε τέσσερις διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας διαπίστωσε ότι τα περισσότερα σχολικά κτίρια είχαν σοβαρές ελλείψεις ασφάλειας σε όλους τους τομείς, όπως η κυκλοφοριακή ασφάλεια, η πυρασφάλεια, οι αθλητικές και ψυχαγωγικές εγκαταστάσεις. στο ηλεκτρικό σύστημα (Παπαδόπουλος, 2002). Μέσω μιας άλλης καταγραφής του έτους 1992 όσον αφορά τους τόπους ατυχημάτων διαπιστώθηκε ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό ατυχημάτων σε παιδιά ηλικίας 5-14 ετών συμβαίνουν σε εκπαιδευτικές εγκαταστάσεις (Παπαδόπουλος, 2002).

Είναι επομένως κατανοητό ότι "το σχολικό περιβάλλον όχι μόνο δεν είναι απρόβλεπτο, αλλά συχνά αποτελεί πηγή τέτοιων κινδύνων, λόγω της μικρής έμφασης που δίνεται στο σχεδιασμό των χώρων και την υλικοτεχνική υποδομή, έτσι ώστε να είναι ασφαλές για τους μαθητές και οι εργαζόμενοι στο σχολείο »(Γκούβρα, Κυρίδης, Μαυρικάκη, 2005,). Όλα αυτά, λοιπόν, τα συνήθη ατυχήματα στο χώρο εργασίας του και του επαγγελματικού σχολείου προκαλούν κρίσεις σε μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Η κρίση έχει ως αποτέλεσμα την ψυχική αναστάτωση των παιδιών, η οποία επηρεάζει επίσης την ικανότητα μάθησης (Κουτούζης, 1999/2008 · Saiti & Saitis, 2012,). Τα παιδιά σε κρίση λειτουργούν με μειωμένες ικανότητες όσον αφορά τις καθημερινές τους δραστηριότητες. Οι μαθητές των οποίων οι δάσκαλοι και οι συμμαθητές τους είδαν να συμπεριφέρονται φυσιολογικά και αποτελεσματικά ξαφνικά είναι αποδιοργανωμένοι,

καταθλιπτικοί, υπερκινητικοί, παραγμένοι ή σε κατάσταση υστερίας (Pynoos, 1994, παρατίθεται στο Sandoval, 2001,).

Επιπλέον, είναι γεγονός ότι τα βίαια περιστατικά στα σχολεία δεν είναι συνηθισμένα, ωστόσο η βία στο επαγγελματικό σχολείο δεν πρέπει να θεωρείται ασήμαντη κατάσταση. Ο σχολικός εκφοβισμός ιδιαίτερα είναι μια από τις πιο κοινές μορφές βίαιης συμπεριφοράς στα στις επαγγελματικές σχολές. Ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς που εμφανίζεται συχνά στην επαγγελματική εκπαίδευση κατά την οποία ένας ή περισσότεροι μαθητές, σωματικά, ψυχολογικά ή σεξουαλικά, παρενοχλούν έναν συμμαθητή τους επανειλημμένα για μεγάλο χρονικό διάστημα (Heath & Sheen, 2005,).

Είναι αξιοσημείωτο ότι πολλοί μαθητές που έχουν βιώσει εκφοβισμό ή παρενόχληση στη συνέχεια εκφοβίζουν τους ίδιους τους άλλους συμμαθητές τους. Ο εκφοβισμός, που συχνά παραμελείται από το σχολικό προσωπικό, μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό και τα σχολεία της επαγγελματικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα τη φοίτηση στο σχολείο, το σχολικό κλίμα, την αντίληψη της ασφάλειας και να οδηγήσει τα θύματα σε απόσυρση ή αντίποινα (Brock et al., 2005). Φυσικά, το σχολικό προσωπικό, οι μαθητές και οι γονείς πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν προειδοποιητικά σημάδια δυνητικά βίαιων μαθητών, τα οποία πρέπει να χρησιμοποιούνται μόνο για τον εντοπισμό μαθητών που μπορεί να χρειαστούν πρόσθετη αξιολόγηση για να εκτιμήσουν τον κίνδυνο. και την καθοδήγηση παρεμβάσεων (Brock et al., 2005).

Επομένως, δεδομένου ότι το επαγγελματικό σχολείο πρέπει να προετοιμάσει τους μαθητές γνωστικά, αλλά και συναισθηματικά, προκειμένου να ανταποκριθεί θετικά στις προκλήσεις της ζωής (Saiti & Saitis, 2012,), οι σχολικοί ψυχολόγοι που πλέον έχουν στελεχώσει τα ΕΠΑΛ και άλλο βοηθητικό προσωπικό πρέπει να είναι σε θέση να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς, γονείς και παιδιά σε περιόδους κρίσης, αλλά και να είναι προετοιμασμένοι καθώς και προληπτικοί για να δράσουν κατάλληλα στις κρίσεις που συμβαίνουν στη ζωή των παιδιών (Sandoval, 2001,). Εξίσου σημαντική είναι η βοήθεια του διευθυντή και των εκπαιδευτικών που πρέπει να έχουν αναπτύξει μεθόδους διαχείρισης κρίσιμων περιστατικών και να είναι σε θέση να τα εφαρμόσουν εγκαίρως σε περιόδους κρίσης.

3.4 Στρατηγικές αντιμετώπισης κρίσεων στο χώρο της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης

Παραπάνω αναφέραμε πως είναι αναγκαίο για όλες τις σχολικές μονάδες επομένως και για τις μονάδες της τεχνικής εκπαίδευσης να χαράξουν μια πολιτική για τη διαχείριση των κρίσεων, προκειμένου να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν μια κρίση. Επομένως, είναι αναγκαία η αναφορά στη διαδικασία ανάπτυξης ενός σχεδίου διαχείρισης κρίσεων, στο περιεχόμενο του σχεδίου και στις προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας του σχεδίου.

- a. Όσον αφορά τη διαδικασία, αφετηρία για την κατάρτιση ενός σχεδίου διαχείρισης κρίσεων θα πρέπει να είναι η σύσταση ολιγομελούς (π. χ 7-9 μέλη) Συμβουλίου Διαχείρισης Κρίσεων σε Σχολεία (Σ.Δ.Κ.Σ) στην Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας και να αποτελείται από: ηγετικά στελέχη,
- b. σχολικούς ψυχολόγους,
- c. εκπροσώπους από άλλους φορείς (Υγειονομική Υπηρεσία, Πυροσβεστική, Αστυνομία κ.α).

Τα μέλη του Σ.Δ.Κ.Σ έχουν την υποχρέωση:

- Να οριοθετήσουν πρώτα το εύρος του όρου κρίση και στη συνέχεια να προσδιορίσουν γεγονότα που μπορούν να εμφανιστούν στο σχολείο και μπορούν να προκαλέσουν κατάσταση κρίσης. Τέτοια γεγονότα μπορεί να είναι ένας σεισμός, μια

πλημμύρα, μια πυρκαγιά, βανδαλισμοί στα σχολεία κ. α. Ο προσδιορισμός των δυσάρεστων αυτών γεγονότων περιλαμβάνει τη δημιουργία καταλόγου με πιθανούς κινδύνους και τις πηγές αυτών των κινδύνων.

Οι τέσσερις βασικές προσεγγίσεις για τον εντοπισμό των κινδύνων αυτών είναι:

- a) ο καταγισμός ιδεών,
 - b) η προσέγγιση με τη χρήση της στατιστικής ανασκόπησης,
 - c) η προσέγγιση μέσω της ανάλυσης πληροφοριών και
 - d) η προσέγγιση μέσω της περιήγησης στον χώρο της εμφάνισης του κινδύνου.
- Να εξετάσουν την υφιστάμενη σχολική πραγματικότητα. Στη φάση αυτή τα μέλη του Σ.Δ.Κ.Σ εξετάζουν τον βαθμό κατά τον οποίο το εξωτερικό περιβάλλον επηρεάζει το σχολείο. Παράλληλα εξετάζουν αν οι διάφοροι τύποι σχολείων μπορούν, βάσει των πόρων που διαθέτουν, να παρέμβουν επιτυχώς σε μια κατάσταση κρίσης.
 - Να μελετήσουν όλα τα διαθέσιμα στοιχεία και στη συνέχεια να καταγράψουν εναλλακτικές προτάσεις σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες. Με τον όρο “εναλλακτικές προτάσεις” εννοούμε όλους τους πιθανούς δρόμους που μπορούν να οδηγήσουν στην εξάλειψη των διάφορων μορφών κινδύνου στο σχολείο. Επίσης, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι κάθε εναλλακτική πρόταση έχει διαφορετικές συνέπειες και κόστος για το σχολείο.
 - Να επιλέξουν την καλύτερη δυνατή λύση για κάθε τύπο σχολείου. Σε αυτή τη φάση τα μέλη του Σ.Δ.Κ.Σ εκτιμούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα κάθε πρότασης και επιλέγουν, κατά την κρίση τους, το καλύτερο σχέδιο για κάθε σχολείο. Τα σχέδια αυτά κοινοποιούνται σε όλες τις υπηρεσίες του Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. καθώς και στις σχολικές μονάδες, οι διευθυντές των οποίων καλούνται να εφαρμόσουν σε περίπτωση εμφάνισης μιας κρίσης.
 - Να αξιολογήσουν τα αρχικά αποτελέσματα για να διαπιστωθεί αν η παρέμβαση στην κρίση ήταν επιτυχής και στη συνέχεια να προβούν σε αναλύσεις νέων δεδομένων.

Σύμφωνα με την τελευταία βιβλιογραφία, η ασφάλεια του σχολείου αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να αξιολογήσουν τις υπάρχουσες συνθήκες μάθησης σε επίπεδο κινδύνου και στη συνέχεια να κάνουν προτάσεις για τη βελτιστοποίησή τους.

Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο πρέπει να διαθέτει εργαλεία διαχείρισης κινδύνου για τη μείωση των σχολικών κρίσεων, την ενίσχυση της συνεργασίας του σχολείου με την κοινωνία για την πρόληψη ατυχημάτων και τη συστηματική αξιολόγηση του εσωτερικού και εξωτερικού του σχολείου με μια ειδική συνεδρία που θα ακολουθήσει για την ενημέρωση ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας (Trump, 2011).

Είναι επίσης σημαντικό να σημειωθεί ότι κάθε εκπαιδευτική κοινότητα μπορεί να χρειάζεται διαφορετικό τύπο αξιολόγησης για την ασφάλειά της και αυτό δείχνει εν μέρει την ποικιλομορφία και την πολυπλοκότητα που συναντάται στα σχολεία (Trump, 2011).

Για την πιο αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων της επαγγελματικής εκπαίδευσης, είναι απαραίτητο να εφαρμοστεί μια αξιολόγηση για την ασφάλειά τους, χρησιμοποιώντας χρήσιμες στρατηγικές για τη μείωση κρίσιμων καταστάσεων, οι οποίες είναι οι ακόλουθες: ανάλυση πολιτικής, σχετικές κατευθυντήριες γραμμές για την ασφάλεια του σχολείου, αξιολόγηση ποιότητας μέσω μαρτυριών και συνεντεύξεων από όλους μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί) καθώς και τη δημιουργία πρωτοκόλλου και ειδικών κανόνων για την αντιμετώπιση των κινδύνων και την πλήρη καταγραφή τους, διοργάνωση συνεδρίων με τη συμμετοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας και των τοπικών φορέων, παροχή χρήσιμων ηλεκτρονικών συνδέσμων για σχολική

επαγρύπνηση, κατάρτιση ειδικών σχεδίων κρίσης, συνεχή εκπαίδευση όλους τους εκπαιδευτικούς και το διοικητικό προσωπικό, αξιολογώντας την αποτελεσματικότητα όλων των εποπτικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται για τη μείωση του κινδύνου (Trump, 2011).

Επιπλέον, τα οργανωτικά μέτρα ασφάλειας είναι ένα άλλο ζήτημα που μπορεί να περιλαμβάνει την πρόληψη κινδύνων, όπως ο διευθυντής του επαγγελματικού σχολείου να τοποθετεί πυροσβεστήρες σε βασικά σημεία της σχολικής μονάδας ή να δημοσιεύει οδηγίες για την πρόληψη πυρκαγιών και άλλων ατυχημάτων. , η καταστολή ενός κινδύνου, η παροχή των απαραίτητων μέσων ή η φύλαξή τους σε κατάλληλους χώρους (π.χ. πυροσβεστήρες, πόρτες ασφαλείας στα εργαστήρια) (Saiti & Saitis, 2012).

Είναι επίσης σημαντικό πώς οργανώνονται οι σχολικές μονάδες για την αντιμετώπιση κρίσιμων περιστατικών, που περιλαμβάνει το διορισμό του συντονιστή της ομάδας διαχείρισης κρίσεων, του αναπληρωτή συντονιστή και των μελών της ομάδας, την καταγραφή των υποχρεώσεων του συντονιστή (επικοινωνία με την αστυνομία τμήμα, η πυροσβεστική υπηρεσία, το νοσοκομείο), η καταγραφή συγκεκριμένων οδηγιών για τα μέλη σχετικά με τα καθήκοντά τους σε περίπτωση κρίσεων και η τήρηση ημερολογίου γεγονότων και ενεργειών

Επιπλέον, η εκπαίδευση του σχολικού προσωπικού των επαγγελματικών σχολών στη διαχείριση κρίσεων είναι ένα κρίσιμο σημείο στη δημιουργία ενός σχεδίου διαχείρισης κρίσεων. Το προσωπικό του σχολείου πρέπει να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένο από ειδικούς (ψυχολόγους, πυροσβέστες, νοσηλευτές) για να προετοιμαστεί σε περίπτωση κρίσης. Συγκεκριμένα, η εκπαίδευση μπορεί να περιλαμβάνει ασκήσεις που ενθαρρύνουν την αυτοεξέταση της αυτο-αποτελεσματικότητας και της ευαισθησίας σε κρίσεις, ασκήσεις προσομοίωσης στις οποίες το προσωπικό εφαρμόζει το σχέδιο παρέμβασης σε κρίσεις, εξασκείται σε ανατεθέντες ρόλους και διαχειρίζεται αναποτελεσματικές ενέργειες. , καθώς και μια περίοδο ερωτήσεων και απαντήσεων με το προσωπικό του σχολείου, το οποίο έχει λάβει μέρος στην επιτυχή διαχείριση κρίσεων στο παρελθόν (Schonfeld, Lichtenstein, Pruett & Speese-Linehan, 2002)

Η ανάλυση των πιθανών κινδύνων στο σχολείο, αλλά και η παροχή πρακτικών γνώσεων για την παροχή πρώτων βοηθειών αποτελούν μέρος της εκπαίδευσης του προσωπικού. Φυσικά, οι σχεδιαστές του σχεδίου διαχείρισης κρίσεων πρέπει να είναι σε θέση να διακρίνουν την αντίδραση που πρέπει να έχουν ανάλογα με τον τύπο του συμβάντος.

Κεφάλαιο 4^ο

Ο ρόλος του Διευτή – ηγέτη στη τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση

4.1 Ορισμός ηγεσίας

Η ηγεσία, ως φαινόμενο, εντοπίζεται από την αρχαιότητα, μέσω της δράσης ισχυρών προσωπικοτήτων της πολιτικής, του στρατού και της εκκλησίας που άσκησαν κοινωνική επιρροή, ενέπνευσαν, κινητοποίησαν τους ανθρώπους τους και επέφεραν την αλλαγή. Ωστόσο, η επιστημονική μελέτη της ηγεσίας στον τομέα της Επιστήμης της Διοίκησης ξεκίνησε μόνο στις αρχές της δεκαετίας του 1930 (House & Aditya, 1997).

Η ηγεσία ως όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει έναν συγκεκριμένο συνδυασμό προσωπικών ποιοτικών χαρακτηριστικών, που διαθέτει ένα άτομο με ειδικές ικανότητες. Τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την προσωπικότητα του ηγέτη ενθαρρύνουν και προσελκύουν τους άλλους να ακολουθήσουν το όραμα και τις φιλοδοξίες του.

Η αντίληψη ότι κάποιος έχει ηγετικά χαρακτηριστικά, σημαίνει ότι εφαρμόζει επιτυχώς ένα σύνολο στρατηγικών, οι οποίες διδάσκονται και καλλιεργούνται (Καμπουρίδης, 2002). Ο προσδιορισμός ενός ατόμου ως ηγέτη ενός οργανισμού είναι σχετικά εύκολος, επειδή συγκεντρώνει μερικές εξαιρετικές ικανότητες για υψηλές θετικές επιδόσεις (Θεοφανίδης, 1999).

Από μια μικρή βιβλιογραφική ανασκόπηση, προκύπτουν ορισμοί που προσπαθούν να διευκρινίσουν τον όρο ηγεσία, αλλά και να τονίσουν τη σημασία του στην αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού / εταιρείας:• «Μια ισχυρή αυξητική επιρροή και πάνω από τη μηχανική συμμόρφωση με τις συνηθισμένες γενικές κατευθύνσεις του οργανισμού». (Katz & Kahn, 1968):

- «Ηγεσία είναι η διαδικασία επηρεασμού των δράσεων μιας οργανωμένης ομάδας ατόμων, έτσι ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων». (Stogdill, 1950)
- «Η ηγεσία παρέχει κίνητρα στους ακόλουθους, δημιουργώντας ένα κοινό όραμα και κοινές επιδιώξεις, οδηγώντας έτσι τους εργαζόμενους σε μία κοινή μελλοντική πορεία για ένα κοινό εργασιακό σκοπό. Αυτό το όραμα, όταν συνδυάζεται με την αίσθηση της αποστολής του οργανισμού, με λίγα λόγια ποιος είναι ο σκοπός ύπαρξης του οργανισμού, καθορίζει την κουλτούρα, τις αρχές και τις αξίες του οργανισμού». (Fry, 2003).

Ο Harris (1997) θέλει να τονίσει τη σημασία της ηγεσίας σε έναν οργανισμό και υποστηρίζει ότι ο ηγέτης μιας επιχείρησης είναι η πρώτη ύλη για την επιτυχία ή την αποτυχία της, καθώς «η κακή ηγεσία είναι χειρότερη από την ανύπαρκτη ηγεσία». Για να κατανοήσουμε την έννοια της ηγεσίας, αξίζει να σημειωθεί ότι δεν ταυτίζεται με την έννοια της διαχείρισης. Ένας αποτελεσματικός διευθυντής είναι επίσης ηγέτης. Η έρευνα έχει δείξει ότι οι καλύτεροι ηγέτες δεν έχουν εκπαιδευτεί σύμφωνα με τις βασικές αρχές της διαχείρισης, αλλά έχουν καταφέρει με την προσωπικότητά τους να αλλάξουν τη μορφή ενός οργανισμού, μέσω ανώτερων διαδικασιών.

Αυτή είναι η αξιοσημείωτη διαφορά μεταξύ διοίκησης και ηγεσίας. Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), η διοίκηση ασχολείται με το παρόν του οργανισμού, ενώ η ηγεσία αλλάζει τον τρόπο σκέψης, επιθυμίας και δράσης. Ωστόσο, υπάρχουν βασικές διαφορές μεταξύ της λέξης διοικητής και της λέξης ηγέτης. Η λέξη διαχειριστής προέρχεται από το ρήμα διοικώ, που σημαίνει κατευθύνω, διαχειρίζομαι, ρυθμίζω τα θέματα στο σύνολό τους. Η λέξη ηγέτης προέρχεται από το ρήμα ηγούμενος, που σημαίνει προχωρώ, επηρεάζω, κατευθύνω, ελέγχω ένα σύνολο, κοινωνικό, ιδεολογικό ή πολιτικό (Μπαμπινιώτης, 2006).

4.2 Χαρακτηριστικά ηγέτη

Πρέπει να ξεκαθαρίσουμε από την αρχή τους όρους «ηγέτης» και «ηγεσία» και να οριοθετήσουμε τη σχέση μεταξύ τους. Η ηγεσία είναι η διαδικασία με την οποία ένα άτομο επηρεάζει τη συμπεριφορά και τις ενέργειες των άλλων προκειμένου να επιτύχει ορισμένους επιθυμητούς στόχους. Αντίστοιχα ο ηγέτης είναι το άτομο που προσπαθεί να ηγηθεί της ομάδας. Εάν το τελικό αποτέλεσμα είναι θετικό, δηλαδή η ομάδα ανταποκρίνεται στην προσπάθεια ηγεσίας, τότε μπορούμε να μιλήσουμε για έναν επιτυχημένο ηγέτη.

Με αυτή τη λογική, ακόμη και προσωπικότητες όπως ο Χίτλερ έχουν μείνει στην ιστορία ως ηγέτες ανεξάρτητα από τα απαράδεκτα και καθολικά κατακριτέα αποτελέσματα της ηγεσίας τους. Τα οποία είναι σε θέση να επηρεάσουν τη συμπεριφορά χιλιάδων ανθρώπων που προσπαθούν να επιτύχουν τον επιθυμητό στόχο για αυτούς. Έχοντας ορίσει αυτούς τους δύο όρους, ας προσπαθήσουμε να δούμε ποια είναι η σχέση μεταξύ διοίκησης και ηγεσίας.

Είναι γνωστό ότι η διαδικασία διαχείρισης αποτελείται από τέσσερα στάδια: Σχεδιασμός, οργάνωση, ηγεσία / καθοδήγηση, έλεγχος και η διαδικασία ολοκληρώνεται με ανατροφοδότηση. Με άλλα λόγια, συμπεραίνουμε ότι η διαχείριση είναι μια διαδικασία που περιλαμβάνει καθοδήγηση αλλά δεν περιορίζεται σε αυτήν. Αυτό σημαίνει ότι ένας ηγέτης δεν είναι απαραίτητα καλός διευθυντής, επειδή πρέπει να έχει άλλες δεξιότητες, όπως φαίνεται από τη διαδικασία που μόλις περιγράψαμε. Η παγκόσμια και ελληνική ιστορία, άλλωστε, είναι γεμάτη από παραδείγματα ηγετών που απέτυχαν όταν ανέλαβαν τα καθήκοντά τους. Ένας αποτελεσματικός διευθυντής, από την άλλη πλευρά, πρέπει οπωσδήποτε να έχει ορισμένες ηγετικές ικανότητες προκειμένου να εκτελέσει με επιτυχία τα καθήκοντά του όπως ορίζονται από τη διαδικασία διαχείρισης.

Η βασική προϋπόθεση ήταν ότι υπάρχουν ορισμένα χαρακτηριστικά (ηλικία, ύψος, κοινωνική θέση, ικανότητα ομιλίας, μεγάλη αυτοπεποίθηση, φιλοδοξία, διαπροσωπικές δεξιότητες, εμφάνιση κ.λπ.) που διακρίνουν τους ηγέτες από τους «απλούς» ανθρώπους και τους επιτυχημένους από τους αποτυχημένους ηγέτες. Με απλά λόγια «ο ηγέτης έχει χάρισμα».

Στον πυρήνα της, αυτή η θεωρία μπορεί επίσης να θεωρηθεί γενετική θεωρία, αφού η βασική της θέση είναι ότι οι ηγέτες γεννιούνται (έχουν τα χαρακτηριστικά ενός ηγέτη) και δεν δημιουργούνται. Φυσικά, διαφέρει από την προηγούμενη προσέγγιση αφού δεν δέχεται τη μεταβίβαση κληρονομιάς αυτών των χαρακτηριστικών. Ένας συνηθισμένος άνθρωπος μπορεί να γίνει αποτελεσματικός ηγέτης αρκεί να γεννηθεί με τα σωστά χαρακτηριστικά. Αν και αυτή η προσέγγιση έχει γίνει αρκετά δημοφιλής, έχει οδηγήσει σε μια σειρά αντιφάσεων και προβλημάτων.

Για παράδειγμα, το "ύψος του ηγέτη" είναι ένα χαρακτηριστικό που έχει δημιουργήσει σημαντικά προβλήματα αφού πολλοί μεγάλοι ηγέτες δεν είχαν αυτό το χαρακτηριστικό. Ένα άλλο μεγάλο πρόβλημα ήταν ότι διάφοροι συγγραφείς και επιστήμονες αναγνώρισαν «εκατοντάδες, αν όχι χιλιάδες ηγετικά χαρακτηριστικά» (Montana & Charnov, 1991). Η δημοτικότητα αυτής της προσέγγισης έχει μειωθεί σημαντικά με την πάροδο του χρόνου. Οι διευθυντές πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι υπάρχουν ορισμένα χαρακτηριστικά που μπορούν να είναι χρήσιμα στην προσπάθεια να γίνουν αποτελεσματικοί ηγέτες. Αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με την κατάσταση, το γενικό κλίμα στον οργανισμό, το αναμενόμενο αποτέλεσμα και τους εργαζόμενους που πρέπει να καθοδηγήσουν.

Με απλά λόγια, ένας αποτελεσματικός ηγέτης είναι ευέλικτος. Για άλλη μια φορά αποδεικνύεται ότι δεν υπάρχει "καλός" και "κακός" ηγέτης αλλά κατάλληλος ή μη. Δεξιότητες όπως η ευφυΐα και η αυτοπεποίθηση μπορεί να είναι χαρακτηριστικές για ορισμένους ηγέτες, αλλά δεν αποτελούν προαπαιτούμενα για αποτελεσματική ηγεσία.

Σχηματικά θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε τα εξής χαρακτηριστικά:

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΜΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΥ ΗΓΕΤΗ

	<i>Μη χαρισματικός Ηγέτης</i>	<i>Χαρισματικός Ηγέτης</i>
Σχέση με την υπάρχουσα τάξη πραγμάτων	Στην ουσία την αποδέχεται και επιδιώκει να τη συντηρήσει	Δεν την αποδέχεται και προσπαθεί να την τροποποιήσει
Μελλοντικοί στόχοι	Όχι ασύμβατοι με την κατεστημένη τάξη	Ιδεαλιστικοί και εξιδανικευμένοι στόχοι σε εμφανή αντίθεση με την κατεστημένη τάξη
Αρέσκεια από τα μέλη της ομάδας	Η κοινή αποστολή και προοπτική τον / την κάνουν αρεστό /η και αποδεκτό /η	Η κοινή προοπτική και οι εξιδανίκευση των στόχων, τον /την καθιστούν αρεστό /η αλλά στα μέλη της ομάδας τα οποία όμως τελικά, τον /την εξιδανικεύουν και ταυτίζονται μαζί του / της.

4.3 Είδη Ηγεσίας

Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η έννοια ηγεσία περιλαμβάνει τα παρακάτω είδη:

- Χαρισματική ηγεσία (Charismatic leadership). Σε αυτή τη περίπτωση τα βασικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών ηγετών είναι το όραμα και η επικοινωνία. Οι χαρισματικοί ηγέτες δεν φοβούνται να πάρουν προσωπικό ρίσκο για να επιτύχουν τους στόχους τους. Δείχνουν ευαισθησία στις ανάγκες των ανθρώπων και πολλές φορές χαρακτηρίζονται από αντισυμβατική συμπεριφορά.
- Μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational leadership). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες εμπνέουν τους υφισταμένους τους να υπερβούν τα προσωπικά τους συμφέροντα για το καλό του οργανισμού, ασκώντας τους σημαντική επιρροή.
- Συναλλακτική ηγεσία (Transactional leadership). Εκφράζεται ως την αμοιβαία συναλλαγή μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων: Στη συναλλακτική ηγεσία ο ηγέτης ζητάει υπακοή από τους υφιστάμενους και οι υφιστάμενοι ζητούν ανταμοιβές που θα τους ικανοποιούν και ξεκάθαρους ρόλους και εργασιακά καθήκοντα.
- Ηθική ηγεσία (Ethical leadership). Οι ηγέτες που συμπεριφέρονται δίκαια, με διαφάνεια και αξιοκρατία, παρέχοντας ειλικρινή, συχνή και ακριβή πληροφόρηση θεωρούνται πιο αποτελεσματικοί. Η ηθική ηγεσία συμβάλλει περισσότερο στην αξιόπιστη επιχειρηματική δραστηριότητα.

- Αυθεντική ηγεσία (Authentic leadership). Οι αυθεντικοί ηγέτες έχουν αυτογνωσία, γνωρίζουν τα πιστεύω και τις αξίες τους και ενεργούν βάσει αυτών με ειλικρίνεια, μοιράζονται πληροφορίες, ενθαρρύνουν την ανοιχτή επικοινωνία και μένουν πιστοί στα ιδανικά τους. Πολλές σύγχρονες μελέτες δείχνουν υψηλή συσχέτιση της αυθεντικής ηγεσίας με σημαντικά αποτελέσματα (εργασιακή ικανοποίηση, απόδοση, κ.λπ.).
- Ενδυναμωτική ηγεσία (Empowering leadership). Είναι η παροχή ελευθερίας, εξουσίας και πρωτοβουλίας στους υφισταμένους από τον προϊστάμενο. Πρόσφατες μελέτες αποδεικνύουν τον κρίσιμο ρόλο της αυθεντικής ηγεσίας στη διαμόρφωση της στάσης και συμπεριφοράς των εργαζομένων (π.χ. δημιουργικότητα και καινοτομία, εργασιακή απόδοση και ικανοποίηση).

4.4 Χαρακτηριστικά δ/ντη

Οι ηγέτες διοικούν και οι managers ασκούν ηγεσία, αλλά οι δύο αυτές έννοιες δεν είναι, κατ' ανάγκη, ταυτόσημες και, κατά περίπτωση, ούτε καν συνώνυμες.

Ο manager, που μπορεί να είναι ο διευθυντής, ο διοικητής, ο διαχειριστής ή ένα διευθυντικό στέλεχος, έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Διορίζεται από μια ανώτερη αρχή για να διαχειριστεί διοικητικές αρμοδιότητες και ευθύνες.
- Έχει τυπική εξουσία που αντλείται από την πηγή που τον διόρισε και πηγάζει από τη θέση του.
- Οι υπάλληλοι τον υπακούν γιατί υποχρεούνται.

Ο ηγέτης:

- Ανεξάρτητα από τη θέση που κατέχει, αντλεί την εξουσία του από τους υφισταμένους και συναδέλφους του, που τον αποδέχονται και τον ακολουθούν γιατί θέλουν και όχι γιατί υποχρεούνται.
- Η εξουσία του είναι άτυπη.
- Έχει την ικανότητα να εμπνέει, να κερδίζει την εμπιστοσύνη, να ενθαρρύνει υφισταμένους και συναδέλφους να συνεργούν για κοινούς στόχους.
- Όταν απουσιάζει, η ομάδα συνεχίζει να λειτουργεί.

Επομένως, προκύπτει το εξής ερώτημα: Μπορεί ο δ/ντής να είναι ηγέτης; Η απάντηση είναι πως ο δ/ντής βεβαίως και μπορεί να είναι ηγέτης, και μάλιστα αυτό είναι το ζητούμενο, αλλά ο μάντζερ δεν είναι κατ' ανάγκη ηγέτης. Αντίθετα, ο ηγέτης είναι καλός μάντζερ σε οποιαδήποτε θέση του ανατίθεται. Ο Warren Bennis, στο βιβλίο του *On Becoming a Leader* (Random House), πρώτη έκδοση 1989, μας λέει: «Υπάρχει μεγάλη διαφορά ανάμεσα στις έννοιες διοίκηση και ηγεσία, αλλά και οι δύο είναι σημαντικές». Η πιο χαρακτηριστική του ρήση είναι: «Οι δ/ντές κάνουν τα πράγματα σωστά. Οι ηγέτες κάνουν τα σωστά πράγματα». Για να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε καλύτερα τη διαφορά, μας δίνει δέκα ζεύγη εναλλακτικών ενεργειών που χαρακτηρίζουν τους δύο τύπους.

Ο δ/ντής διαχειρίζεται πράγματα και καταστάσεις. Ο ηγέτης καινοτομεί.

- Ο δ/ντής διατηρεί και συντηρεί. Ο ηγέτης προωθεί την ανάπτυξη ανθρώπων και ιδεών.
- Ο δ/ντής αποδέχεται την ισχύουσα κατάσταση. Ο ηγέτης τη διερευνά.
- Ο δ/ντής επικεντρώνει την προσοχή του σε δομές και συστήματα. Ο ηγέτης επικεντρώνει την προσοχή του σε ανθρώπους.
- Ο δ/ντής ελέγχει. Ο ηγέτης εμπνέει εμπιστοσύνη.

- Ο δ/ντής σκέφτεται και ενεργεί με βραχυπρόθεσμο ορίζοντα. Ο ηγέτης έχει μακροπρόθεσμη προοπτική.
- Ο δ/ντής ρωτάει πώς και πότε. Ο ηγέτης ρωτάει τι και γιατί.
- Ο δ/ντής εστιάζει το βλέμμα του στα «αποτελέσματα χρήσεως». Ο ηγέτης το εστιάζει στον ορίζοντα.
- Ο δ/ντής μιμείται. Ο ηγέτης παίρνει πρωτοβουλίες.
- Ο δ/ντής αποδέχεται το status quo ως «καλός στρατιώτης». Ο ηγέτης το αμφισβητεί.

4.5 Εκπαιδευτική Ηγεσία και διοίκηση

Το σχολείο ως οργανισμός δεν θα μπορούσε παρά να σχετίζεται με την ηγεσία. Στην πραγματικότητα, λαμβάνοντας υπόψη ότι η εκπαίδευση είναι ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα που παρουσιάζει αυξανόμενες απαιτήσεις για συνεχή προσαρμογή και αλλαγή στη σύγχρονη κοινωνία, οι Hoy & Miskel (2003) υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική ηγεσία είναι ζωτικής σημασίας για τη διαχείριση και τη βελτίωση του σχολείου. Επομένως, ο ρόλος του στη διαχείριση συγκρούσεων και την αποτελεσματική διαχείριση είναι θεμελιώδης για την ευημερία μέσα στις σχολικές μονάδες της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Πριν προχωρήσουμε στην ανάδειξη του ρόλου της εκπαιδευτικής ηγεσίας στη διαχείριση συγκρούσεων, θεωρούμε σκόπιμο να επιχειρήσουμε μια σύντομη διευκρίνιση των όρων ηγεσία, εκπαιδευτική ηγεσία και διοίκηση. Σύμφωνα με την επιστημονική βιβλιογραφία, ο όρος ηγεσία είναι μία από τις πιο αμφιλεγόμενες έννοιες και, όπως αναφέρουν οι Leithwood & Duke (1999), είναι ιδιαίτερα δύσκολο να οριστεί. Οι Bennis & Nanus (1985) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν πάνω από 850 ορισμοί που σχετίζονται με την έννοια της ηγεσίας.

Είναι χαρακτηριστικό ότι παρομοιάζουν την «ηγεσία» με την ομορφιά: «είναι δύσκολο να το ορίσεις αλλά το αντιλαμβάνεσαι μόλις το δεις». Από την άλλη πλευρά, ο Maxwell (2006) καταλαβαίνει διαφορετικά τον όρο ηγεσία. Λέει για τον ηγέτη ότι "ο καθένας μπορεί να κρατήσει το τιμόνι, αλλά μόνο ο αρχηγός μπορεί να καθορίσει την πορεία". Για τον Yukl (2002) η ποικιλία των θέσεων οφείλεται στο γεγονός ότι οι περισσότεροι ορισμοί περιλαμβάνουν το στοιχείο της υποκειμενικότητας.

Είναι δύσκολο, επομένως, να προσδιοριστεί ένα στυλ συμπεριφοράς ή ένα σύνολο ενεργειών που ανταποκρίνονται και μπορούν να συνθέσουν την ηγεσία ως δομημένη έννοια. Ο Mac-Beath (2003) θέλοντας να τονίσει το πλήθος των ερμηνειών που έχουν δοθεί δηλώνει ότι αυτή η λέξη "μπορεί απλά να σημαίνει οτιδήποτε θέλουμε να εννοούμε". Ωστόσο, η εννοιολογική προσέγγιση του όρου ηγεσία, σύμφωνα με τον Μιχόπουλο (1998), μπορεί να καταστεί δυνατή τόσο ως προς α) "διαδικασίες" όσο και β) "προσωπικές ιδιότητες".

Συγκεκριμένα, πολλοί ερευνητές πιστεύουν ότι η ηγεσία είναι μια διαδικασία επιρροής που στοχεύει να επηρεάσει ένα άτομο ή μια ομάδα προκειμένου να επιτύχει συγκεκριμένους στόχους υπό συγκεκριμένες συνθήκες. Ειδικότερα, η ηγεσία είναι η διαδικασία επιρροής στις ενέργειες μιας οργανωμένης ομάδας ατόμων, έτσι ώστε να εργάζονται πρόθυμα για την επίτευξη των στόχων της ομάδας.

Από την άλλη πλευρά, πολλοί μελετητές προσεγγίζουν τον όρο ηγεσία ως χαρακτηριστικό (χαρακτηριστικό) ορισμένων ατόμων. Σύμφωνα με τον Yukl (2002), οι ιδιότητες είναι όλα εκείνα τα προσωπικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν το άτομο που κερδίζει τη συγκατάθεση αλλά και τη συμμετοχή των άλλων σε δραστηριότητες που έχει επιλέξει.

Σε αυτό το πλαίσιο, ως ηγέτης ορίζεται το άτομο που, εκτός από τη δύναμη που του δίνει η θέση που κατέχει, έχει ορισμένες άλλες ικανότητες χάρη στις οποίες ασκεί επιρροή στην ομάδα του και έτσι επιτυγχάνει μεγαλύτερο αποτέλεσμα ή το άτομο που με τις πράξεις του επιτυγχάνει να κάνει τους άλλους να τον ακολουθούν πρόθυμα και οικειοθελώς. Ωστόσο, η

ηγεσία είναι κάτι περισσότερο από απλή επιρροή και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Ο Burns (1978) επισημαίνει ότι η επιρροή των ηγετών συνδέεται με την πρόθεσή τους να υιοθετήσουν πολιτικές που οδηγούν σε πραγματική αλλαγή στον οργανισμό.

Η έννοια της ηγεσίας περιλαμβάνει δεξιότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης, μετάδοση ενός οράματος σε όλη την ιεραρχική δομή του εκπαιδευτικού οργανισμού, παρουσίαση και έμπνευση για την υλοποίηση αυτού του οράματος στην πράξη. Η ηγεσία κινείται προς την επίτευξη υψηλών στόχων και την επίτευξη αξιών, ενώ ταυτόχρονα το κύριο μέλημά της είναι να ενσταλάξει στους ανθρώπους μια αίσθηση πρωτοβουλίας και υπευθυνότητας. Αυτό σημαίνει ότι η έννοια της ηγεσίας συνδέεται με την πραγματοποίηση της αλλαγής, της προόδου και του «καλύτερου μέλλοντος» για τους ανθρώπους. Επομένως η ηγεσία είναι: Επιρροή, Αξίες, Όραμα, Αλλαγή και Καινοτομία.

Όλα τα παραπάνω συνθέτουν το περιεχόμενο και τον όρο της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Η εκπαιδευτική ηγεσία είναι μια ειδική περίπτωση ενός ειδικού τύπου ηγεσίας που εμφανίζεται στον τομέα της εκπαίδευσης, όπου ο ρόλος της διοίκησης και της ηγεσίας θεωρείται ότι υποστηρίζει, βοηθά και διευκολύνει το κύριο καθήκον των σχολείων, που είναι η διδασκαλία και η μάθηση. Οι επιτυχημένοι εκπαιδευτικοί ηγέτες αναπτύσσουν ένα όραμα για τα σχολεία τους με βάση τις προσωπικές και επαγγελματικές τους αξίες.

Επηρεάζουν το προσωπικό τους και κάθε ενδιαφερόμενο μέρος να μοιραστεί αυτό το όραμα. Οι υπεύθυνοι των εκπαιδευτικών μονάδων είναι οι διευθυντές, οι οποίοι θα πρέπει να έχουν τις κατάλληλες γνώσεις, τις κατάλληλες δεξιότητες και την απαραίτητη κατανόηση του ρόλου τους. Σύμφωνα με τους Bush & Glover (2003), τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα σχετίζονται με την ποιότητα της ηγεσίας τους. Συνεπώς, ο όρος εκπαιδευτική ηγεσία περιλαμβάνει όλες τις λειτουργίες της διοίκησης αλλά και τον παιδαγωγικό της ρόλο που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός ηγέτης.

Για να πετύχει ο ηγέτης στο έργο του, σύμφωνα με τον Buranda (2005), λαμβάνει σίγουρα υπόψη και τις διοικητικές λειτουργίες. Επομένως, η ηγεσία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αποτελεσματική οργάνωση και διαχείριση οποιουδήποτε οργανισμού, καθώς και του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, η εννοιολογική οριοθέτηση των όρων ηγεσία και διαχείριση δεν είναι σαφής, επομένως θεωρούνται πανομοιότυπα και χρησιμοποιούνται στη θέση του άλλου.

Ως εκ τούτου, μπορούν να αντιμετωπιστούν χωριστά μόνο για τη θεωρητική τους ανάλυση. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη νατουραλιστική αντίληψη του Taylor, ο οποίος θεωρείται επίσης ο «πατέρας» της επιστημονικής διαχείρισης, όπως εξηγεί ο Κουτούζης (1999), η αποτελεσματική διαχείριση είναι συνώνυμη με την αύξηση της αποδοτικότητας των επιχειρήσεων και ιδίως την απόδοση του ατόμου σε συγκεκριμένες θέσεις εργασίας, εφαρμόζοντας επιστημονικά κριτήρια και μεθόδους στην επιλογή και κατάρτιση των εργαζομένων.

Σύμφωνα με τον Fayol, η διαχείριση ορίζεται ως μια επιχειρησιακή διαδικασία που περιλαμβάνει πέντε επιμέρους δράσεις: σχεδιασμό, οργάνωση, διαχείριση, συντονισμό και έλεγχο. Σύμφωνα με το γραφειοκρατικό μοντέλο του Max Weber, όπως επισημαίνει ο Pasiardis (2004: 41), η διοίκηση αναγκάζει τον εργαζόμενο να προσπαθεί πάντα να είναι όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικός στην εκπλήρωση των στόχων του. Βασική προϋπόθεση είναι η εξειδίκευση του εργαζομένου.

Με την εξειδίκευση πιστεύεται ότι ο δάσκαλος θα εξοικειωθεί καλύτερα με το αντικείμενό του και επομένως πιο αποτελεσματικός στο έργο του. Μια νέα δυναμική στις μεθόδους οργάνωσης και διαχείρισης δόθηκε από τις θεωρίες του σχολείου ανθρώπινων σχέσεων, οι οποίες δεν επικεντρώνονται στην αύξηση της αποδοτικότητας του εργαζομένου αλλά στον

ανθρώπινο παράγοντα και ασχολούνται κυρίως με τις έννοιες των αναγκών, των κινήτρων του, κλίμα, τη λειτουργία και τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας.

Ο παράγοντας, ωστόσο, που διαφοροποιεί την ηγεσία από τη διοίκηση έγκειται στις λειτουργίες που επιτελούν εντός των οργανισμών ή της κοινωνίας. Η θέση του διευθυντή είναι θεσμοθετημένη και περιλαμβάνεται στο οργανόγραμμα ενώ η ηγεσία ως έννοια είναι πιο αφηρημένη. Μια άλλη σημαντική διαφορά είναι ότι η ηγεσία στοχεύει στην αλλαγή ενώ η διοίκηση στη δημιουργία σταθερότητας διατηρώντας επιτυχημένα πρότυπα δράσης και αναπτύσσοντας συνεπείς διαδικασίες λειτουργίας.

Σε αντίθεση με την ηγεσία, η οποία ενθαρρύνει νέα πρότυπα δράσης και συστήματα αντίληψης, η διαχείριση προστατεύει τα καθιερωμένα πρότυπα και αντιλήψεις. Για τον Rost (1991) η ανάγκη για προβλεψιμότητα σχετίζεται με τη διαχείριση ενώ η τάση για αλλαγή είναι με την ηγεσία.

Επομένως, η ηγεσία, που ασκείται αυθόρμητα μέσα σε έναν οργανισμό, μπορεί να δημιουργήσει αναταραχή καθώς μπορεί να προκαλέσει σημαντικές και απρόβλεπτες αλλαγές. Επιπλέον, μια άλλη διαφορά είναι ότι τα άτομα που δεν κατέχουν επίσημες θέσεις εξουσίας μπορούν επίσης να διαδραματίσουν πρωταγωνιστικό ρόλο, σε αντίθεση με τη διαχείριση, την οποία αναλαμβάνουν μόνο οι διευθυντές. Έτσι, παρά το γεγονός ότι η ηγεσία θεωρείται από κάποιους ως διαχειριστική ικανότητα, ως έννοια η ηγεσία και η διαχείριση διακρίνονται.

Η ηγεσία είναι μια σημαντική πτυχή της διοικητικής εργασίας, αλλά δεν ταυτίζεται με τη «διαχείριση», αλλά αποτελεί μέρος της και στοχεύει, κυρίως, στην ανάγκη να αλλάξει ο τρόπος συμπεριφοράς και νοοτροπίας των ανθρώπων, όταν το απαιτούν οι συνθήκες. Η διοίκηση, από την άλλη πλευρά, αναφέρεται στον κατάλληλο συνδυασμό ανθρώπινων και υλικών πόρων για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, αφορά τους κανόνες και σχετίζεται με τη διατήρηση των δομών ενός οργανισμού. Για τους σκοπούς αυτής της εργασίας, ακόμη και αν υποστηρίζουμε τη διάκριση μεταξύ των δύο όρων - ηγεσία και διοίκηση - θα τους δώσουμε την ίδια σημασία.

4.7 Ηγετικά μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης

Οι Bush & Glover (2003) επισημαίνουν χαρακτηριστικά ότι τα άτομα που καθοδηγούν τις εκπαιδευτικές μονάδες είναι οι διευθυντές, από τη διοίκηση των οποίων εξαρτάται η ποιότητα των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και η ευημερία της σχολικής μονάδας. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο ο τρόπος άσκησης διοικητικής εξουσίας αποτελεί βασικό παράγοντα επιτυχούς ηγεσίας. Η επιστημονική κοινότητα, στο πλαίσιο της θεωρητικής συζήτησης της ηγεσίας και της ηγετικής συμπεριφοράς έχει διατυπώσει διάφορες θεωρίες (Lewin, Lippitt R. and White R., 1939 Dubrin, 1998 Michopoulos, 1998).

Ωστόσο, σύμφωνα με τις επικρατούσες απόψεις, υπάρχουν τέσσερις βασικές μορφές ηγεσίας, οι οποίες σχετίζονται με τον τρόπο άσκησης διοικητικής εξουσίας μέσα στη σχολική μονάδα: αυταρχική ηγεσία, δημοκρατική ή συμμετοχική ηγεσία, χαλαρή ή αυταρχική ηγεσία και γραφειοκρατική ηγεσία. Πιο συγκεκριμένα, μετά από συστηματική έρευνα του Lewin και των συναδέλφων του Lippitt R. and White R. (1939) σχετικά με τη συμπεριφορά της ηγεσίας, διατυπώθηκαν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά στυλ:

Αυτοκρατορική ηγεσία: υποθέτει ότι τα άτομα παρακινούνται από εξωτερικές δυνάμεις όπως η δύναμη, η εξουσία και η ανάγκη αποδοχής. Ο ηγέτης αντλεί δύναμη από τη θέση που

κατέχει, παίρνει αποφάσεις για τον εαυτό του, τις διαβιβάζει στους υφισταμένους του και αναμένει συμμόρφωση και υπακοή σε αυτές τις εντολές που βασίζονται σε κυρώσεις. Χρησιμοποιεί τον φόβο ως κίνητρο, είναι δογματικός στις σχέσεις του με τους υφισταμένους του, σπάνια δικαιολογεί τις εντολές του, συχνά αρνείται να εξηγήσει τις πράξεις του και διστάζει να δεχτεί προτάσεις που αντιβαίνουν στις απόψεις του. Υπάρχει περιορισμένη εμπιστοσύνη στους υφισταμένους του ηγέτη και έντονος έλεγχος. Το κίνητρο αναζητείται κυρίως από φόβο τιμωρίας.

Δημοκρατική ηγεσία ή συμμετοχή: με βάση την υπόθεση ότι τα άτομα παρακινούνται από εσωτερικά κίνητρα και παρορμήσεις, θέλουν συλλογική λήψη αποφάσεων. Όταν οι αποφάσεις λαμβάνονται ομόφωνα ή από την πλειοψηφία όλων των εμπλεκόμενων μερών, οι εντάσεις και οι συγκρούσεις μπορούν να μειωθούν. Φυσικά, οι Evered & Morris (1999) υποστηρίζουν ότι η δημοκρατική λήψη αποφάσεων κινδυνεύει να καθυστερήσει και να αμφισβητηθεί.

Βασίζεται στην απόλυτη εμπιστοσύνη του ηγέτη στους υφισταμένους του. Ο ηγέτης χρησιμοποιεί τη συμμετοχή και τον κανόνα της πλειοψηφίας για να θέσει στόχους και όλοι συνεργάζονται για την επίτευξή τους. Αυτό το στυλ ηγεσίας, σύμφωνα με τους Lewin et al. (1939) βασίζεται σε αλληλεπιδράσεις μεταξύ μελών που είναι τυπικά «φιλικές» και «αυθόρμητες».

Επίσης, υπάρχει μια τέλεια λειτουργία αμφίδρομης επικοινωνίας. Ο Dubrin (1998) αναφέρεται σε τρεις τύπους συμμετοχικών ηγετών: συμβουλευτικούς, συναινετικούς και δημοκρατικούς. Οι συμβουλευτικοί ηγέτες διαβουλεύονται με υφισταμένους πριν λάβουν μια απόφαση αλλά διατηρούν την τελική εξουσία λήψης αποφάσεων.

Οι επικεφαλής της συναίνεσης ενθαρρύνουν τη συζήτηση ομάδας για ένα θέμα και στη συνέχεια παίρνουν μια απόφαση που αντικατοπτρίζει τη γενική γνώμη των μελών της ομάδας και μια απόφαση θεωρείται τελική όταν όλα τα εμπλεκόμενα μέρη συμφωνούν. Τέλος, οι δημοκρατικοί ηγέτες μεταβιβάζουν την τελική εξουσία στην ομάδα, όπου η τελική απόφαση λαμβάνεται μετά από ψηφοφορία. Ο Μιχόπουλος (1998) αναφέρεται στον ηγέτη-διευθυντή που έχει υποστηρικτική στάση απέναντι στους εκπαιδευτικούς, παρέχει κίνητρα, υιοθετεί συλλογικές μεθόδους λήψης αποφάσεων και υποστηρίζει το έργο των δευτερευόντων εκπαιδευτικών του. Η ελεύθερη ηγεσία (laissez faire ηγεσία) έχει ομοιότητες με τη δημοκρατική ηγεσία, δηλαδή υποθέτει ότι τα άτομα παρακινούνται από εσωτερικά κίνητρα και παρορμήσεις, αλλά ταυτόχρονα έχουν την ανάγκη για ελευθερία να αποφασίζουν και να ολοκληρώνουν το έργο τους.

Ο ρόλος του ηγέτη είναι πολύ περιορισμένος, δίνοντας στους συνεργάτες του μεγάλο βαθμό ανεξαρτησίας και ελευθερίας. Μεταβιβάζει σχεδόν όλη τη δύναμη και τον έλεγχο στους υφισταμένους του και λειτουργεί ως χορηγός πληροφοριών στους συνεργάτες του. Η γραφειοκρατική ηγεσία στην οποία οι εργαζόμενοι παρακινούνται από εξωτερικές δυνάμεις. Αυτός ο ηγέτης δεν έχει εμπιστοσύνη ούτε στον εαυτό του ούτε στους εργαζόμενους και βασίζεται στους κανόνες και τις αρχές του οργανισμού για να καθορίσει τους επιδιωκόμενους στόχους. Σύμφωνα με τον Μιχόπουλο (1998), ο διευθυντής που υιοθετεί το γραφειοκρατικό στυλ ηγεσίας χρεώνει τους εκπαιδευτικούς με μια σειρά εξωσχολικών δραστηριοτήτων που τους δυσκολεύουν να εκτελέσουν το διδακτικό τους έργο.

Ένα άλλο σημαντικό κριτήριο που περιγράφει και διαφοροποιεί τα μοντέλα ηγεσίας είναι οι δύο κύριες κατευθύνσεις της ηγετικής συμπεριφοράς. Το πρώτο έχει πιο ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό, σύμφωνα με το οποίο ο ηγέτης θεωρεί τον άνθρωπο βασικό παράγοντα στην παραγωγική διαδικασία. Αυτό σημαίνει ότι ενδιαφέρεται περισσότερο για την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και φιλίας με τους υφισταμένους του παρά για την υλοποίηση του έργου.

Αντίθετα, η δεύτερη κατεύθυνση δίνει έμφαση στην επίσημη άσκηση καθηκόντων εντός του επαγγελματικού χώρου, ενώ ο ηγέτης δείχνει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την υλοποίηση του έργου και τους προγραμματισμένους οργανωτικούς στόχους πέρα από τις ανάγκες των υφισταμένων του. Σαφώς, δεν μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα ποια από τις παραπάνω μορφές ηγετικής διοίκησης είναι εξαιρετική, προκειμένου ο ηγέτης-διευθυντής να αντιμετωπίσει κάθε επεισόδιο σύγκρουσης. Όλες οι μέθοδοι διαχείρισης έχουν πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα.

Φυσικά, η υιοθέτηση ενός πιο αυταρχικού ή δημοκρατικού τρόπου ηγεσίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπικότητα του ηγέτη, την ωριμότητα και τις προσωπικές διαθέσεις των υφισταμένων του, καθώς και την κατάσταση που επικρατεί στην οργάνωση και κατ'επέκταση στη σχολική μονάδα. , λέει ο Saitis (2008). Οι ικανότητες του ηγέτη-διευθυντή, η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα του σε συγκρουσιακές καταστάσεις θα καθορίσουν σε μεγάλο βαθμό την ακρίβεια ή όχι στη διαχείριση μιας σύγκρουσης αλλά και στη διαμόρφωση της κουλτούρας του σχολείου του.

Σύμφωνα με τους Goleman, Boyatzis και Mc Kee (2002) οι καλύτεροι, πιο αποτελεσματικοί ηγέτες ενεργούν σύμφωνα με μία ή περισσότερες διαφορετικές προσεγγίσεις-στυλ, τις οποίες εναλλάσσουν με επιτυχία κάθε φορά ανάλογα με τις περιστάσεις. Επομένως, ο διευθυντής ως επικεφαλής της σχολικής μονάδας θεωρείται ο βασικός παράγοντας στη διαχείριση μιας σύγκρουσης. Ωστόσο, υπάρχει εκτενής βιβλιογραφία σχετικά με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους (Teacher Leadership) και να είναι ικανοί διαχειριστές επεισοδίων σύγκρουσης, χωρίς να αγνοούν τη συμβολή του διευθυντή.

Η ηγεσία των εκπαιδευτικών συνδέεται με την πεποίθηση ότι η βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής απαιτεί τη διαμόρφωση μιας κουλτούρας που υποστηρίζει τη συνεργασία και την αλλαγή, καθώς και την αναγνώριση των εκπαιδευτικών ως εκείνων που συμβάλλουν αποφασιστικά στη διαμόρφωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Στην πραγματικότητα, ο τρόπος με τον οποίο ο διευθυντής ασκεί διοικητική εξουσία μπορεί να παρακινήσει και να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ηγετικό ρόλο μέσα στη σχολική μονάδα. Αναφερόμαστε σε μοντέλα ηγεσίας που, σύμφωνα με τους Bagakis et al. (2007), «η ηγεσία ασκείται από έναν αριθμό ατόμων στο σχολείο. Με άλλα λόγια, δεν αφορά μόνο τη θεσμοθετημένη ηγεσία του σχολείου αλλά, ενσωματωμένο στην κουλτούρα του, εκδηλώνεται στη βάση της παροχής και αποδοχής ευκαιριών ηγεσίας για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας».

Αυτά τα μοντέλα ηγεσίας προωθούν τη συντροφικότητα, την ευελιξία αλλά και μια δυναμική προσέγγιση της πραγματικότητας σε σχέση με την αλλαγή. Σε αυτό το πλαίσιο, η Μετασχηματιστική Ηγεσία, σύμφωνα με τις σύγχρονες τυπολογίες ηγεσίας στα σχολεία, βασίζεται στη συλλογική προσπάθεια και θεωρείται κατάλληλη επειδή σχετίζεται με τη μάθηση, την ανάπτυξη του σχολείου και τη διαμόρφωση μιας κουλτούρας αλλαγής (Mac Beath 2007). Η μετασχηματιστική ηγεσία επικεντρώνεται στην πραγματοποίηση καινοτόμων αλλαγών μέσω υιοθέτησης και δέσμευσης στο σχολικό όραμα.

Στην περίπτωση αυτή, η συμμετοχή όλων, διευθυντών, εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων στην ηγεσία του σχολείου θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική. Αυτό δεν σημαίνει ότι ο ρόλος των διευθυντών στη διαχείριση και την πρόληψη των συγκρούσεων υποτιμάται και περιθωριοποιείται. Σε ένα τέτοιο κλίμα αποτελεσματικής διαχείρισης από διευθυντές και εκπαιδευτικούς, διαμορφώνεται μια κουλτούρα συνεργασίας στον οργανισμό, με αποτέλεσμα τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατά συνέπεια την υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών.

Αυτό δεν σημαίνει ότι είναι εύκολο και ανεμπόδιο να καλλιεργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών του σχολείου καθώς και να αντιμετωπιστούν οι πολλές δυσκολίες που

σχετίζονται με ζητήματα αντιλήψεων, τυπικών δομών και μικροπολιτικής του σχολείου. Συνοψίζοντας, η ηγεσία θεωρείται αποτελεσματική σε μια διαδικασία επιρροής των ηγετών προς τους υφισταμένους τους, κατά την οποία οι ηγέτες αλλάζουν τις αντιλήψεις των συνεργατών τους για το σημαντικό και τους πείθουν να δουν τον εαυτό τους, τις ευκαιρίες και τις προκλήσεις του περιβάλλοντος με νέο τρόπο, καθώς και να παλέψουν στα υψηλότερα δυνατά επίπεδα και στα υψηλότερα επίπεδα ηθικών προτύπων.

Γίνεται κατανοητό, επομένως, ότι το στυλ ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί θα επιλέξουν να διαχειριστούν ένα επεισόδιο σύγκρουσης. Σύμφωνα με τη συνοδευτική βιβλιογραφία δεν υπάρχει συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας για την αποτελεσματική αντιμετώπιση μιας σύγκρουσης υπό οποιεσδήποτε συνθήκες. Η διαχείριση συγκρούσεων αναδεικνύει πολλά στυλ ηγεσίας υπό συγκεκριμένες συνθήκες.

4.5 Τα καθήκοντα του δντή στη τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση

Το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων είναι η κορυφή της πυραμίδας στην ελληνική εκπαίδευση, όπου όλες οι αποφάσεις λαμβάνονται για εκπαιδευτικά θέματα. Στη συνέχεια, σε νομαρχιακό επίπεδο, οι Διευθυντές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ασκούν διοίκηση, ενώ ο ρόλος της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης έχει αναληφθεί από τους Σχολικούς Συμβούλους (Κουλουμπαρίση, et al., 2007). Σύμφωνα με το νόμο 1566/1985 (άρθρο 11), στην Ελλάδα η διοικητική εξουσία σε μια σχολική μονάδα συνεπώς και στα επαγγελματικά σχολεία ασκείται από τον διευθυντή.

Ο διευθυντής είναι το ιεραρχικό σώμα μεταξύ των ανθρώπων που εργάζονται σε ένα επαγγελματικό σχολείο. Οι κύριες αρμοδιότητές του περιλαμβάνουν την ομαλή λειτουργία της σχολής, τον συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση νόμων, εγκυκλίων και επίσημων εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, ο διευθυντής συμμετέχει στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του επαγγελματικού σχολείου του και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους (N. 1566/1985, άρθρο 11). Στραβάκου (2002), αναφερόμενος στο ρόλο του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, τον χαρακτηρίζει πολύπλοκο και ποικίλο.

Πιο συγκεκριμένα, ο διευθυντής έχει την ευθύνη οργάνωσης, διαχείρισης, μεταρρύθμισης και αναβάθμισης ενός επαγγελματικού σχολείου, αλλά και την ευθύνη του συντονισμού μιας καθορισμένης ομάδας ατόμων (εκπαιδευτικών). Λειτουργεί ως πρότυπο σε θέματα διδακτικής, παιδαγωγικής, επαγγελματικής, υπηρεσιακής και διαπροσωπικής φύσης. Ο διευθυντής μιας σύγχρονης επαγγελματικής εκπαιδευτικής μονάδας έχει ένα ευρύ φάσμα καθηκόντων, ενώ η αποτελεσματική απόδοσή τους σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τη

διοικητική του εμπειρία, τις δεξιότητες και την επιστημονική κατάρτισή του, σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης της εκπαίδευσης (Sagri & Vournouka, 2015).

Ο διευθυντής, λαμβάνοντας τις κατάλληλες αποφάσεις και προχωρώντας στις κατάλληλες ενέργειες, στοχεύει πρωτίστως στην ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία της σχολής. Συντονίζει και ελέγχει το διδακτικό προσωπικό, συμβάλλοντας έτσι από κοινού στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και στην αποτελεσματική διοικητική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005).

Ο διευθυντής είναι μια δυναμική προσωπικότητα με δύναμη και εξουσία. Το μέλημά του θα πρέπει να είναι η επιδίωξη ενός δημοκρατικού σχολείου, το οποίο θα είναι ανοιχτό στην κοινωνία, διασφαλίζοντας παράλληλα την κατάρτιση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτό, σε θέματα επιστημονικής, παιδαγωγικής και διοικητικής φύσης (Adamos, 2008). Ως διευθυντής του επαγγελματικού σχολείου, ο διευθυντής πρέπει να κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς στη σωστή και επιθυμητή κατεύθυνση, να επιδιώξουν κοινούς στόχους, να τους προσφέρουν τις κατάλληλες οδηγίες και εξηγήσεις, να τους παροτρύνουν, να τους ενθαρρύνουν, να λειτουργήσουν ως πρότυπο γι' αυτούς, να προωθήσουν την αρμονική συνεργασία και να συμβάλουν στην αυτοβελτίωσή τους, προσφέροντας τα κατάλληλα μέσα (Γουρναρόπουλος, 2007).

Παράλληλα, ο διευθυντής εμπνέει εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές στις προσπάθειες και τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν, εντός και εκτός επαγγελματικού σχολείου, συμβάλλοντας έτσι στην πρόοδο και την αναβάθμιση της σχολικής μονάδας (Στραβάκου, 2003). Γουρναρόπουλος (2007), επισημαίνει επίσης ότι ο διευθυντής του σχολείου συνεργάζεται με τον Σύλλογο Δασκάλων και Σχολικών Συμβούλων, για την προώθηση προγραμμάτων κατάρτισης, που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς με πολύχρονη υπηρεσία αλλά και σε νέους εκπαιδευτικούς, που έχουν την ευθύνη οργάνωσης δικά τους. Σύμφωνα με τον Κατσιγιάννη (2013) ο διευθυντής είναι το άτομο που διαμορφώνει κυρίως το σχολικό κλίμα και τη σχολική κουλτούρα, προάγει τις υψηλές προσδοκίες, καλλιεργεί αξίες, αναδεικνύει υψηλούς στόχους εξασφαλίζοντας παράλληλα την τάξη και την ειρήνη στο σχολείο.

Επιπλέον, ο διευθυντής ενός επαγγελματικού σχολείου είναι ο πρόεδρος του Συλλόγου Διδασκόντων του σχολείου και οι αρμοδιότητές του περιλαμβάνουν την πρόσκληση μελών σε συναντήσεις, την κατάρτιση της ατζέντας, τη σύνταξη του προγράμματος προγράμματος, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τη συνεκτίμηση της αποτελεσματικής λειτουργία του σχολείου (άρθρο 29). Ο διευθυντής, σε συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων, είναι υπεύθυνος για τη συντήρηση και τη λειτουργία των σχολικών εγκαταστάσεων, για την προμήθεια εποπτικού υλικού, για την προστασία και την ασφάλεια των μαθητών (άρθρο 30) (Πατσαϊκονόμου, 2017).

Σύμφωνα με τον Mercury (2015), ο διευθυντής αναλαμβάνει την εκπροσώπηση της σχολικής μονάδας, είναι υπεύθυνος για την εφαρμογή και την τήρηση των προεδρικών διατάξεων, νόμων, εγκυκλίων και επίσημων εντολών των Εκτελεστικών Στελεχών κατά την προετοιμασία εκθέσεων αξιολόγησης διδακτικό και διοικητικό προσωπικό.

4.6 Ο ρόλος του δντή στη διαχείριση κρίσεων στις μονάδες της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης

Καμία σχολική μονάδα δεν είναι άτρωτη και ανέγγιχτη από μια κρίση. Ένα κρίσιμο περιστατικό μπορεί να συμβεί μέσα και έξω από αυτό, αλλά συχνά επηρεάζει άμεσα όλα τα μέλη του. Όλοι οι διευθυντές των σχολείων θα κληθούν κάποια στιγμή κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας να αντιμετωπίσουν ορισμένες καταστάσεις έκτακτης ανάγκης και ιδιαίτερα σοβαρές καταστάσεις, οι οποίες θα συμβούν ξαφνικά, απροσδόκητα

και μπορεί να έχουν σημαντικό αντίκτυπο στα άτομα που συνυπάρχουν σε μια σχολική μονάδα (Tokel et al. , 2017). Αυτές οι καταστάσεις έκτακτης ανάγκης ονομάζονται κρίσεις, μερικές από τις οποίες αναφέρονται σε θάνατο, σοβαρή ασθένεια, αυτοκτονία μαθητών ή εκπαιδευτικών, φυσικές καταστροφές, πυρκαγιά, τρομοκρατία ή βία (Philpott & Serluco, 2010).

Η διεθνής βιβλιογραφία επισημαίνει, ωστόσο, ότι ένας από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους για μια σχολική μονάδα συνεπώς και για τις επαγγελματικές σχολές να αποτρέψει τις αρνητικές συνέπειες μιας κρίσης είναι να προετοιμαστεί κατάλληλα για αυτό που μπορεί να συμβεί. Μια επαγγελματική σχολή που έχει προβλέψει και προβλέπει τις πιθανές συνέπειες μιας κρίσης θα είναι καλύτερα τοποθετημένο για να ανταποκρίνεται πιο αποτελεσματικά και ως εκ τούτου θα μειώσει τον αντίκτυπο μιας κρίσης σε ολόκληρο τη σχολή (Schonefeld et al., 2002 · Whitehead et al., 2012 · Heath & Sheen, 2016).

Επομένως, η ευθύνη για την οργάνωση μιας σχολικής μονάδας της επαγγελματικής εκπαίδευσης για τη διαχείριση μιας πιθανής κρίσης ανήκει πρωτίστως στον διευθυντή του σχολείου. Ένας αποτελεσματικός διευθυντής γνωρίζει τι να κάνει για να αποφύγει μια κρίση, πώς να ανταποκριθεί κατάλληλα όταν εμφανιστεί και πώς να ενεργήσει κατά τη φάση ανάκαμψης (Whitehead et al., 2012). Η κατάλληλη εκπαίδευση, η συνεργασία και η επικοινωνία είναι ιδιαίτερα σημαντικά ζητήματα στη συνολική διαχείριση μιας κρίσης (Sandoval, 2013). Η αποτελεσματική ηγεσία είναι απαραίτητη κατά τη διάρκεια μιας κρίσης (Cronin, 2015). Crandall et al. (2010) επεσήμανε τρία βασικά στοιχεία που συνθέτουν μια επιτυχημένη διαχείριση κρίσεων: (α) Αποτελεσματική ηγεσία, (β) σωστή οργάνωση και (γ) κατάλληλα εργαλεία.

Οι διαχειριστές παίζουν έναν ιδιαίτερα κρίσιμο και σημαντικό ρόλο στη διαχείριση μιας κρίσης. Ο διευθυντής είναι το μόνο άτομο με τη μεγαλύτερη ευθύνη για το πώς το επαγγελματικό σχολείο του θα αντιμετωπίσει μια κρίση. Χωρίς ισχυρή ηγεσία και καθοδήγηση και εν μέσω αντιξοότητας που προκαλείται από μια κρίση, οι πιθανότητες αποτελεσματικής διαχείρισης μειώνονται δραματικά (Ulmer et al., 2013).

Οι ενέργειες που θα κάνει ένας διευθυντής σε περίπτωση κρίσης μπορεί να συμβάλουν στην εξάλειψη, τον μετριασμό ή ακόμη και στην επιδείνωση των επιπτώσεών του (Ritchie & Campiraganon, 2004). Ο Reid (2000) καθιστά σαφές ότι η επιτυχία ενός διαχειριστή στην αποτελεσματική διαχείριση μιας κρίσης δεν είναι τυχαία. Στην πραγματικότητα, ισχύει το αντίθετο. Η σωστή προετοιμασία και εκπαίδευση φέρνει τον ηγέτη σε ένα σημείο όπου θα έχει τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες για να διαχειριστεί τις προκλήσεις μιας κρίσης.

Κεφάλαιο 5°

Η σχέση αλλαγής και σύγκρουσης

5.1 Αποσαφήνιση της έννοιας εκπαιδευτική αλλαγή

Ο όρος αλλαγή στην εκπαίδευση ήταν ένας από τους βασικούς όρους της δεκαετίας του 1990 και εξακολουθεί να απασχολεί μελετητές της επιστήμης της διαχείρισης. Η έννοια της αλλαγής, όπως δήλωσε ο Yfanti (2000), ταυτίζεται με την εξέλιξη, την πρόοδο, τη βελτίωση. Αυτό, ωστόσο, επισημαίνει χαρακτηριστικά ότι ο Fullan (1991) δεν αποκλείει το ενδεχόμενο μια αλλαγή να οδηγήσει σε παλινδρόμηση και απώλεια των κερτημένων δικαιωμάτων.

Η εκπαίδευση είναι ένας ζωτικός κοινωνικός θεσμός που δεν μπορεί να παραμείνει στάσιμος, αλλά απαιτείται για λόγους επιβίωσης και ανανέωσης του συστήματος που επιδιώκει την αλλαγή. Φορείς αλλαγής και δημιουργικότητας στη σχολική μονάδα είναι οι δάσκαλοι. Οι εκπαιδευτικοί προσανατολίζονται προς την υιοθέτηση αλλαγών και καινοτομιών για την αντιμετώπιση περιπτώσεων όπου επικρατεί ομοιομορφία, σταθερότητα και εμμονή στην παράδοση, η οποία παίρνει τη μορφή στασιμότητας. Ωστόσο, ορισμένοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν και εργάζονται για την αλλαγή εμφανίζοντας ένα καινοτόμο προφίλ. Οι καινοτόμοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αλλαγή ως πρόκληση και παράγοντα ανάπτυξης του οργανισμού.

Στην εκπαίδευση πολύ συχνά ο όρος "αλλαγή" εναλλάσσεται με τον όρο "καινοτομία". Η εκπαίδευση ως σύστημα, σύμφωνα με τη Ντακοπούλου (2008), διέπεται και από τους δύο αυτούς όρους, καθώς και οι δύο συνδέονται άρρηκτα με την εκπαιδευτική πολιτική και τη διοίκηση. Γενικά, η αλλαγή ως έννοια και ως περιεχόμενο, όπως καταγράφεται στα ελληνικά ερμηνευτικά λεξικά και συγκεκριμένα στο Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας Μπαμπινιώτη (2002), σχετίζεται με την αλλαγή, τον μετασχηματισμό, την αλλοίωση και η τελική και πλήρης μετάβαση από τη μία κατάσταση στην άλλη».

Ο Ιορδανίδης (2006) επισημαίνει εύστοχα ότι πουθενά δεν διευκρινίζεται αν τα αποτελέσματα που θα φέρει η αλλαγή θα είναι θετικά ή αρνητικά. Με βάση αυτήν την αντίληψη, η αλλαγή δεν είναι μόνο μια μετάβαση από την υπάρχουσα στη νέα κατάσταση, αλλά περιλαμβάνει επίσης την έννοια του μετασχηματισμού των στοιχείων του οργανισμού (π.χ. δομή, διαδικασίες, κουλτούρα κ.λπ.) χωρίς να διασφαλίζεται η θετική ή αρνητική συμβολή.

Συγκεκριμένα, ως «εκπαιδευτική αλλαγή» οι Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά. (2008) αναφέρει "κάθε εκπαιδευτικό μετασχηματισμό, ο οποίος μερικές φορές θεσμοθετείται με μικρότερους κανονισμούς, όπως υπουργικές αποφάσεις και προεδρικά διατάγματα, και μερικές φορές συμβαίνει απλά, χωρίς απαραίτητα να είναι θεσμοθετημένος". Πολλοί θεωρητικοί,

συμπεριλαμβανομένου του Fullan (1991), θεωρούν ότι η εκπαιδευτική αλλαγή είναι μια πολυδιάστατη έννοια επειδή μπορεί να αναφέρεται στο επίπεδο της τάξης, του δασκάλου, του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας.

Η εκπαιδευτική αλλαγή, σύμφωνα με τον Μπαγάκη (1999), μπορεί να μετακινηθεί είτε στη διοικητική είτε στην παιδαγωγική σφαίρα ή ακόμη και στα δύο, καθώς μπορεί να συμβεί αλλαγή τόσο στο γραφειοκρατικό όσο και στο διοικητικό σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Έργο και το σύστημα πρόσληψης εκπαιδευτικών, καθώς και η παιδαγωγική ατμόσφαιρα μέσα στην αίθουσα. Λόγω του πολυδιάστατου χαρακτήρα του, ο Ιορδανίδης (2006: 90) προσθέτει ότι μπορεί να είναι εθελοντικά προγραμματισμένος ή ακούσια, μεγάλος ή μικρός, εσωτερικός ή εξωτερικός, καθολικός ή μερικός, εθελοντικός ή επιβλητικός, απειλητικός ή μη. Επίσης, η αλλαγή μπορεί μερικές φορές να υιοθετήσει ιδέες ή προτάσεις που έχουν εφαρμοστεί στο παρελθόν.

Ο ίδιος ερευνητής δηλώνει ότι η εκπαιδευτική αλλαγή είναι οτιδήποτε αλλάζει στο θεσμοποιημένο σχολικό πλαίσιο, από το χρονοδιάγραμμα και το πρόγραμμα σπουδών έως την αναθεώρηση ενός σχολικού βιβλίου. Σύμφωνα με τον Fullan (1991), ως αλλαγή θα μπορούσαν να θεωρηθούν τα διάφορα προγράμματα καινοτομίας που περιλαμβάνονται στα σχολεία αλλά και αλλαγές που σχετίζονται με την εκπαιδευτική νομοθεσία ή ένα νέο και αναθεωρημένο πρόγραμμα σπουδών.

Συγκεκριμένα, η αλλαγή μπορεί να αφορά τους ακόλουθους τομείς: Τομείς σπουδών (π.χ. ανάγνωση, μαθηματικά, επιστήμες, κοινωνικά θέματα κ.λπ.), εισαγωγή νέας τεχνολογίας (π.χ. υπολογιστές), προγράμματα σύνδεσης σχολείων με την αγορά εργασίας, εφαρμογή συνεργατικής μάθησης, ειδική εκπαίδευση, αλλαγές στη δομή και την οργάνωση του σχολείου, κατάρτιση εκπαιδευτικών, αλλαγές στις πεποιθήσεις, τις αξίες, τα πρότυπα και τις στάσεις των εκπαιδευτικών κ.λπ.).

Στα περισσότερα σχολικά συστήματα, ο Κολοβελώνης (2006) παρατηρεί ότι σπάνια γίνονται αλλαγές μεγάλης κλίμακας, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τα σχολεία δεν αλλάζουν. Σύμφωνα με τον Fullan (1991) οι αλλαγές που συμβαίνουν είναι επιφανειακές, επομένως είναι ευκολότερο να υιοθετηθούν.

Εν κατακλείδι, θα αναφέραμε ότι, συνήθως, οι εκπαιδευτικές αλλαγές που αφορούν το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, είναι εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί με κανονισμούς μικρότερου εύρους, χωρίς απαραίτητα να θεσμοθετηθούν και χωρίς να έχουν βαθιά επίδραση στο περιεχόμενο και τη φιλοσοφία του συστήματος.

5.2 Αποσαφήνιση της έννοιας εκπαιδευτική καινοτομία

Οι Everard & Morris (1999) χρησιμοποιούν τον όρο «αλλαγή» ως έννοια που εκτός από την «ανάπτυξη» περιλαμβάνει και την έννοια της «καινοτομίας». Η «Καινοτομία» είναι εννοιολογικά πολύ κοντά στην αλλαγή. Ως έννοια περιέχεται στην αλλαγή και αναφέρεται σε κάτι νέο που δεν υπήρχε πριν, σε οποιαδήποτε νέα πολιτική στην εκπαίδευση, διαφοροποίηση στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, οργανωτική ή μεθοδολογική αλλαγή που στοχεύει στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Βασικά χαρακτηριστικά της καινοτομίας είναι η ύπαρξη ή η δημιουργία συγκεκριμένων στόχων και στόχων με τους οποίους συνδέεται και η εκπλήρωση των οποίων στοχεύει μέσω προγραμματισμένων και σχεδιασμένων διαδικασιών.

Σύμφωνα με τη Ντακοπούλου (2008), «είναι η σύγχρονη έκφραση της εκπαιδευτικής αλλαγής που συνδέεται με την εκπαιδευτική μονάδα και τον δάσκαλο της πρακτικής και δεν εφαρμόζεται ως επιβολή». Ο Fullan (1991) διακρίνει τρεις διαστάσεις στην εκπαιδευτική καινοτομία: α) την αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων, β) την εφαρμογή νέων διαδικασιών και γ) τη χρήση νέων διδακτικών βοηθημάτων. Συνεπώς, η εκπαιδευτική καινοτομία συνδέεται με κάθε νέο εγχείρημα που αφορά τη σχολική οργάνωση, τις μεθόδους διδασκαλίας, τα

προγράμματα σπουδών, τις εφαρμογές της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, τις δομές και τις παιδαγωγικές πρακτικές, που έχουν συγκεκριμένο χαρακτήρα.

Με βάση τους παραπάνω ορισμούς μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η έννοια της «εκπαιδευτικής αλλαγής» είναι ευρύτερη από την έννοια της «καινοτομίας». Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2015), η αλλαγή σχετίζεται με τη διαφοροποίηση μιας κατάστασης ή μιας πρακτικής, χωρίς πάντα να προσδιορίζεται η ποιότητα της διαφοροποίησης ή τα όριά της. Με άλλα λόγια, δεν είναι σε μεγάλο βαθμό ο τρόπος ή ο λόγος για τον οποίο συμβαίνει μια αλλαγή, ούτε η σύνδεσή του με έναν συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ή παιδαγωγικό σκοπό. Τα τελευταία στοιχεία το διαφοροποιούν από την καινοτομία, η οποία είναι μια σκόπιμη και προγραμματισμένη δράση, η οποία είναι περιορισμένη σε χρόνο και χώρο (εφαρμόζεται σε συγκεκριμένο πλαίσιο).

Επίσης, η διαφορά μεταξύ αλλαγής και καινοτομίας έγκειται κυρίως στο γεγονός ότι η καινοτομία απαιτεί τη δημιουργία και εφαρμογή αποκλειστικά νέων ιδεών και πρωτότυπων προτάσεων, σε αντίθεση με την αλλαγή που μπορεί να περιλαμβάνει ιδέες και προτάσεις του παρελθόντος. Η αλλαγή είναι, επομένως, ένας γενικός όρος που περιέχει μια σειρά από έννοιες, μία από τις οποίες είναι η καινοτομία. Ως εκ τούτου, μπορούμε να έχουμε αλλαγές χωρίς καινοτομία. Η καινοτομία είναι μια μορφή αλλαγής.

5.3 Αντίσταση στην αλλαγή

Η εκπαίδευση είναι ένας ζωτικός κοινωνικός θεσμός που δεν μπορεί να παραμείνει στάσιμος. Ο Πασιαρδής (2004) τονίζει ότι απαιτείται εκπαίδευση για λόγους επιβίωσης και ανανέωσης του συστήματος για την αναζήτηση αλλαγής. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι κάθε αλλαγή πρέπει να γίνεται αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς γιατί είναι απλώς μια αλλαγή. Η αντίσταση στην αλλαγή δεν χρειάζεται πάντα να εκλαμβάνεται ως αρνητική. Η αντίσταση στην αλλαγή, σύμφωνα με τον Ιορδανίδη (2006) μπορεί επίσης να έχει θετική συμβολή, όταν πρόκειται για "εποικοδομητική αντίσταση", διότι δείχνει ότι όλα τα σχέδια θα εξεταστούν προσεκτικά, ενώ υπάρχει πάντα η πιθανότητα όσοι αντιστέκονται στην αλλαγή να έχουν δίκιο.

Στο ίδιο πλαίσιο, ο Fullan (1991) προσθέτει ότι υπάρχουν πολλές περιπτώσεις που έχουν προταθεί στην εκπαιδευτική αλλαγή, οι οποίες υπόσχονταν μεγάλο όφελος, αλλά η πραγματικότητα αρνήθηκε αυτές τις προσδοκίες. Η εκτίμηση της αντίστασης στην αλλαγή είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, καθώς εξαρτάται από την πλευρά με την οποία βλέπουμε μια κατάσταση. Υπό αυτό το πρίσμα, η αντίσταση στην αλλαγή μπορεί να θεωρηθεί ιδιαίτερα επιζήμια για κάποιους ενώ είναι εξαιρετικά ευεργετική για άλλους.

Υπάρχουν πολλοί λόγοι για τους οποίους ένα άτομο αντιδρά και δεν αποδέχεται μια αλλαγή. Σύμφωνα με τη Χριστοφίδου (2012), υπάρχουν τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες παραγόντων που λειτουργούν αποτρεπτικά σε κάθε προσπάθεια αλλαγής:

1. Το άτομο αντιστέκεται στην προτεινόμενη αλλαγή, όταν αυτή δε συμφωνεί με το σύστημα αξιών του και την κουλτούρα του.
2. Το άτομο αντιδρά στην αλλαγή, όταν αυτή μειώνει τη δύναμή του, το κύρος του.
3. Το άτομο αντιδρά στην αλλαγή όταν αισθάνεται πως απειλούνται η ασφάλειά του, η εμπιστοσύνη του, η συναισθηματική του ευημερία και η σταθερότητα που νιώθει.
4. Το άτομο αντιδρά στην αλλαγή, όταν οι πόροι και τα μέσα που θα στηρίξουν την αλλαγή είναι ανεπαρκή. Επικεντρώνοντας στο χώρο της εκπαίδευσης, οι Σαΐτη & Σαΐτης (2012) αναφέρουν ότι πολλοί είναι οι λόγοι που μπορεί να οδηγήσουν στην αντίσταση απέναντι στις αλλαγές.

Αναφερόμαστε, βέβαια, στον ανθρώπινο παράγοντα και στον τρόπο που αυτός αντιδρά στην αλλαγή. Συγκεκριμένα: Σε ατομικό επίπεδο, η αντίσταση στην αλλαγή έχει τις ρίζες της στην προσωπικότητα του ατόμου και στην προηγούμενη εμπειρία του. Σε οργανωσιακό επίπεδο τα αίτια αντίστασης στην αλλαγή αφορούν στη δομή του οργανισμού, στο οργανωτικό κλίμα και στην κουλτούρα, στη στρατηγική λήψης αποφάσεων, στην κατανομή πόρων, καθώς και το στυλ ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα, ο West- Burnham (1991), όπως αναφέρουν οι Ιορδανίδης (2006) και Σαΐτη, & Σαΐτης (2012), προσδιορίζει ως παράγοντες αντίστασης στην αλλαγή:

1. Την έλλειψη των απαραίτητων πόρων για την υλοποίηση της αλλαγής. Αποτελεί πάγιο παράπονο της εκπαίδευσης η απουσία πόρων, κυρίως χρόνου και χρήματος, για την επιτυχή εισαγωγή μιας αλλαγής. Η κατάσταση αυτή παρουσιάζεται ιδιαίτερα οξυμμένη στις μέρες μας λόγω της οικονομικής ανέχειας της χώρας μας.

2. Τον όγκο των απαιτήσεων για την εφαρμογή της. Η έλλειψη σχεδιασμού, πόρων και κατάλληλων ικανοτήτων κάνουν την αίσθηση της υπερφόρτωσης ακόμα μεγαλύτερη. μπορεί να ευθύνεται κι ο τύπος της αλλαγής- επιβολή, προσαρμογή, ανάπτυξη, δημιουργικότητα.

3. Την ακατάλληλη διαχείριση της αλλαγής από την ηγεσία του σχολείου. Είναι γεγονός ότι η ποιότητα της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου αποτελεί σημαντική παράμετρο της λειτουργίας του. Με την θέση αυτή συντάσσεται ο Ιορδανίδης (2006), ο οποίος αναφέρει ότι τα σχολεία, επομένως, που αδυνατούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στην εισαγωγή και εφαρμογή σημαντικών αλλαγών «πιθανότατα επιδεικνύουν αδυναμία ηγεσίας».

4. Το συντηρητισμό. Τα σχολεία είναι, κυρίως, συντηρητικοί οργανισμοί. Οι διδάσκοντες αφομοιώνουν τις αλλαγές με τέτοιο τρόπο, ώστε να διατηρούν τις υπάρχουσες μεθόδους εργασίας. Αυτό ισχύει τόσο στις αίθουσες διδασκαλίας μεμονωμένα, όσο και συνολικά στις σχολικές μονάδες. Η αντίσταση των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές μπορεί να αποδοθεί, σύμφωνα με τον Nadler (1983) στη συνήθεια και στην ανασφάλεια, όσο και στο φόβο απώλειας ισχύος ή κύρους και αύξησης του φόρτου εργασίας τους. Συνεπώς, δεν υιοθετούν όλοι οι εκπαιδευτικοί την ίδια στάση απέναντι στις αλλαγές που συντελούνται στη σχολική μονάδα.

Για μερικούς εκπαιδευτικούς η αλλαγή σημαίνει πρόκληση, επιδεικνύοντας ένα καινοτόμο προφίλ. Για κάποιους άλλους, όμως, η αλλαγή είναι συνυφασμένη με έναν απειλητικό αποσυντονισμό μιας σταθερά δομημένης κατάστασης, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Ιορδανίδης (2006).

Η αξιολόγηση της στάσης τους απέναντι στην αλλαγή εκτιμάται μόνο από τα αποτελέσματα και τις συνέπειές που έχει η αλλαγή στην πρόοδο του σχολείου. Αυτό, όμως, που μπορούμε με βεβαιότητα να ισχυριστούμε είναι ότι, όταν οι αλλαγές αντιμετωπίζονται μέσα από ένα πλαίσιο παραδοσιακών δομών και συμπεριφορών, η σύγκρουση μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι αναπόφευκτη.

5.4 Ο συντηρητικός δ/ντής

Σε οργανωτικό επίπεδο είναι γεγονός ότι τα σχολεία είναι κυρίως συντηρητικές οργανώσεις. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λόγω του συγκεντρωτισμού και του γραφειοκρατικού του χαρακτήρα θεωρείται πολύ συντηρητικό. Το κεντρικό μοντέλο διαχείρισης είναι ο βασικός τρόπος οργάνωσης και διαχείρισης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η επιρροή του κλασικού σχολείου και της Βεβεριανής θεωρίας της γραφειοκρατίας, καθώς και οι γενικές αρχές της διοίκησης του Φαγιόλ, όπως δήλωσε ο Μιχόπουλος (2012), εξακολουθούν να αντικατοπτρίζονται στην εκπαίδευση σήμερα. Στα κεντρικά εκπαιδευτικά συστήματα, η δύναμη συγκεντρώνεται στην κορυφή της ιεραρχίας.

Οι αλλαγές προχωρούν από την κορυφή της πυραμίδας στο κάτω μέρος (διαδικασία από πάνω προς τα κάτω), κυρίως με τη μορφή προγράμματος που υλοποιείται ομοιόμορφα και χωρίς αποκλίσεις από ολόκληρη την ιεραρχία, άρα από όλες τις εκπαιδευτικές μονάδες. Η σύλληψη γίνεται συνήθως από τον τεχνοκράτη (Mintzberg, 1979) - στην Ελλάδα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Υπουργείο Παιδείας - που έχουν την ευθύνη να καθορίσουν την πολιτική, να προγραμματίσουν τις ενέργειες, να συντονίσουν και να ελέγξουν. Οι περισσότερες εκπαιδευτικές αλλαγές επιβάλλονται από παράγοντες που λειτουργούν εκτός της σχολικής μονάδας, όπως διευθύνσεις εκπαίδευσης, σχολικοί σύμβουλοι, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το κράτος.

Η εκπαιδευτική μονάδα είναι ο τελικός αποδέκτης αποφάσεων για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και περιορίζεται στο ρόλο του «υλοποιητή» της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Συνεπώς, οι διευθυντές εμπλέκονται μόνο στην εφαρμογή των αλλαγών και όχι στον προγραμματισμό τους, με αποτέλεσμα να μην έχουν τα περιθώρια για να οικειοποιηθούν μια καινοτομία, γεγονός που ενθαρρύνει το κλίμα του σχολικού συντηρητισμού. Ο Ιορδανίδης (2006) προσθέτει επίσης ότι ο συντηρητισμός των σχολείων αποδεικνύεται από το γεγονός ότι «τα σχολεία αντιμετωπίζουν την αλλαγή ως ξεχωριστό φαινόμενο αντί για μια φυσική και αναπόφευκτη κοινωνική διαδικασία που απαιτεί συντονισμό οργανωτικής και ατομικής συμπεριφοράς».

Η έλλειψη μιας δυναμικής κουλτούρας αλλαγής είναι ένας άλλος παράγοντας που καταδεικνύει τον συντηρητισμό των σχολείων και εμποδίζει κάθε δημιουργική προσπάθεια αλλαγής. Συνοψίζοντας, ο συντηρητισμός τόσο σε ατομικό επίπεδο - των εκπαιδευτικών - όσο και σε οργανωτικό επίπεδο - του εκπαιδευτικού συστήματος - αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα για κάθε καινοτόμο προσπάθεια και βασική αιτία, ότι παρά τις εκκλήσεις για αλλαγή, η εκπαίδευση παρέμεινε, σε μεγάλο βαθμό, , στάσιμο και αμετάβλητο λόγω των συντηρητικών πρακτικών του.

Ο συντηρητισμός, επομένως, επειδή οδηγεί σε αντίσταση ενάντια σε κάθε προσπάθεια αλλαγής του status quo, συχνά προκαλεί σύγκρουση μεταξύ των εμπλεκόμενων ως αναμενόμενη συνέπεια. Η αλλαγή ρυθμού θα φέρει συγκρουσιακές αξίες, δομημένες σχέσεις, πρακτικές και ανθρώπους, επηρεάζοντας τη συμπεριφορά των ατόμων που εμπλέκονται για μεγάλο χρονικό διάστημα. Ο κίνδυνος σύγκρουσης, επομένως, είναι ένα κοινό γεγονός αλλαγής και στις περισσότερες περιπτώσεις, είναι αναπόφευκτο.

Ωστόσο, ένα περιστατικό σύγκρουσης μπορεί να έχει καταστροφικές συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς, εάν οι διευθυντές δεν το διαχειριστούν αποτελεσματικά, και επομένως στο σχολείο. Είναι γεγονός ότι η έντονη εχθρότητα που προκύπτει από ένα επεισόδιο σύγκρουσης μπορεί να έχει δυσάρεστες επιπτώσεις τόσο στα μέλη όσο και στον ίδιο τον οργανισμό. Σε αυτή την περίπτωση, η σύγκρουση καθίσταται δυσλειτουργική, η οποία είναι συχνά συναισθηματική (ειδική αναφορά έχει γίνει στο πρώτο κεφάλαιο αυτής της εργασίας).

Τα αποτελέσματα μιας δυσλειτουργικής σύγκρουσης όχι μόνο εμποδίζουν κάθε προσπάθεια αλλαγής αλλά όπως τονίζουν οι Saiti & Saitis (2012) μπορούν να διαταράξουν την ηρεμία και την ισορροπία του σχολικού κλίματος, να εμποδίσουν την ομαλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, να οδηγήσουν σε εκδηλώσεις άγχους, συχνά, απουσίες, σε επιθετικότητα. Σύμφωνα με τη σύγχρονη επιστημονική βιβλιογραφία, η εκδήλωση αρνητικών συναισθημάτων είναι υπεύθυνη για την εμφάνιση συγκρούσεων.

Ο Jehn (1994) δίνει έμφαση στη σύνθεση αρνητικών συναισθημάτων, όπως άγχος, ζήλια, απογοήτευση και θυμό, στην εκδήλωση σύγκρουσης. Συνήθως, σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, οι Di Paola & Hoy (2001) αναφέρουν την αναβλητικότητα, την εκούσια απομόνωση των εκπαιδευτικών, την αδιαφορία ως σημάδια αντικρουόμενης συμπεριφοράς. Ο Πασιαρδής (2015) επισημαίνει ότι «μια δυσλειτουργική σύγκρουση διευρύνει τις διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών, περιπλέκει τη συνεργασία και την ομαδική δράση και εμποδίζει

την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων», αποτελώντας έτσι ανασταλτικό παράγοντα στην ανάπτυξη και την πρόοδο της σχολικής οργάνωσης.

Επομένως, η σύγκρουση σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, όπως σε κάθε οργανισμό, μπορεί να είναι αρνητικό φαινόμενο, με καταστροφικές συνέπειες για τον οργανισμό, εάν τα αίτια δεν εντοπιστούν και δεν επιλυθούν αποτελεσματικά. Ωστόσο, αυτή η προσπάθεια δεν είναι εύκολη αφού, όπως έχει ήδη γίνει κατανοητό, απαιτείται ριζικός μετασχηματισμός των συντηρητικών ιδεών και παραδοσιακών πρακτικών των ατόμων και του συστήματος.

5.5 Ο καινοτόμος δ/ντής

Οι φορείς της δημιουργικότητας και της αλλαγής στη σχολική μονάδα είναι οι δάσκαλοι. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και η συμμετοχή τους στην ανάγκη αλλαγής αποτελεί βασικό παράγοντα για την επιτυχή εισαγωγή του. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι κάθε αλλαγή πρέπει να γίνεται αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς γιατί είναι απλώς μια αλλαγή.

Η «εποικοδομητική αντίσταση» στην αλλαγή μπορεί να οδηγήσει στην ενσωμάτωση και την προώθηση καινοτόμων ιδεών στις εκπαιδευτικές πρακτικές και τη νοοτροπία των εκπαιδευτικών και μπορεί να αποτελέσει βασικό χαρακτηριστικό του καινοτόμου διευθυντή. Ο καινοτόμος διευθυντής χαρακτηρίζεται από την προθυμία προώθησης καινοτόμων δράσεων και ανάληψης πρωτοβουλιών σε μεθόδους διδασκαλίας, στην οργάνωση και διδασκαλία της μάθησης, στον τρόπο προσέγγισης των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Μπορεί να αλλάξει το ρόλο του και τη σχέση του με την τοπική κοινότητα και τη σχολική μονάδα. Τέτοιες καινοτομίες, λέει ο Μαυρογιώργος (2008α, 2008β:), αφορούν τη μετάβαση από τα εκπαιδευτικά συστήματα με επίκεντρο τον εκπαιδευτικό στην εξερευνητική μάθηση, από στενές θεματικές ενότητες σε ευέλικτες θεματικές ενότητες, από απομονωμένους δασκάλους στην τάξη σε όλα τα μέλη τη σχολική κοινότητα και από περιορισμένες σχέσεις με την τοπική κοινότητα σε εκτεταμένη και συνεργατική.

Επίσης, αν και ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατία που χαρακτηρίζουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δημιουργούν ένα ασφυκτικό πλαίσιο δράσης, εντούτοις ενδέχεται να υπάρξει ανάπτυξη πρωτοβουλιών από εκπαιδευτικούς με στόχο την εισαγωγή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Και αυτό, γιατί το έργο των εκπαιδευτικών προσφέρεται για τη σύνδεσή του με καινοτόμες παρεμβάσεις. Οι εκπαιδευτικοί, σε σχέση με άλλα επαγγέλματα, βρίσκονται στο προνομιακό πεδίο να έχουν πληθώρα εμπειριών από την παιδαγωγική τους σχέση και τη διαπραγμάτευση της γνώσης με τους μαθητές τους.

Ταυτόχρονα, έχουν μια ομάδα μαθητών αναφοράς που έρχονται σε επαφή μαζί τους και επομένως οι διευθυντές μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη σχετική αυτονομία τους προς την καινοτομία, χωρίς να περιμένουν εγκυκλίους του Υπουργείου.

Σε αυτή την περίπτωση ο διευθυντής λειτουργεί ως συντονιστής και καινοτόμος. Επομένως, η εισαγωγή καινοτόμων θέσεων στη σχολική πραγματικότητα αποτελεί προϋπόθεση για την αντιμετώπιση της ομοιομορφίας, της σταθερότητας που παίρνει τη μορφή στασιμότητας, εμμονής στην παράδοση και της παρακμής.

Ωστόσο, όλοι μπορούν να κατανοήσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει κάποιος που θέλει να αλλάξει τα δεδομένα, επιβάλλοντας νέους όρους, μεθοδολογία και πρακτικές σε κάθε κοινωνικό σύστημα, καθώς και στο εκπαιδευτικό σύστημα ή στη σχολική μονάδα. Η κατάσταση μπορεί να επιδεινωθεί, προσθέστε Saiti & Saitis (2012), αν λάβουμε υπόψη την αλληλεξάρτηση των μελών σε οργανισμούς.

Σε αυτή την περίπτωση, μπορούμε να καταλάβουμε ότι οι συγκρούσεις είναι ένα αναπόφευκτο φαινόμενο στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου στην προσπάθεια εισαγωγής αλλαγής. Ωστόσο, η σύγκρουση μπορεί να λάβει πολλές μορφές και κάθε φορά

μπορεί να φέρει διαφορετικά αποτελέσματα σε έναν οργανισμό καθώς και στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο καμία σύγκρουση δεν μπορεί να χαρακτηριστεί εκ των προτέρων ως εποικοδομητική ή καταστροφική.

Είναι γεγονός ότι η σύγκρουση είναι μια δυναμική διαδικασία επιβίωσης και ανάπτυξης του οργανισμού γιατί αναδεικνύει τα προβλήματα που απαιτούν αλλαγή. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Heffron (1989), ένας ήρεμος και χωρίς συγκρούσεις οργανισμός μπορεί να είναι ένας απαθής, στάσιμος και αδιάφορος οργανισμός. Προχωρώντας στο ίδιο πλαίσιο, οι Thomas & Bennis (1972) θεωρούν ότι η σύγκρουση είναι φορέας νέων, καινοτόμων ιδεών για τρεις λόγους. Αρχικά, δηλώνει ότι η αντιπαράθεση διαφορετικών απόψεων παράγει νέες ιδέες που συνήθως είναι πιο αποτελεσματικές για τη λειτουργία ενός οργανισμού.

Ο δεύτερος λόγος είναι ότι μέσω της διαφωνίας και των διαφορετικών απόψεων των εμπλεκόμενων μερών, φωτίζονται οι σκοτεινές πλευρές του ίδιου ζητήματος, οι οποίες αγνοήθηκαν, με αποτέλεσμα τη σύνθεση νέων, πιο ολοκληρωμένων θέσεων.

Ο τρίτος λόγος που αποδεικνύει ότι η σύγκρουση μπορεί να είναι καταλύτης αλλαγής είναι ότι η σύγκρουση ωθεί τους ανθρώπους να αναζητήσουν πιο αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης προβλημάτων που με τη σειρά τους συμβάλλουν στη βελτίωση της λειτουργίας του οργανισμού, της συνοχής των μελών του, τον επαναπροσδιορισμό των σχέσεων και τη δημιουργία σαφέστερων και πιο καινοτόμων διαδικασιών επίλυσης προβλημάτων. Ο Deustch (1973) παρατηρεί ότι η σύγκρουση μέσα σε έναν οργανισμό συχνά βοηθά στην ανανέωση των αρχών και των κανόνων που τον διέπουν ή συμβάλλει στην εμφάνιση νέων.

Φυσικά, μιλάμε για γνωστικές συγκρούσεις, επειδή αποτελούν τη δημιουργική δύναμη και οδηγούν σε θετικές αλλαγές σε έναν οργανισμό. Οι εκπαιδευτικοί που είναι καταλύτες για την αλλαγή προσανατολίζονται σε αυτό το είδος σύγκρουσης. Σε αυτή την περίπτωση, η γνωστική σύγκρουση μπορεί να έχει θετικό αποτέλεσμα, οδηγώντας στην αλλαγή καθώς αποτελεί τον πυρήνα της αλλαγής. Συνδυάζοντας τα παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι η αλλαγή, η δημιουργικότητα και η καινοτομία μπορούν να είναι προϊόντα σύγκρουσης, επομένως η σύγκρουση πρέπει να γίνει αποδεκτή και, σε ορισμένες περιπτώσεις, να ενθαρρυνθεί.

Η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων - και όχι η εξάλειψη - θα πρέπει να είναι ο ρεαλιστικός στόχος κάθε οργανισμού, καθώς και του εκπαιδευτικού, που επιδιώκει την ανάπτυξή του. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αποτελεσματική διαχείριση της σύγκρουσης και στη μετατροπή της σε δημιουργική δύναμη για την εισαγωγή αλλαγών είναι θεμελιώδης. Ωστόσο, κάθε δάσκαλος έχει τη δική του προσωπικότητα και αναζητά την ικανοποίηση των αναγκών του καθώς και την επίτευξη τόσο των ατομικών όσο και των συλλογικών στόχων (Πασιαρδής, 2004).

Ειδικά στην περίπτωση των συγκρούσεων που προκαλούνται από την εκπαιδευτική αλλαγή, ο δάσκαλος πρέπει να εναρμονίσει την προσωπικότητά του, τις αντιλήψεις και τους στόχους του στην προσπάθειά του να υιοθετήσει αλλά πολύ περισσότερο στην κατάλληλη, για να μπορέσει να εφαρμόσει αποτελεσματικά τις αλλαγές. Αναφερόμαστε, φυσικά, στον καινοτόμο δάσκαλο, ο οποίος τολμά να μεταμορφώσει τις εκπαιδευτικές του πρακτικές και νοοτροπία, ώστε να καταστεί δυνατή η υιοθέτηση και η εφαρμογή αλλαγών στα σχολεία.

Οι αλλαγές στις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις παιδαγωγικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι η πιο σημαντική διάσταση της αλλαγής και μόνο τότε μπορούν να θεωρηθούν πραγματικές. Επομένως, η διαμόρφωση μιας κουλτούρας αλλαγής στη σχολική μονάδα θεωρείται θεμελιώδης παράγοντας για την επιτυχή εισαγωγή μιας αλλαγής και απώθησης αντικρουόμενων επεισοδίων μεταξύ των εκπαιδευτικών.

5.6 Η κουλτούρα της εκπαιδευτικής αλλαγής στην επαγγελματική εκπαίδευση

Ο Σαϊτής (2008) επισημαίνει ότι κάθε σχολική μονάδα συνεπώς και οι επαγγελματικές σχολές αποτελεί μια μικροκοινωνία με τα δικά της ιδιαίτερα, εσωτερικά χαρακτηριστικά. Κάποια από αυτά τα χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τον MacBeath (2001), μπορεί να είναι αφανή και να περιλαμβάνονται σε χαρακτηρισμούς όπως «ζεστή ατμόσφαιρα», «φιλικό περιβάλλον» και να συντελούν ώστε το περιβάλλον σε μια σχολική μονάδα να είναι ευχάριστο και δημιουργικό ή καταθλιπτικό και απωθητικό. Η διεθνής βιβλιογραφία έχει δώσει διάφορες ονομασίες στην αίσθηση που η σχολική μονάδα αποπνέει σε έναν επισκέπτη ή σε όσους εργάζονται σε αυτήν.

Οι MacBeath & Mortimore (2001) τονίζουν ότι η αλλαγή πρέπει να πραγματοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό από το ίδιο το σχολείο. Χαρακτηριστικά ο Μπαγάκης κ.α. (2009) αναφέρουν ότι «μέσα σ' όλη αυτή την κινητικότητα ιδεών, σκέψεων και προτάσεων, το ισχυρότερο μήνυμα που κερδίζει συνεχώς έδαφος στη διεθνή ερευνητική κοινότητα αφορά στη σημασία της δέσμευσης του σχολείου στη διαδικασία ανάπτυξής του».

Συνεπώς, η αλλαγή για να είναι αποτελεσματική και να μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη του επαγγελματικού σχολείου χρειάζεται να πηγάζει μέσα από το ίδιο το σχολείο. Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να τονιστεί η ανάγκη διαμόρφωσης κουλτούρας αλλαγής των εκπαιδευτικών, ως μέτρο αποσόβησης των συγκρούσεων και διασφάλισης κλίματος ομαλότητας στο επαγγελματικό σχολείο. Βασικοί παράγοντες που θα συμβάλλουν στη διαμόρφωση κουλτούρας αλλαγής στα σχολεία, σύμφωνα με τον Μπαγάκη, κ.α. (2009) είναι οι εξής:

1. κάθε εκπαιδευτική αλλαγή να μην σχεδιάζεται «ερήμην» των εκπαιδευτικών αλλά να αποτελεί προϊόν της δημιουργικής εμπλοκής τους. Στο πλαίσιο αυτό, να αξιοποιηθούν τα καινοτόμα επαγγελματικά σχολεία, προκειμένου να εντοπιστούν και προσδιοριστούν οι προωθητικοί παράγοντες ανάπτυξης και επιτυχούς εισαγωγής των εκπαιδευτικών αλλαγών.

2. κάθε σχολείο έχει τη δική του κουλτούρα, που πρέπει να ληφθεί σημαντικά υπόψη τόσο για τον τρόπο προσέγγισής του όσο και για τα βήματα βελτίωσης που θα πρέπει να γίνουν. Άρα δεν υπάρχουν έτοιμες συνταγές ούτε συνταγές με καθολική ισχύ. Αντίθετα, απαιτούνται διαφοροποιημένες αναπτυξιακές στρατηγικές, οι οποίες θα προσιδιάζουν στη «συνθήκη ανάπτυξης» του κάθε σχολείου χωριστά και θα ανταποκρίνονται στις δικές του ανάγκες.

3. η μετάβαση από το παλιό στο νέο δεν γίνεται αυτόματα.

Αντίθετα, προϋποθέτει συγκεκριμένη διαχείριση, απαιτεί κριτικό αναστοχασμό, αξιολόγηση της τρέχουσας πρακτικής, υποστήριξη τόσο σε επίπεδο τεχνογνωσίας όσο και σε επίπεδο ενθάρρυνσης και συμπαράστασης, γεγονός που απαιτεί εξειδικευμένη γνώση αλλά και εξειδικευμένα στελέχη υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου στη χώρα μας. Οι Schweiker – Marra (1995), αναφέρουν 12 κανόνες που μπορούν να διαμορφώσουν κουλτούρα αλλαγής στα σχολεία.

Οι πρώτοι έξι αφορούν στη γνώση των δ/ντων των σχολικών μονάδων και στις ικανότητές τους και είναι:

1. Η συνεργασία,
2. Ο πειραματισμός,
3. Οι υψηλές προσδοκίες,

4. Η εμπιστοσύνη και η αυτοπεποίθηση,
5. Η απτή υποστήριξη και
6. Η διαθεσιμότητα εκπαιδευτικού υλικού.

Επιπλέον, ενισχύονταν οι διαδικασίες αλλαγής όταν η δντές προσέφεραν δυνατότητες επαγγελματικής ανέλιξης και υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς των επαγγελματικών σχολών με άλλους πρακτικούς και απτούς τρόπους. Οι υπόλοιποι έξι κανόνες αφορούν στην αποτελεσματική αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών μεταξύ τους καθώς και με το δντή του επαγγελματικού σχολείου. Αυτές είναι: Η εκτίμηση και η αναγνώριση, η φροντίδα και το χιούμορ, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η προστασία σημαντικών στοιχείων, οι παραδόσεις και η ειλικρινής, ανοιχτή επικοινωνία.

Οι συγκεκριμένοι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η παρουσία αυτών των νορμών υποστηρίζει και ενθαρρύνει την αλλαγή, και ότι οι ίδιες οι νόρμες ενισχύονται καθώς προχωράει και η διαδικασία της αλλαγής.

Εν κατακλείδι, η ουσιαστική αλλαγή σε επίπεδο επαγγελματικών εκπαιδευτικών μονάδων προϋποθέτει αλλαγή της οργανωσιακής τους κουλτούρας που θα λαμβάνει σημαντικά υπόψη της το ρόλο των δημιουργικών και καινοτόμων στελεχών της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, θα στοχεύει στην βελτιστοποίηση της εκπαιδευτικής λειτουργίας μέσα από την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων και τη διασφάλιση κλίματος ομαλότητας στο επαγγελματικό σχολείο.

Στην περίπτωση των επαγγελματικών εκπαιδευτικών μονάδων, κρίνεται απαραίτητο να αναγνωριστεί η δυναμική της σύγκρουσης και να συνδεθεί με την εξέλιξη, την πρόοδο, την αλλαγή. Η ηγεσία του σχολείου και οι δάσκαλοι πρέπει να διαδραματίσουν βασικό ρόλο στην εφαρμογή καινοτομιών. Οι Hoy & Miskel (2003) τονίζουν το ρόλο του διευθυντή του σχολείου που πρέπει να λειτουργήσει ως σύνδεσμος σε κλίμα συνεργασίας και ομαδικότητας για την εφαρμογή κάθε καινοτομίας που θα δώσει αίσθηση ταυτότητας και πολιτιστικής ανάπτυξης στο σχολείο, ώστε να ξεχωρίζει από όλα τα υπόλοιπα.

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί είναι συνδιαμορφωτές του θετικού σχολικού κλίματος στη τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση, καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που θα μεταμορφώσουν στην πράξη τυχόν αλλαγές, μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες που εφαρμόζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Πράγματι, χωρίς να υποτιμάται η αξία του ρόλου του σκηνοθέτη στην ηγεσία της εκπαιδευτικής μονάδας, η επιστημονική βιβλιογραφία τα τελευταία χρόνια αναγνωρίζει τη σημασία της ηγεσίας των εκπαιδευτικών, την ανάγκη ενίσχυσης και διεύρυνσης των ηγετικών ρόλων και την πεποίθηση ότι αυτό θα βοηθήσει στη βελτίωση των επαγγελματικών σχολείων.

Η πρόσφατη έμφαση στην ηγεσία των εκπαιδευτικών βασίζεται σε νέες αντιλήψεις για την εξέλιξη των σχολείων, συνεπώς και των επαγγελματικών και στην πεποίθηση ότι είναι επιθυμητό να συμμετέχουν άτομα σε όλα τα επίπεδα μιας σχολικής μονάδας προκειμένου να επιτευχθεί αλλαγή μέσω της ενεργού συμμετοχής τους. Το Προϋπόθεση για τη συμμετοχή αυτή είναι η ανάπτυξη δομών συνεργασίας στα επαγγελματικά σχολεία καθώς και η επαγγελματική ανάπτυξη της ηγεσίας των εκπαιδευτικών της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Για να είναι επιτυχής η εισαγωγή των εκπαιδευτικών αλλαγών, είναι απαραίτητο να διαμορφωθεί μια κουλτούρα στα επαγγελματικά σχολεία που θα υποστηρίζει τη συνεργασία και τη συνεχή μάθηση και θα αναγνωρίζει τους εκπαιδευτικούς της τεχνικής επαγγελματικής

εκπαίδευσης ως τα άτομα που συμβάλλουν αποφασιστικά στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας.

Για να επιτευχθεί αυτό, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λειτουργήσουν ως ηγέτες τόσο εντός όσο και εκτός επαγγελματικού σχολείου. Υπάρχει επίσης επείγουσα ανάγκη να αντιμετωπιστεί η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας που μπορεί να αποφασίσει και να διαμορφώσει, μέσα σε μια υπάρχουσα κεντρική εκπαιδευτική πολιτική, την τοπική εκπαιδευτική πολιτική, ώστε να μπορέσει να εξυπηρετήσει, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, τις ανάγκες και τους σκοπούς της μικροκοινωνίας στην οποία βρίσκεται.

Ο Eisner (2000) αναφέρει ότι "ο δάσκαλος ... πρέπει να έχει μερίδιο στο πώς θα πραγματοποιηθεί η αλλαγή στα σχολεία". Ο Terhart (2013) κινείται στο ίδιο κλίμα, δηλώνοντας ότι "Δεν μπορείτε να ολοκληρώσετε τη μεταρρύθμιση του σχολείου παρά τη θέληση των εκπαιδευτικών, αλλά μόνο με τη θέλησή τους!".

Το γεγονός ότι, παρά το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, υπάρχει περιθώριο σχετικής αυτονομίας για κάθε εκπαιδευτική μονάδα, αφήνει περιθώριο καλλιέργειας των κατάλληλων συνθηκών για την υλοποίηση του οράματος μιας αποτελεσματικής εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στο πλαίσιο της σχολικής αυτονομίας, θα δοθεί στην ίδια την επαγγελματική εκπαιδευτική μονάδα η δυνατότητα να αναπτύξει την πρωτοβουλία για την εισαγωγή και εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών. Προϋπόθεση, ωστόσο, είναι η συνειδητοποίηση της ανάγκης για αλλαγή και η ωρίμανση της ιδέας ότι μια εκπαιδευτική αδυναμία, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε συγκρουσιακές καταστάσεις, μπορεί να αντιμετωπιστεί εισάγοντας μια αλλαγή. Σε αυτό το στάδιο, ο Μπαγάκης (1999), «η πολιτική βούληση είναι καθοριστική για την εισαγωγή μιας αλλαγής, η οποία μπορεί να λάβει τη μορφή αλλαγής νοοτροπιών και εκπαιδευτικών ηθών, εισαγωγής νέου εκπαιδευτικού υλικού, υιοθέτηση νέων διδακτικών προσεγγίσεων και μεθόδων». , αλλαγή εκπαιδευτικού-παιδαγωγικού χαρακτήρα ή μπορεί να λάβει τη μορφή αλλαγής διοικητικού προσανατολισμού».

Η φιλοσοφία της αλλαγής στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση μπορεί να αποφέρει μακροπρόθεσμα οφέλη στο εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνία γενικότερα. Η επιτυχία εξαρτάται από την πίστη και την αφοσίωση στην ολοκλήρωση και την εφαρμογή κάθε προσπάθειας (New School, 2011)

Για να γίνουν τα παραπάνω, είναι απαραίτητο να υπάρχει ανοιχτή και αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ του διευθυντή, των εκπαιδευτικών και του κράτους, προκειμένου να δημιουργηθεί μια θετική, ανοιχτή ατμόσφαιρα στο επαγγελματικό σχολείο, η οποία θα είναι σε θέση να αποτρέψει καταστροφικές συγκρούσεις και να ενθαρρύνει εποικοδομητικές ανταλλαγές των απόψεων και των θέσεων.

B ΜΕΡΟΣ

B. Ερευνητικό μέρος Μεθοδολογία

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, ο ερευνητικός σχεδιασμός, στοιχεία για τον πληθυσμό και το δείγμα, η μέθοδος δειγματοληψίας, το ερευνητικό εργαλείο, ηθικά ζητήματα και οι περιορισμοί.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα διατριβή έχει ως σκοπό την διερεύνηση του προφίλ του Διευθυντή της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης .

Με βάση τον σκοπό προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην προϋπηρεσία των συμμετεχόντων και στην βαθμολογία του Διευθυντή ως προς τη στάση του στη διαχείριση κρίσεων επίλυσης συγκρούσεων και λήψη αποφάσεων;
2. Η βαθμολόγηση του Διευθυντή ως προς την γενική εικόνα του στο εργασιακό περιβάλλον της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης επηρεάζεται από την συχνότητα που ο Διευθυντής δίνει σαφή εικόνα της αποστολής εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος;
3. Η βαθμολόγηση του Διευθυντή ως προς τη δραστηριότητα του για την προώθηση της εξωστρέφειας της σχολής επηρεάζεται από την συχνότητα που ο Διευθυντής προωθεί τη διασύνδεση των μαθησιακών εμπειριών με την τοπική αγορά εργασίας;

Ερευνητικός σχεδιασμός

Για να απαντηθούν τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα, χρησιμοποιήθηκε ποσοτική έρευνα, η οποία χρησιμοποιείται συχνά, ειδικά όταν ο ερευνητής επιθυμεί να συγκεντρώσει μεγάλο όγκο δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα. Επομένως, θεωρήθηκε ότι η έρευνα έπρεπε να σχεδιαστεί με βάση αυτή τη στρατηγική ούτως ώστε να συγκεντρωθούν επαρκή δεδομένα γύρω από το συγκεκριμένο θέμα της έρευνας. Παράλληλα, προτιμήθηκε να διεξαχθεί έρευνα επισκόπησης, αφού πρόκειται για μια ερευνητική μέθοδο που χαρακτηρίζεται από ευχρηστία και ευκολία συλλογής όγκου ερευνητικών δεδομένων, συνήθως αριθμητικών, σε μικρό χρονικό διάστημα, σε αντίθεση με την ποιοτική έρευνα η οποία είναι περισσότερο χρονοβόρα και πιο περίπλοκη στη διεξαγωγή της. Επιπρόσθετα, η ποσοτική έρευνα εξυπηρετεί σκοπούς γενικευσιμότητας, ενώ συνδέεται με την εξαγωγή περιγραφικών και επαγωγικών αποτελεσμάτων, τα οποία μπορούν να δώσουν χρήσιμες πληροφορίες για τις στάσεις και τις απόψεις ενός συγκεκριμένου πληθυσμού (Coolican, 2002).

Ερευνητικό εργαλείο

Ως εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα ήταν ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται συνολικά από 29 ερωτήσεις. Οι πρώτες τέσσερις ερωτήσεις αφορούν τα δημογραφικά και γενικά στοιχεία των εκπαιδευτικών και είναι κλειστού τύπου. Η δεύτερη ενότητα εξετάζει το εργασιακό περιβάλλον και πως συμπεριφέρεται ο Διευθυντής μέσα σε αυτό και αποτελείται από 7 ερωτήσεις. Η τρίτη ενότητα εξετάζει την ανάπτυξη και προώθηση αλλαγών που λαμβάνουν χώρα στην επαγγελματική εκπαίδευση αναφορικά με τον Διευθυντή κι αποτελείται από πέντε ερωτήσεις κλειστού τύπου. Η τέταρτη ενότητα εξετάζει την εξωστρέφεια της σχολής αναφορικά με τον Διευθυντή και αποτελείται από έξι ερωτήσεις κλειστού τύπου. Η πέμπτη ενότητα εξέταζε την διαχείριση κρίσεων, την επίλυση συγκρούσεων και την λήψη αποφάσεων αναφορικά με τον Διευθυντή και αποτελείται από έξι ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Πληθυσμός – δείγμα

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί σε τεχνική επαγγελματική σχολή. Ο τύπος της δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε ήταν δείγμα ευκολίας. Επιλέχθηκε αυτός ο τύπος διότι ήταν πιο εύκολο για την ερευνήτρια αφού ο χρόνος ήταν περιορισμένος. Τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν ήταν στο σύνολο 19.

Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Αφού αποφασίστηκε ότι τα δεδομένα έπρεπε να συλλεχθούν μέσα από μια ποσοτική έρευνα ούτως ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, επιλέχθηκε ως καταλληλότερο εργαλείο το ερωτηματολόγιο, όπως εξηγήθηκε προηγουμένως. Αρχικά στο ερωτηματολόγιο παρουσιάζονταν ο σκοπός της έρευνας, η διαβεβαίωση για την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα και η παράκληση να το συμπληρώσουν. Δεδομένου ότι η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική, οι ερωτώμενοι είχαν το δικαίωμα να μην συμμετάσχουν αν δεν το επιθυμούσαν.

Τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια καταχωρήθηκαν σε φύλλα του SPSS για να γίνουν οι απαραίτητες στατιστικές αναλύσεις περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής με στατιστικά κριτήρια για συσχετίσεις και διαφορές, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Τα αποτελέσματα από τις αναλύσεις των δεδομένων παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο.

Ηθικά θέματα

Καθόλη τη διαδικασία της έρευνας λήφθηκε μέριμνα να τηρηθεί η ερευνητική δεοντολογία. Συγκεκριμένα τηρήθηκαν τα ακόλουθα (Robson & McCartan, 2015):

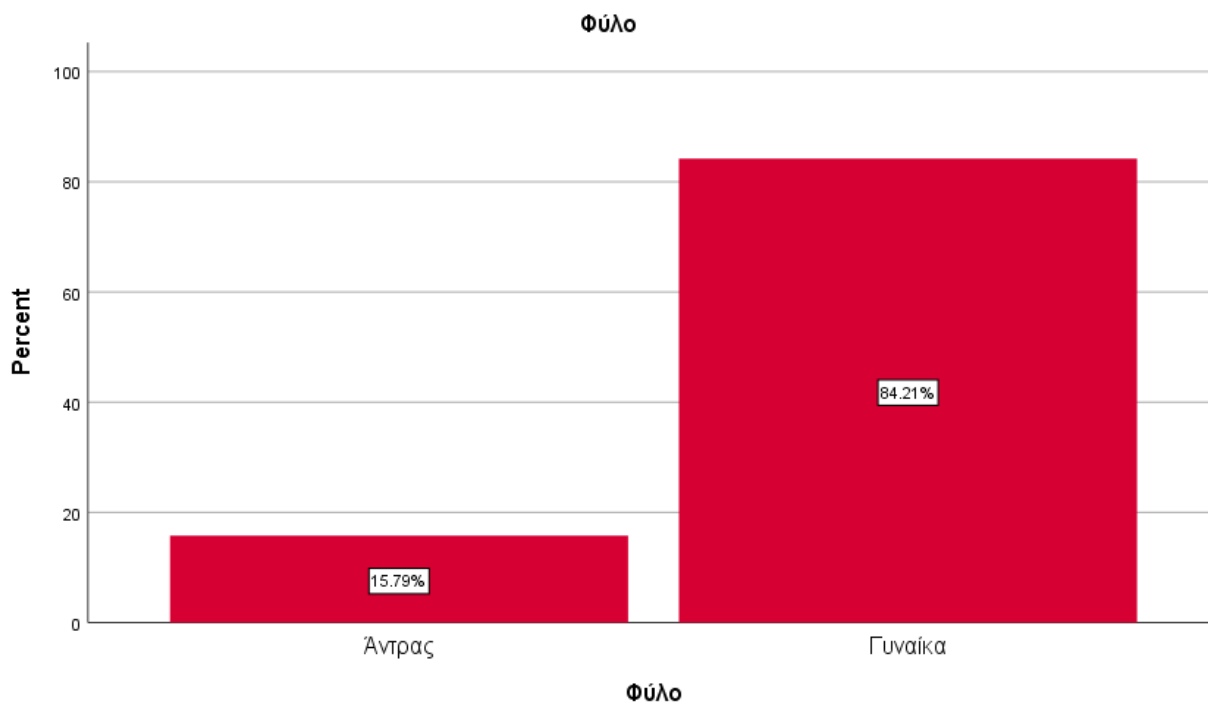
- Πληροφορημένη συναίνεση.
- Ανωνυμία και εμπιστευτικότητα.
- Δικαίωμα μη συμμετοχής στην έρευνα χωρίς καμία επίπτωση.
- Ειλικρίνεια και διαφάνεια κατά τη διαδικασία και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Περιορισμοί της έρευνας

Οι κύριοι περιορισμοί της έρευνας ήταν ότι το δείγμα ήταν πολύ μικρό. Η ερευνήτρια προσέγγισε περίπου 50 εκπαιδευτικούς με σκοπό να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Όμως οι περισσότεροι λόγω της πανδημίας COVID – 19 δεν δέχτηκαν να το συμπληρώσουν και μερικοί από αυτούς που δέχτηκαν δεν επέστρεψαν ποτέ το ερωτηματολόγιο.

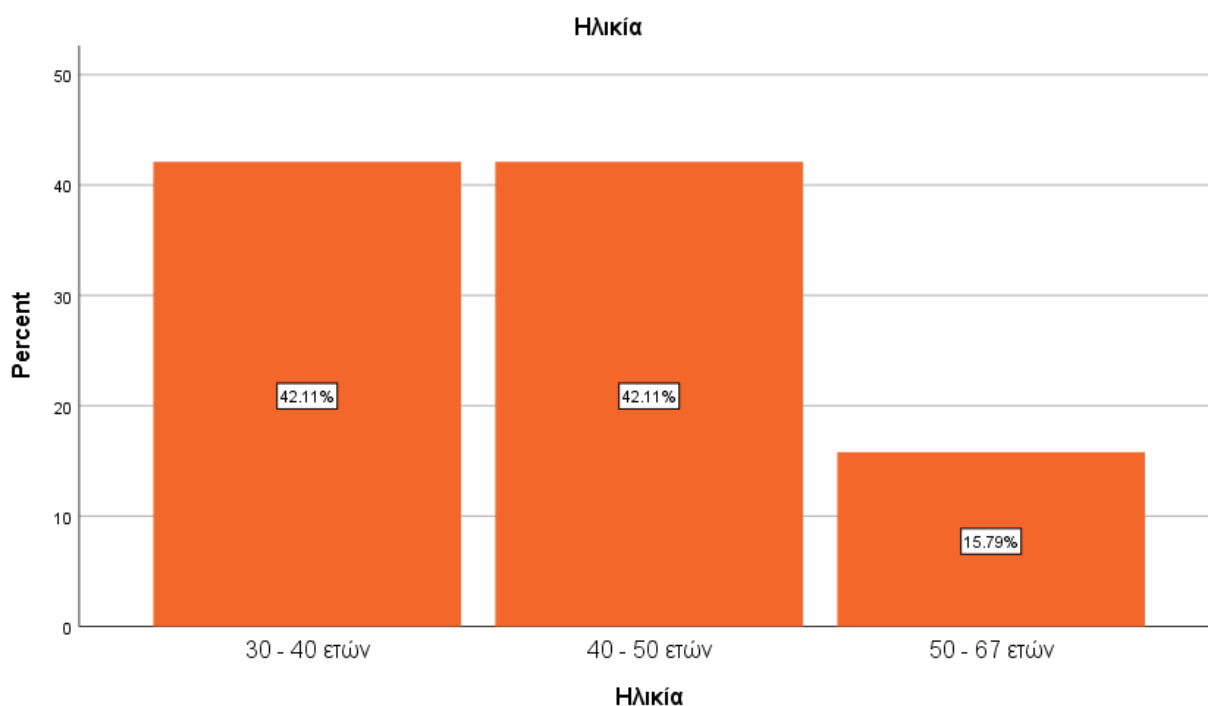
Αποτελέσματα

Στην συγκεκριμένη έρευνα έλαβαν μέρος 19 άτομα που εργάζονται στη τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν γυναίκες (N=16, 84.2%) και το 15.8% αυτών ήταν άντρες.



Διάγραμμα 1: Φύλο

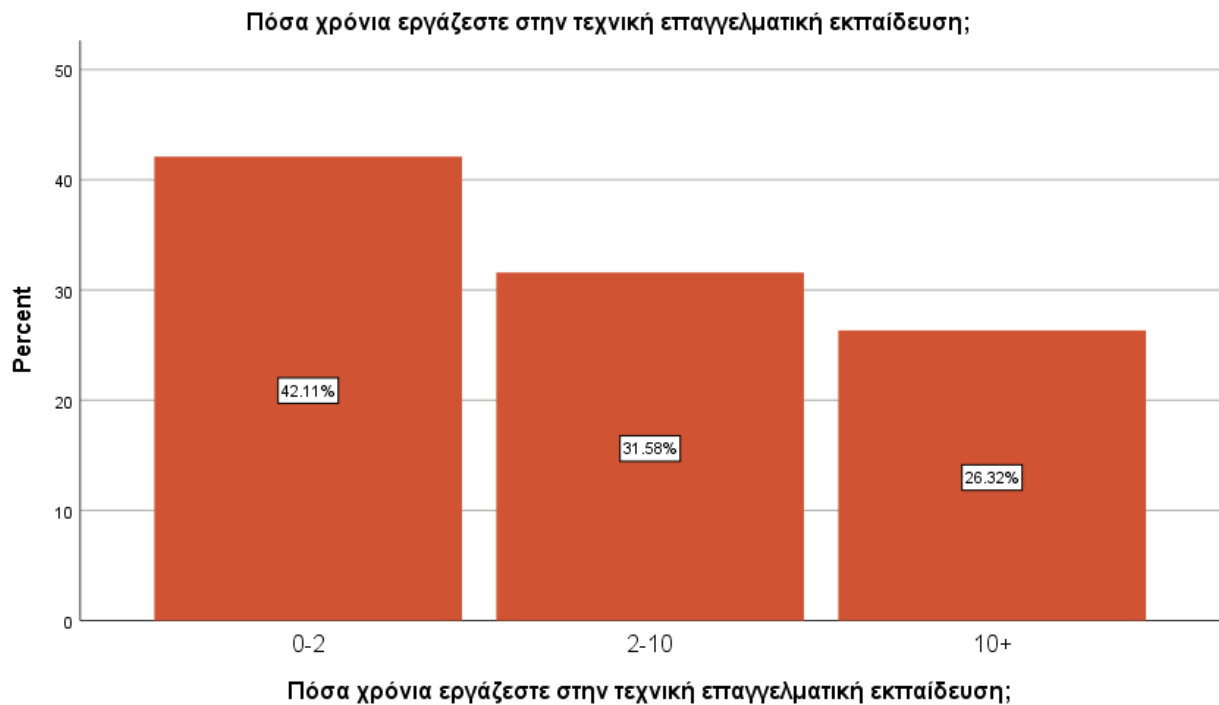
Ακόμα οι περισσότεροι συμμετέχοντες είχαν ηλικία από 30 – 50 ετών (N=16, 84.2%) και το 15.2% αυτών είχαν ηλικία από 50 – 67 ετών.



Διάγραμμα 2: Ηλικία

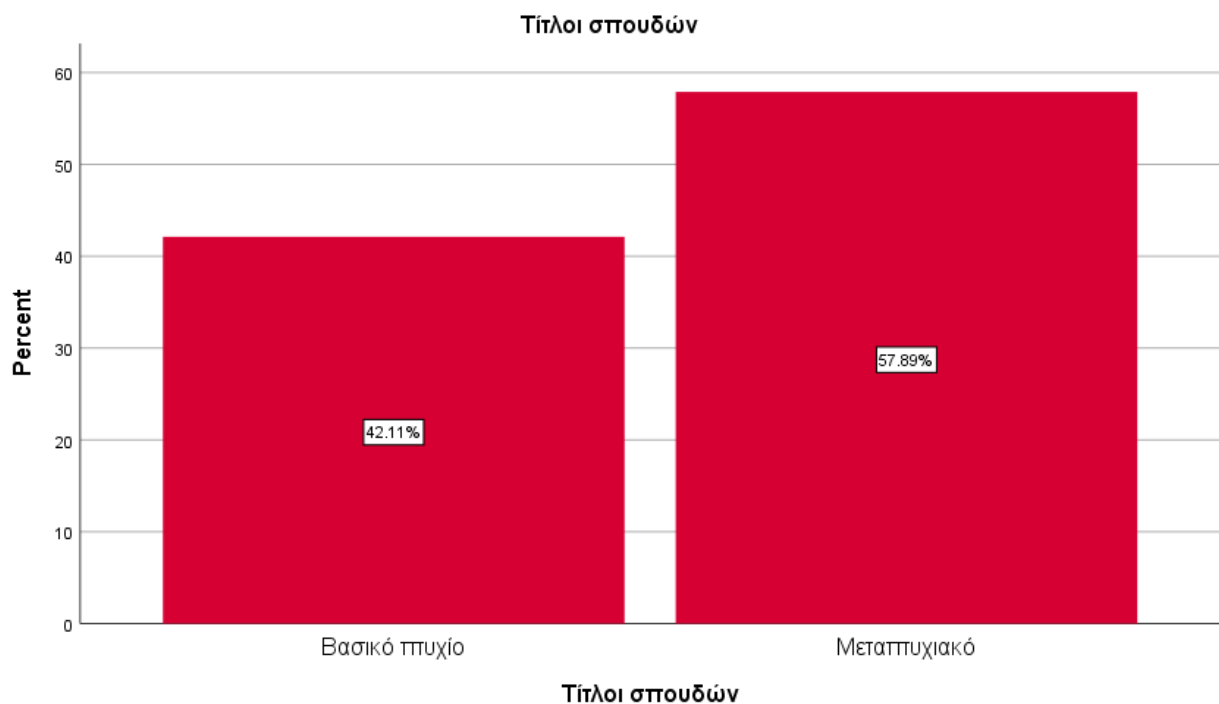
Από το διάγραμμα 3 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες εργάζονται στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση έως 2 έτη (N=8, 42.1%). Το 31.6% των συμμετεχόντων εργάζονται στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση από 2 έως 10 έτη και το 26.3% αυτών

συμμετεχόντων εργάζονται στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση περισσότερο από 10 έτη.



Διάγραμμα 3: Έτη εργασίας στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση

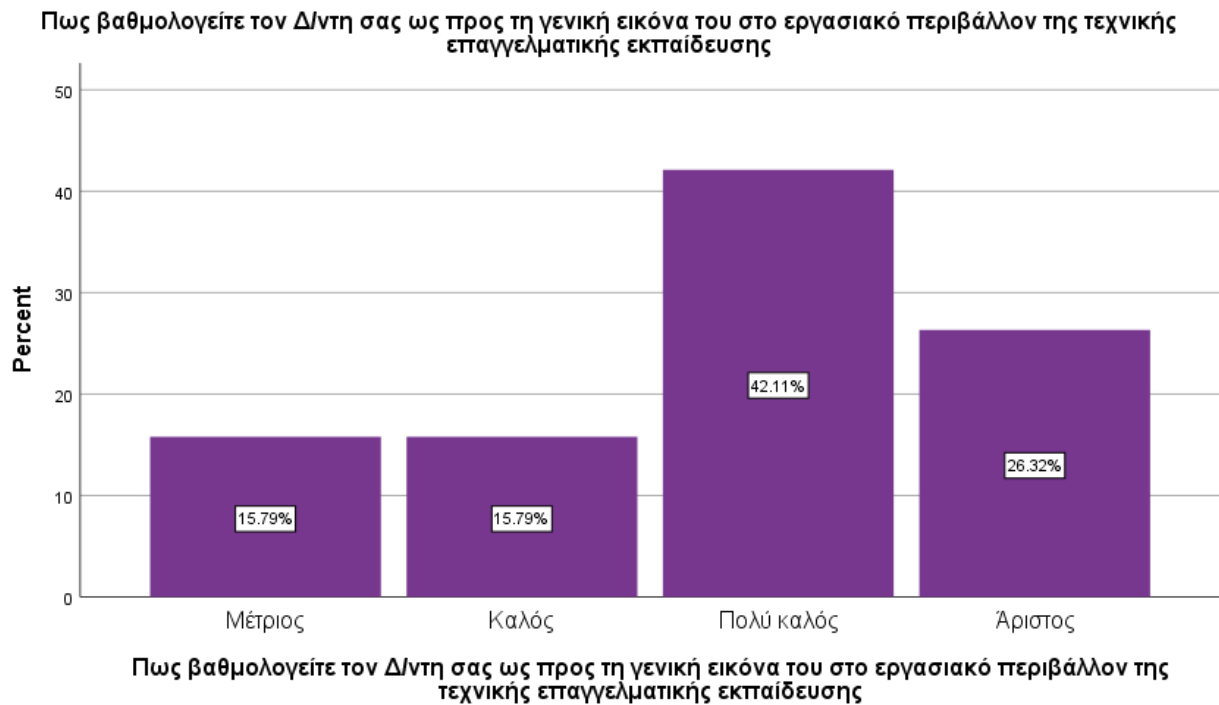
Στο διάγραμμα 4 παρουσιάζεται ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου (N=11, 57.9%) και το 42.1% αυτών ήταν κάτοχοι βασικού πτυχίου.



Διάγραμμα 4: Τίτλοι σπουδών

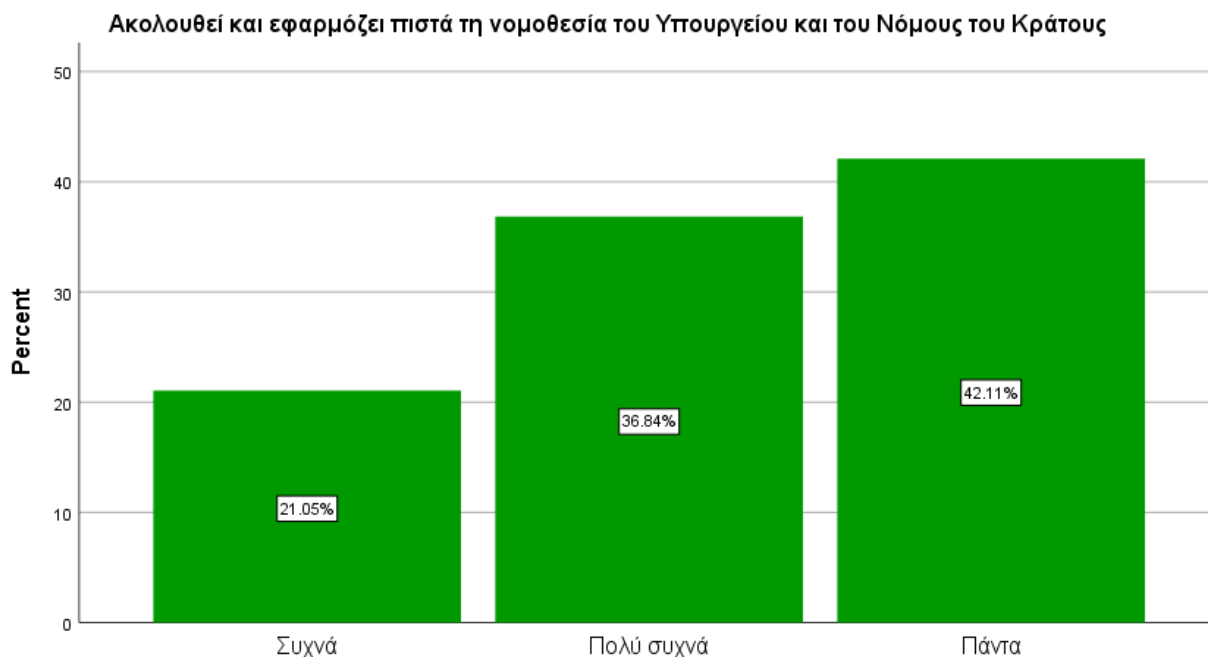
Ενότητα Β: Εργασιακό περιβάλλον

Από το διάγραμμα 5 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι ο Διευθυντής τους είναι πολύ καλός ως προς τη γενική εικόνα του στο εργασιακό περιβάλλον της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης (N=8, 42.1%). Το 26.3% των συμμετεχόντων πιστεύουν ότι ο Διευθυντής τους είναι άριστος ως προς τη γενική εικόνα του στο εργασιακό περιβάλλον της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και το 15.8% αυτών πιστεύουν ότι ο Διευθυντής τους είναι είτε σε μέτριο βαθμό καλός, είτε καλός ως προς τη γενική εικόνα του στο εργασιακό περιβάλλον της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης.



Διάγραμμα 5: Βαθμολογία του Διευθυντή ως προς τη γενική εικόνα του στο εργασιακό περιβάλλον της τεχνικής επαγγελματικής σχολής

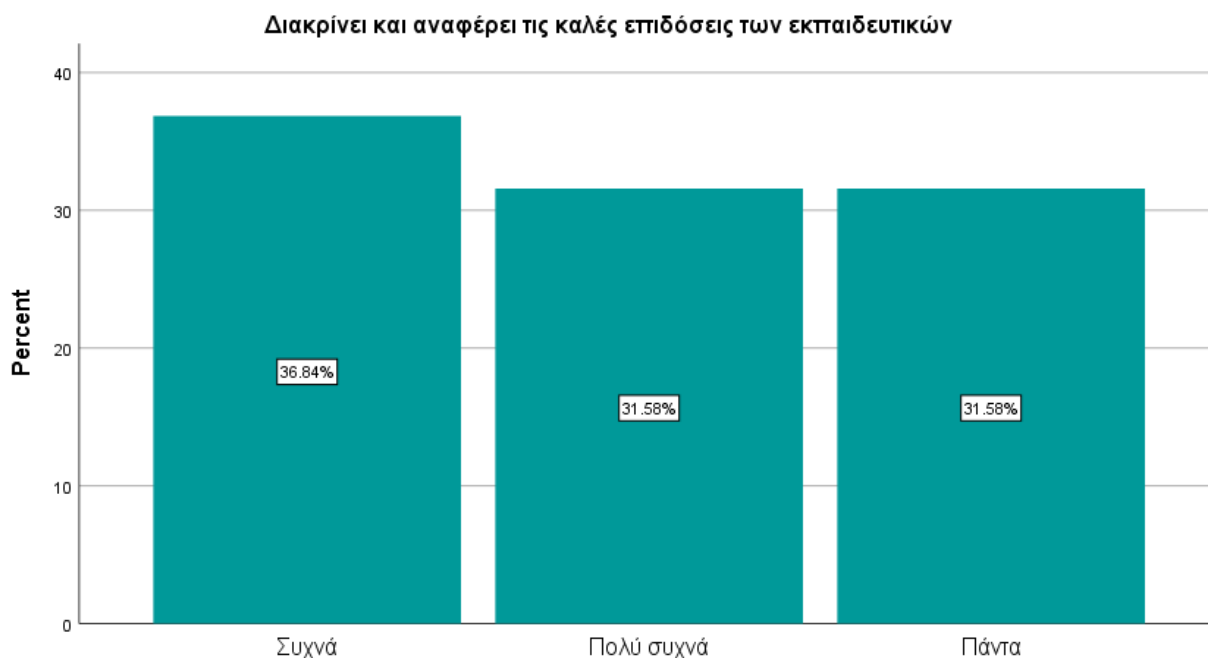
Από το διάγραμμα 6 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους πάντα ακολουθεί και εφαρμόζει πιστά την νομοθεσία του Υπουργείου και τους Νόμους του Κράτους (N=8, 42.1%). Το 36.8% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους πολύ συχνά ακολουθεί και εφαρμόζει πιστά την νομοθεσία του Υπουργείου και τους Νόμους του Κράτους και το 21.1% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους συχνά ακολουθεί και εφαρμόζει πιστά την νομοθεσία του Υπουργείου και τους Νόμους του Κράτους.



Ακολουθεί και εφαρμόζει πιστά τη νομοθεσία του Υπουργείου και του Νόμους του Κράτους

Διάγραμμα 6: Ο Διευθυντής ακολουθεί και εφαρμόζει πιστά την νομοθεσία του Υπουργείου και τους Νόμους του Κράτους

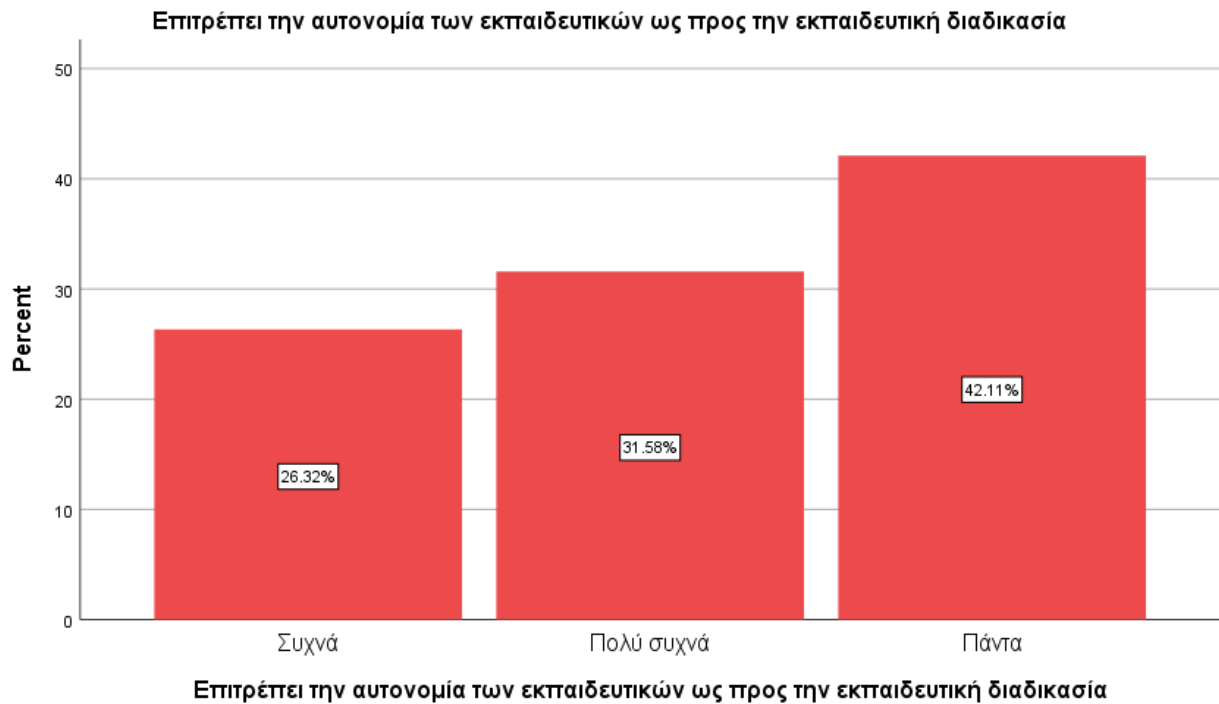
Στο διάγραμμα 7 παρουσιάζεται ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους συχνά διακρίνει και αναφέρει τις καλές επιδόσεις των εκπαιδευτικών (N=7, 36.8%) και το 31.6% αυτών δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους είτε πολύ συχνά, είτε πάντα διακρίνει και αναφέρει τις καλές επιδόσεις των εκπαιδευτικών.



Διακρίνει και αναφέρει τις καλές επιδόσεις των εκπαιδευτικών

Διάγραμμα 7: Ο Διευθυντής διακρίνει και αναφέρει τις καλές επιδόσεις των εκπαιδευτικών

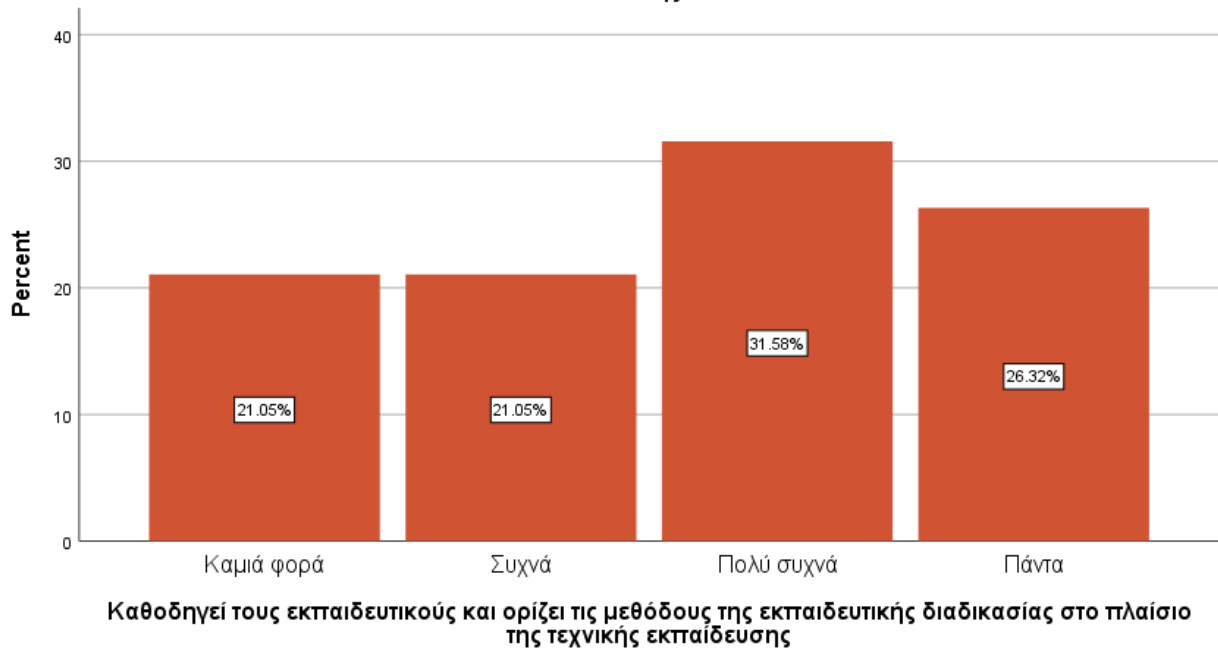
Από το διάγραμμα 8 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους πάντα επιτρέπει την αυτονομία των εκπαιδευτικών ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία (N=8, 42.1%). Το 31.6% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους πολύ συχνά επιτρέπει την αυτονομία των εκπαιδευτικών ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία και το 26.2% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους συχνά επιτρέπει την αυτονομία των εκπαιδευτικών ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία.



Διάγραμμα 8: Ο Διευθυντής επιτρέπει την αυτονομία των εκπαιδευτικών ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία

Στο διάγραμμα 9 παρουσιάζεται ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους πολύ συχνά καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς και ορίζει τις μεθόδους της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο πλαίσιο της τεχνικής εκπαίδευσης (N=6, 31.6%). Το 26.3% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους πάντα καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς και ορίζει τις μεθόδους της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο πλαίσιο της τεχνικής εκπαίδευσης και το 21.1% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους είτε καμία φορά, είτε συχνά καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς και ορίζει τις μεθόδους της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο πλαίσιο της τεχνικής εκπαίδευσης.

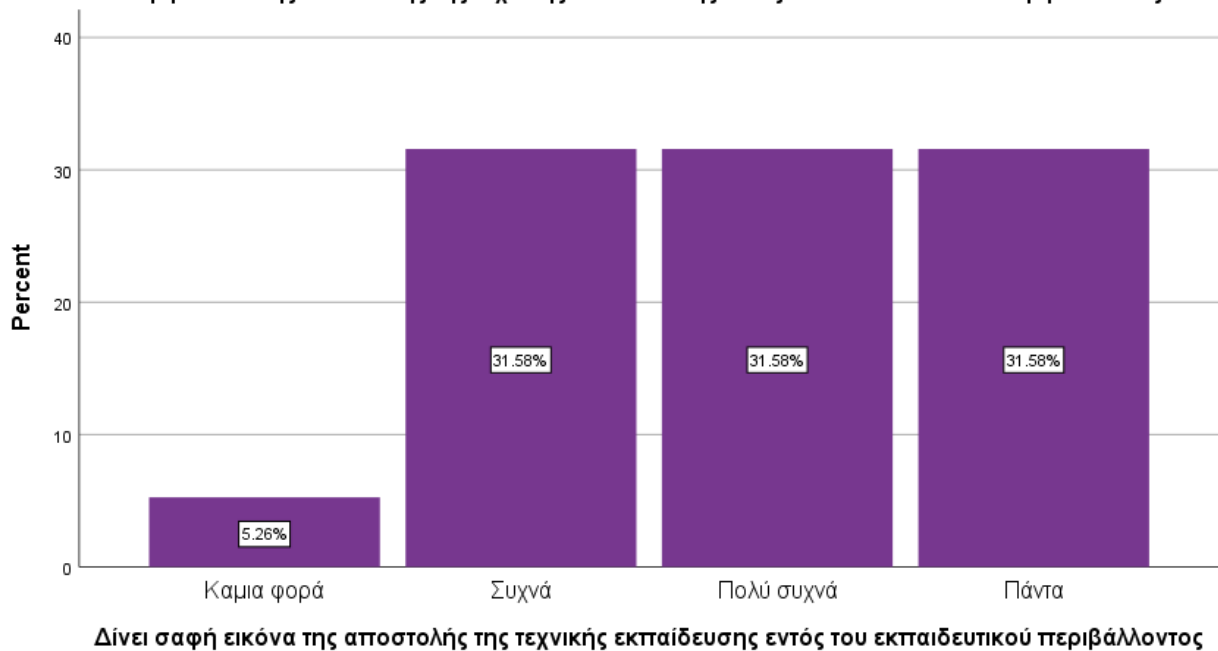
Καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς και ορίζει τις μεθόδους της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο πλαίσιο της τεχνικής εκπαίδευσης



Διάγραμμα 9: Ο Διευθυντής καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς και ορίζει τις μεθόδους της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο πλαίσιο της τεχνικής εκπαίδευσης

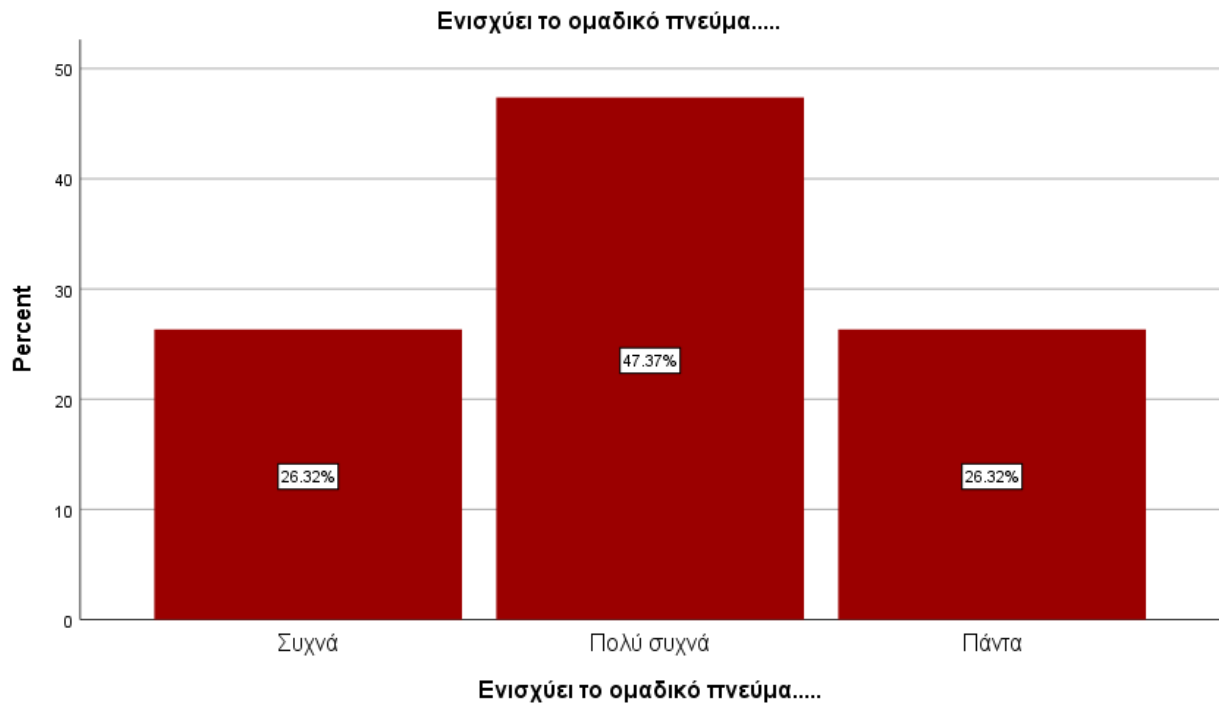
Από το διάγραμμα 10 προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους είτε συχνά, είτε πολύ συχνά, είτε πάντα δίνει σαφή εικόνα της αποστολής της τεχνικής εκπαίδευσης εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (N=6, 31.6%) και το 5.3% αυτών δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους καμιά φορά δίνει σαφή εικόνα της αποστολής της τεχνικής εκπαίδευσης εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Δίνει σαφή εικόνα της αποστολής της τεχνικής εκπαίδευσης εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος



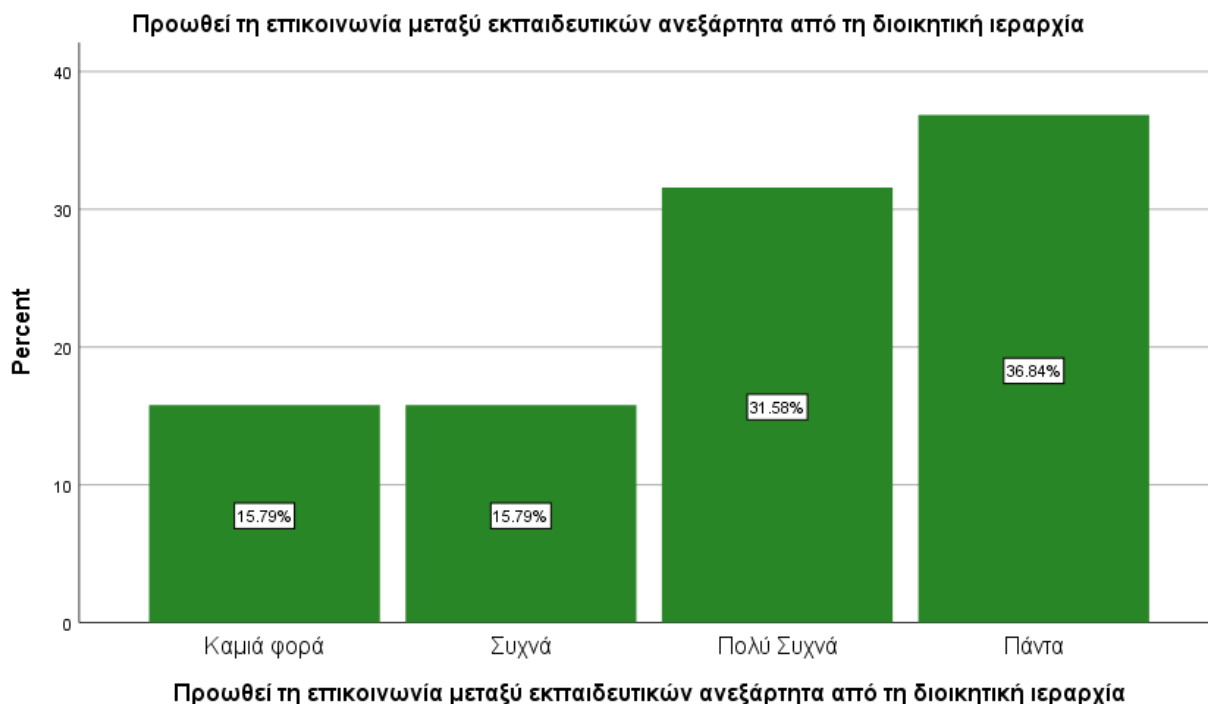
Διάγραμμα 10: Ο Διευθυντής δίνει σαφή εικόνα της αποστολής της τεχνικής εκπαίδευσης εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος

Από το διάγραμμα 11 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους πολύ συχνά ενισχύει το ομαδικό πνεύμα της μονάδας (εκπαιδευτικών και μαθητών) με την οργάνωση και τη προετοιμασία ομάδων συμμετοχής σε μαθητικούς διαγωνισμούς που αφορούν τη τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση (N=9, 47.4%). Το 26.3% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους είτε πάντα, είτε συχνά ενισχύει το ομαδικό πνεύμα της μονάδας (εκπαιδευτικών και μαθητών) με την οργάνωση και τη προετοιμασία ομάδων συμμετοχής σε μαθητικούς διαγωνισμούς που αφορούν τη τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση.



Διάγραμμα 11: Ο Διευθυντής ενισχύει το ομαδικό πνεύμα της μονάδας (εκπαιδευτικών και μαθητών) με την οργάνωση και τη προετοιμασία ομάδων συμμετοχής σε μαθητικούς διαγωνισμούς που αφορούν τη τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση

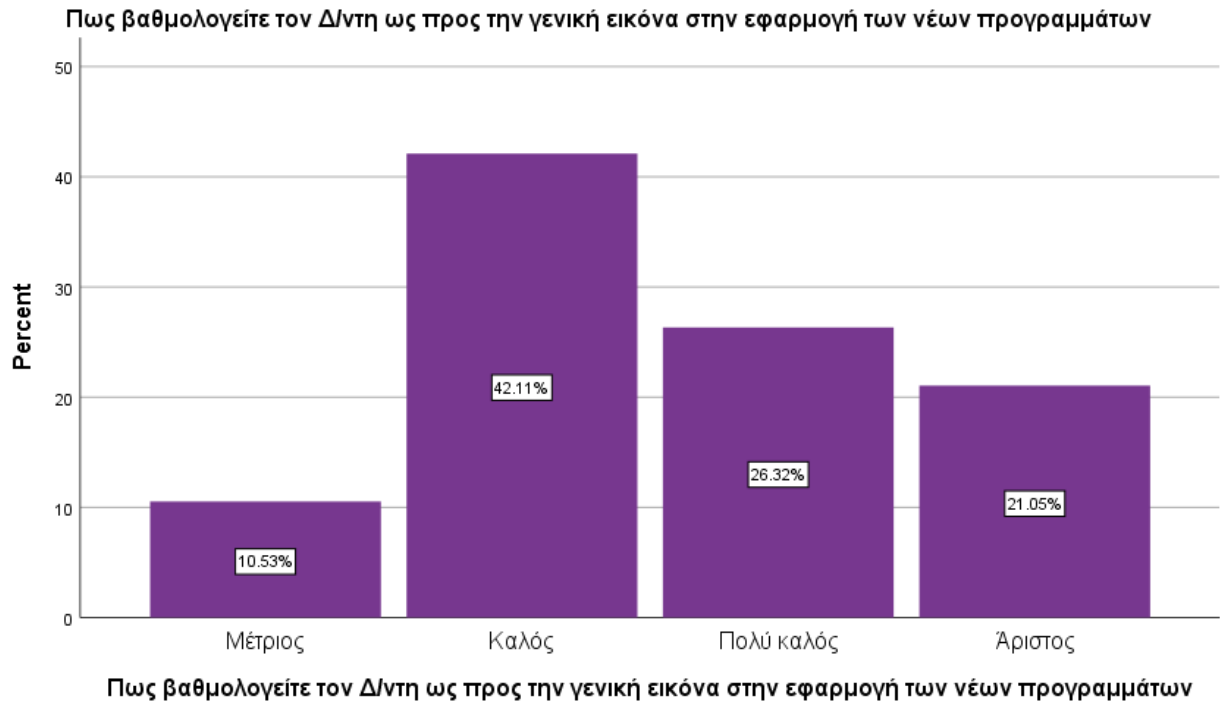
Από το διάγραμμα 12 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους πάντα προωθεί την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών ανεξάρτητα από την διοικητική ιεραρχία (N=7, 36.8%). Το 31.6% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους πολύ συχνά προωθεί την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών ανεξάρτητα από την διοικητική ιεραρχία και το 15.8% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους είτε καμιά φορά, είτε συχνά προωθεί την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών ανεξάρτητα από την διοικητική ιεραρχία.



Διάγραμμα 12: Ο Διευθυντής προωθεί την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών ανεξάρτητα από την διοικητική ιεραρχία

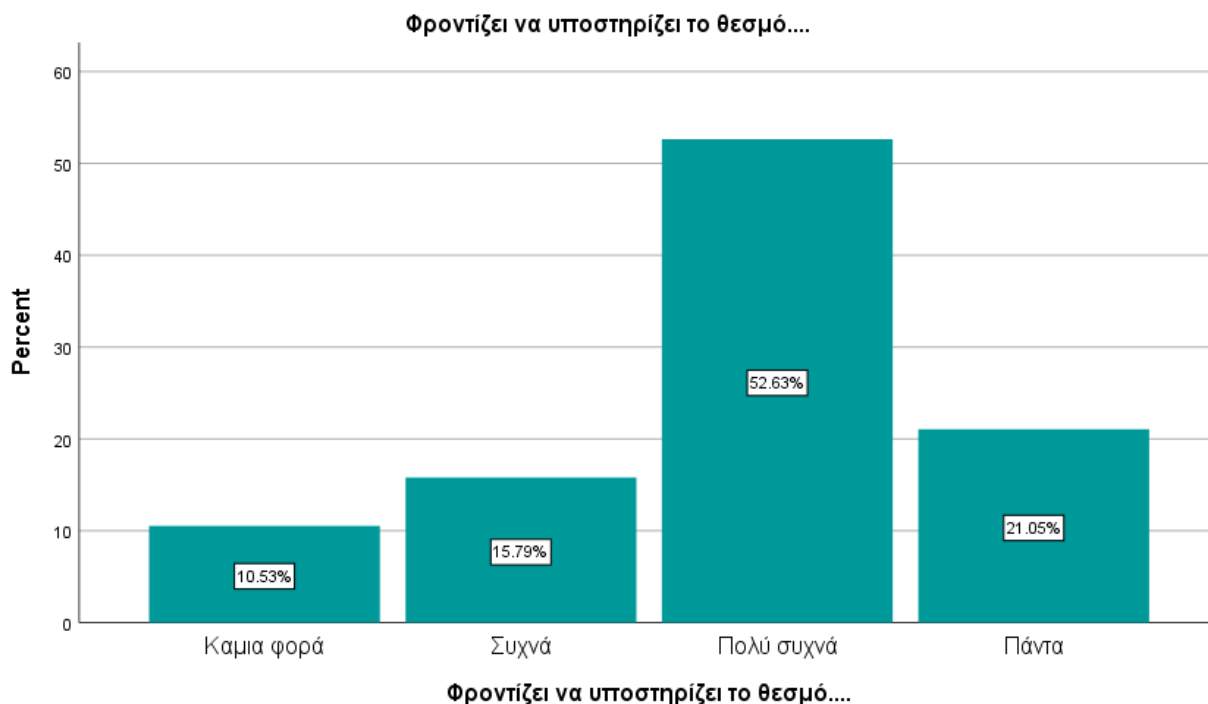
Ενότητα Γ: Ανάπτυξη και προώθηση αλλαγών που λαμβάνουν χώρα στην επαγγελματική εκπαίδευση

Από το διάγραμμα 13 προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο Διευθυντής τους είναι καλός ως προς την γενική εικόνα στην εφαρμογή των νέων προγραμμάτων (N=8, 42.1%). Το 26.3% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι ο Διευθυντής τους είναι πολύ καλός ως προς την γενική εικόνα στην εφαρμογή των νέων προγραμμάτων, το 21.1% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι ο Διευθυντής τους είναι άριστος ως προς την γενική εικόνα στην εφαρμογή των νέων προγραμμάτων και το 10.5% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι ο Διευθυντής τους είναι μέτριος ως προς την γενική εικόνα στην εφαρμογή των νέων προγραμμάτων.



Διάγραμμα 13: Βαθμολογία του Διευθυντή ως προς την γενική εικόνα στην εφαρμογή των νέων προγραμμάτων

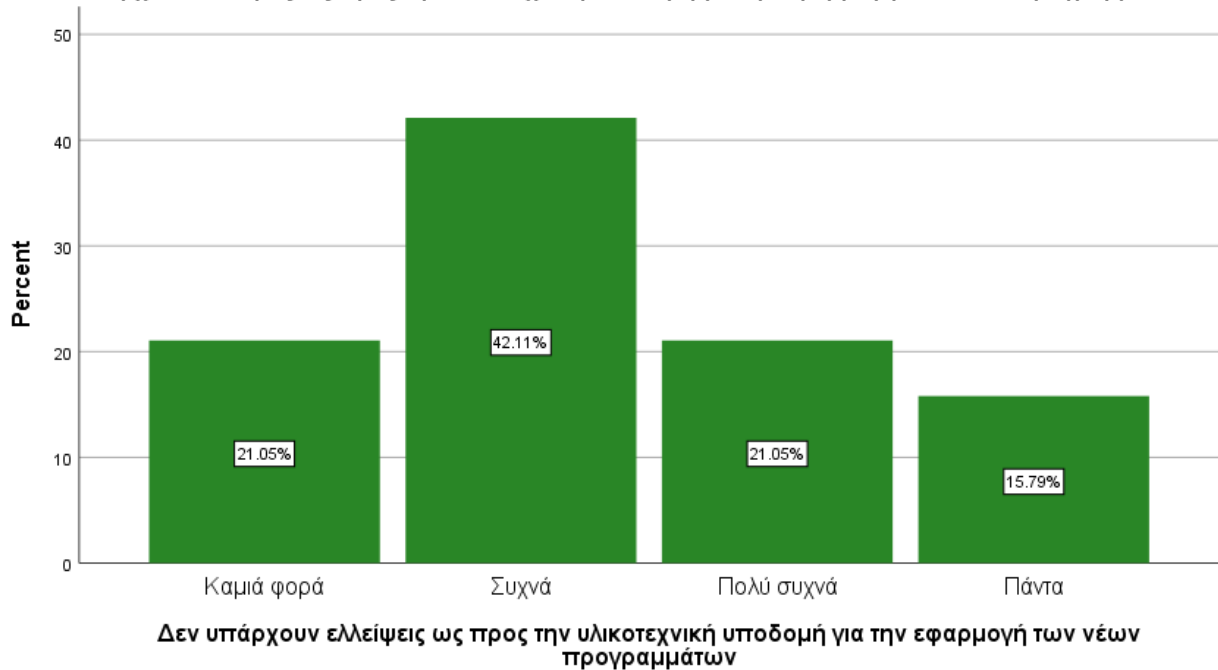
Στο διάγραμμα 14 παρουσιάζεται ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους πολύ συχνά φροντίζει να υποστηρίξει τα νέα προγράμματα όπως το θεσμό της μαθητείας ώστε να είναι συνεχή και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών (N=10, 52.6%). Το 21.1% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους πάντα φροντίζει να υποστηρίξει τα νέα προγράμματα όπως το θεσμό της μαθητείας ώστε να είναι συνεχή και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών, το 15.8% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους συχνά φροντίζει να υποστηρίξει τα νέα προγράμματα όπως το θεσμό της μαθητείας ώστε να είναι συνεχή και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών και το 10.5% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους καμιά φορά φροντίζει να υποστηρίξει τα νέα προγράμματα όπως το θεσμό της μαθητείας ώστε να είναι συνεχή και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών.



Διάγραμμα 14: Ο Διευθυντής φροντίζει να υποστηρίξει τα νέα προγράμματα όπως το θεσμό της μαθητείας ώστε να είναι συνεχή και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών

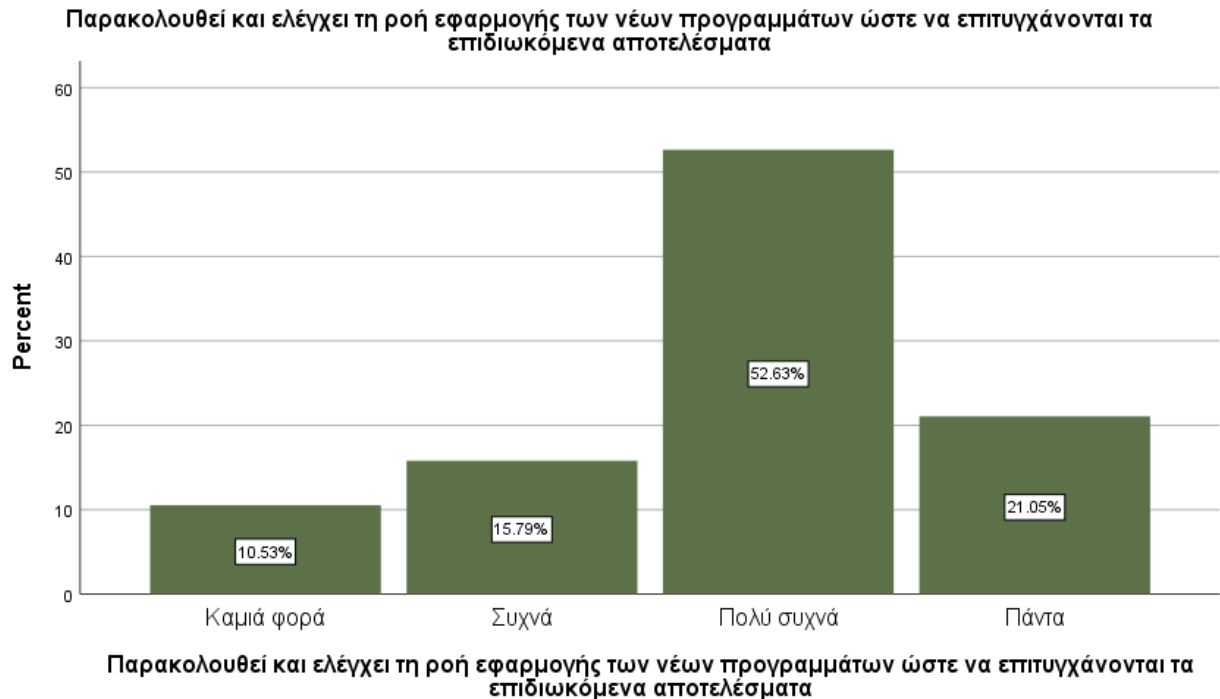
Από το διάγραμμα 15 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους συχνά ελέγχει ώστε να μην υπάρχουν ελλείψεις ως προς την υλικοτεχνική υποδομή για την εφαρμογή των νέων προγραμμάτων (N=8, 42.1%). Το 21.1% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους είτε καμιά φορά, είτε πολύ συχνά ελέγχει ώστε να μην υπάρχουν ελλείψεις ως προς την υλικοτεχνική υποδομή για την εφαρμογή των νέων προγραμμάτων και το 15.8% αυτών δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους πάντα ελέγχει ώστε να μην υπάρχουν ελλείψεις ως προς την υλικοτεχνική υποδομή για την εφαρμογή των νέων προγραμμάτων.

Δεν υπάρχουν ελλείψεις ως προς την υλικοτεχνική υποδομή για την εφαρμογή των νέων προγραμμάτων



Διάγραμμα 15: Ο Διευθυντής ελέγχει ώστε να μην υπάρχουν ελλείψεις ως προς την υλικοτεχνική υποδομή για την εφαρμογή των νέων προγραμμάτων

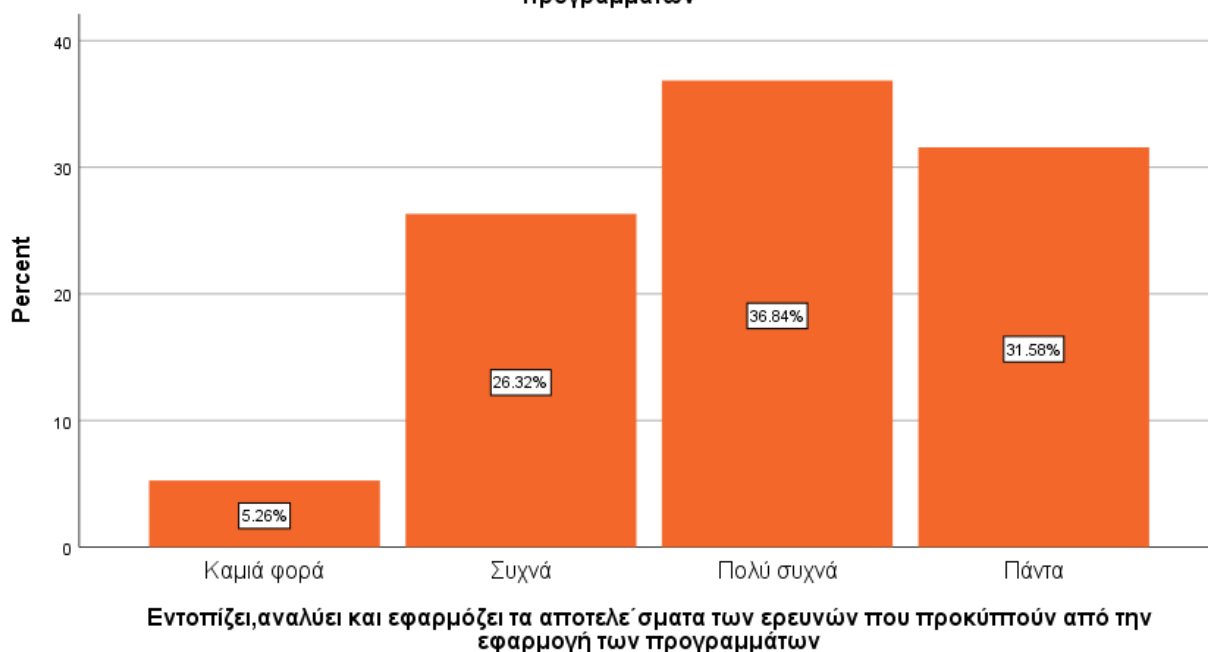
Από το διάγραμμα 16 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους πολύ συχνά παρακολουθεί και ελέγχει τη ροή εφαρμογής των νέων προγραμμάτων ώστε να επιτυγχάνονται τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα (N=10, 52.6%). Το 21.1% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους πάντα παρακολουθεί και ελέγχει τη ροή εφαρμογής των νέων προγραμμάτων ώστε να επιτυγχάνονται τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, το 15.8% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους συχνά παρακολουθεί και ελέγχει τη ροή εφαρμογής των νέων προγραμμάτων ώστε να επιτυγχάνονται τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα και το 10.5% αυτών δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους καμιά φορά παρακολουθεί και ελέγχει τη ροή εφαρμογής των νέων προγραμμάτων ώστε να επιτυγχάνονται τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.



Διάγραμμα 16: Ο Διευθυντής παρακολουθεί και ελέγχει τη ροή εφαρμογής των νέων προγραμμάτων ώστε να επιτυγχάνονται τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα

Στο διάγραμμα 17 παρουσιάζεται ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους ότι πολύ συχνά εντοπίζει, αναλύει και εφαρμόζει τα αποτελέσματα των ερευνών που προκύπτουν από την εφαρμογή των προγραμμάτων (N=7, 36.8%). Το 31.6% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους ότι πάντα εντοπίζει, αναλύει και εφαρμόζει τα αποτελέσματα των ερευνών που προκύπτουν από την εφαρμογή των προγραμμάτων, το 26.3% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους ότι συχνά εντοπίζει, αναλύει και εφαρμόζει τα αποτελέσματα των ερευνών που προκύπτουν από την εφαρμογή των προγραμμάτων και το 5.3% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους ότι καμιά φορά εντοπίζει, αναλύει και εφαρμόζει τα αποτελέσματα των ερευνών που προκύπτουν από την εφαρμογή των προγραμμάτων.

Εντοπίζει, αναλύει και εφαρμόζει τα αποτελέσματα των ερευνών που προκύπτουν από την εφαρμογή των προγραμμάτων

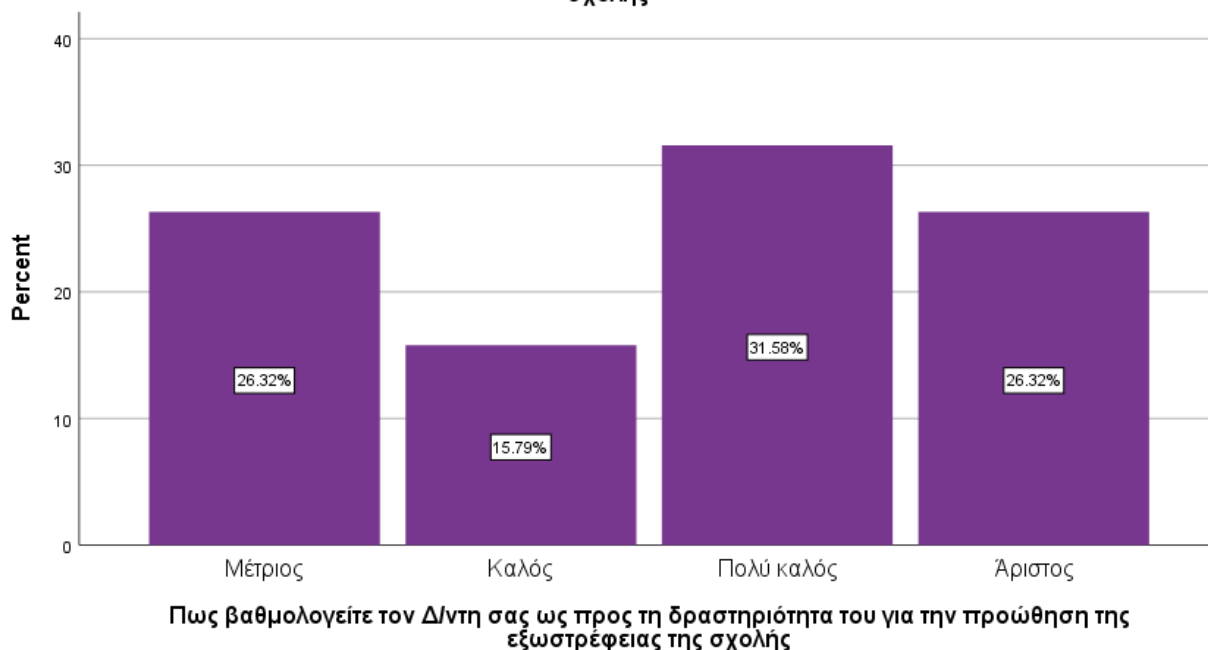


Διάγραμμα 17: Ο Διευθυντής εντοπίζει, αναλύει και εφαρμόζει τα αποτελέσματα των ερευνών που προκύπτουν από την εφαρμογή των προγραμμάτων

Ενότητα Δ: Εξωστρέφεια της σχολής (γονείς, ανάπτυξη τοπικής οικονομίας)

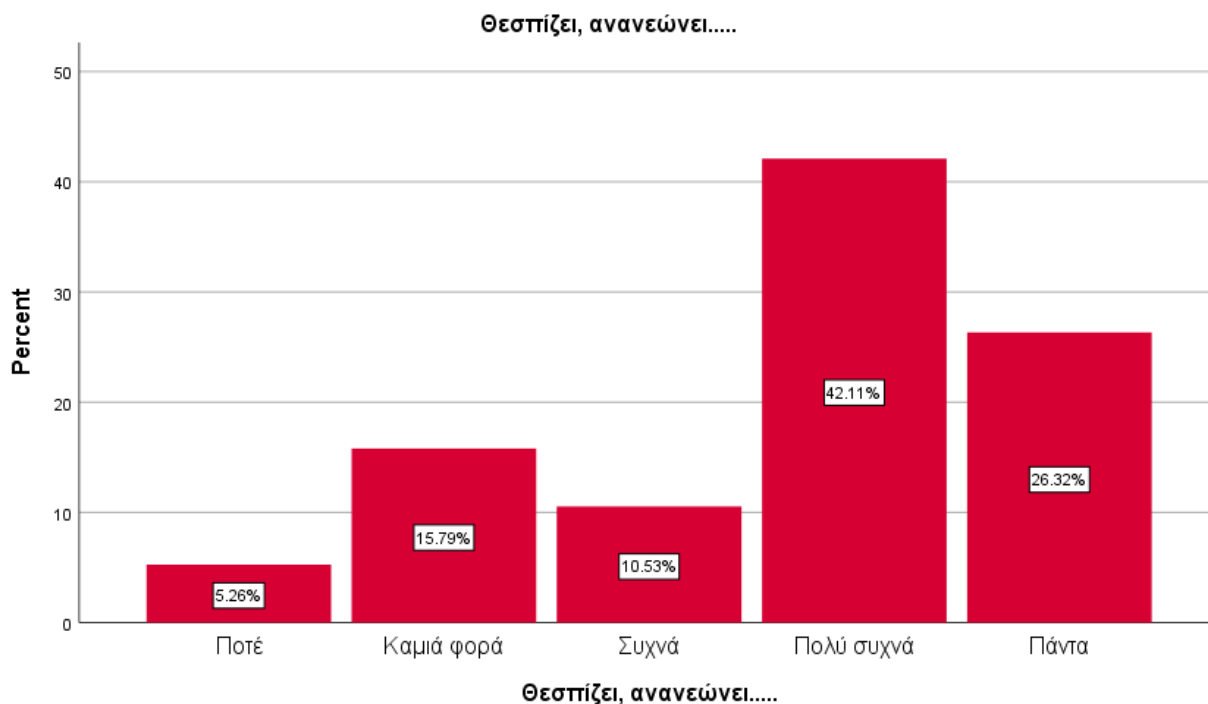
Από το διάγραμμα 18 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεωρούν ότι ο Διευθυντής τους είναι πολύ καλός ως προς την δραστηριότητά του για την προώθηση της εξωστρέφειας της σχολής (N=6, 31.6%). Το 26.3% των συμμετεχόντων θεωρούν ότι ο Διευθυντής τους είναι είτε μέτριος, είτε άριστος ως προς την δραστηριότητά του για την προώθηση της εξωστρέφειας της σχολής και το 15.8% των συμμετεχόντων θεωρούν ότι ο Διευθυντής τους είναι καλός ως προς την δραστηριότητά του για την προώθηση της εξωστρέφειας της σχολής.

Πως βαθμολογείτε τον Διήτη σας ως προς τη δραστηριότητα του για την προώθηση της εξωστρέφειας της σχολής



Διάγραμμα 18: Βαθμολογία του Διευθυντή ως προς την δραστηριότητά του για την προώθηση της εξωστρέφειας της σχολής

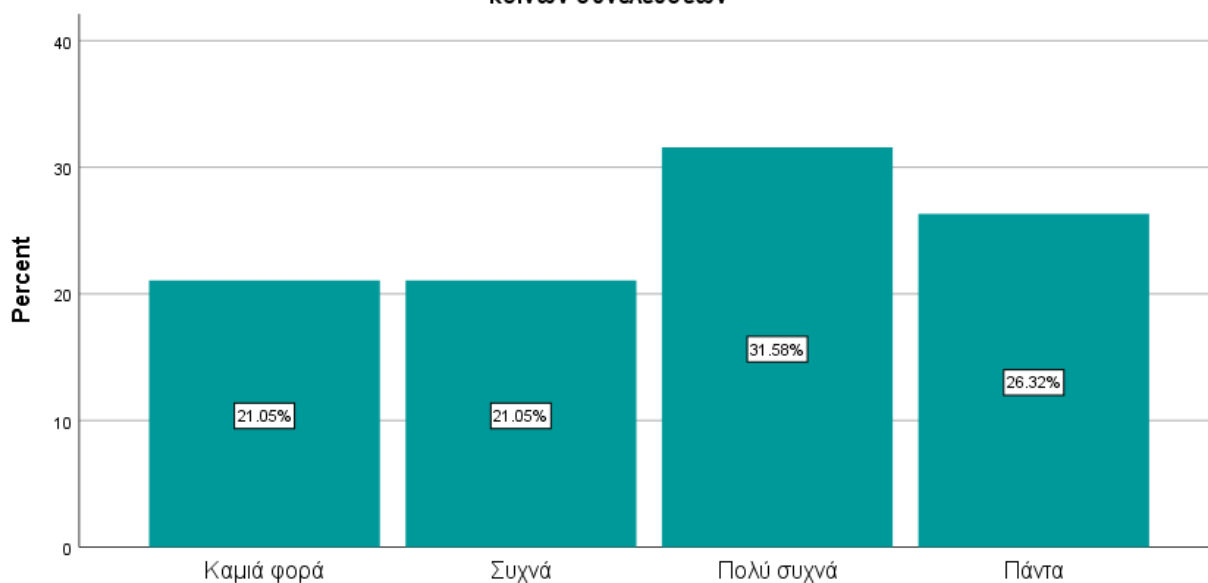
Στο διάγραμμα 19 παρουσιάζεται ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους πολύ συχνά θεσπίζει , ανανεώνει και επικαιροποιεί και παρουσιάζει κατά τρόπο αποτελεσματικό τον κανονισμό του σχολείου στους εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές (N=8, 42.1%). Το 26.3% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους πάντα θεσπίζει , ανανεώνει και επικαιροποιεί και παρουσιάζει κατά τρόπο αποτελεσματικό τον κανονισμό του σχολείου στους εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές, το 15.8% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους καμιά φορά θεσπίζει , ανανεώνει και επικαιροποιεί και παρουσιάζει κατά τρόπο αποτελεσματικό τον κανονισμό του σχολείου στους εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές, το 10.5% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους συχνά θεσπίζει , ανανεώνει και επικαιροποιεί και παρουσιάζει κατά τρόπο αποτελεσματικό τον κανονισμό του σχολείου στους εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές και το 5.3% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους ποτέ δεν θεσπίζει , ανανεώνει και επικαιροποιεί και παρουσιάζει κατά τρόπο αποτελεσματικό τον κανονισμό του σχολείου στους εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές.



Διάγραμμα 19: Ο Διευθυντής θεσπίζει , ανανεώνει και επικαιροποιεί και παρουσιάζει κατά τρόπο αποτελεσματικό τον κανονισμό του σχολείου στους εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές

Στο διάγραμμα 20 παρουσιάζεται ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους πολύ συχνά επικοινωνεί ανά τακτά χρονικά διαστήματα με τους γονείς για την συμπεριφορά των μαθητών μέσω κοινών συνελεύσεων (N=6, 31.6%). Το 26.3% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους πάντα επικοινωνεί ανά τακτά χρονικά διαστήματα με τους γονείς για την συμπεριφορά των μαθητών μέσω κοινών συνελεύσεων και το 21.1% αυτών δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους είτε καμιά φορά, είτε συχνά επικοινωνεί ανά τακτά χρονικά διαστήματα με τους γονείς για την συμπεριφορά των μαθητών μέσω κοινών συνελεύσεων.

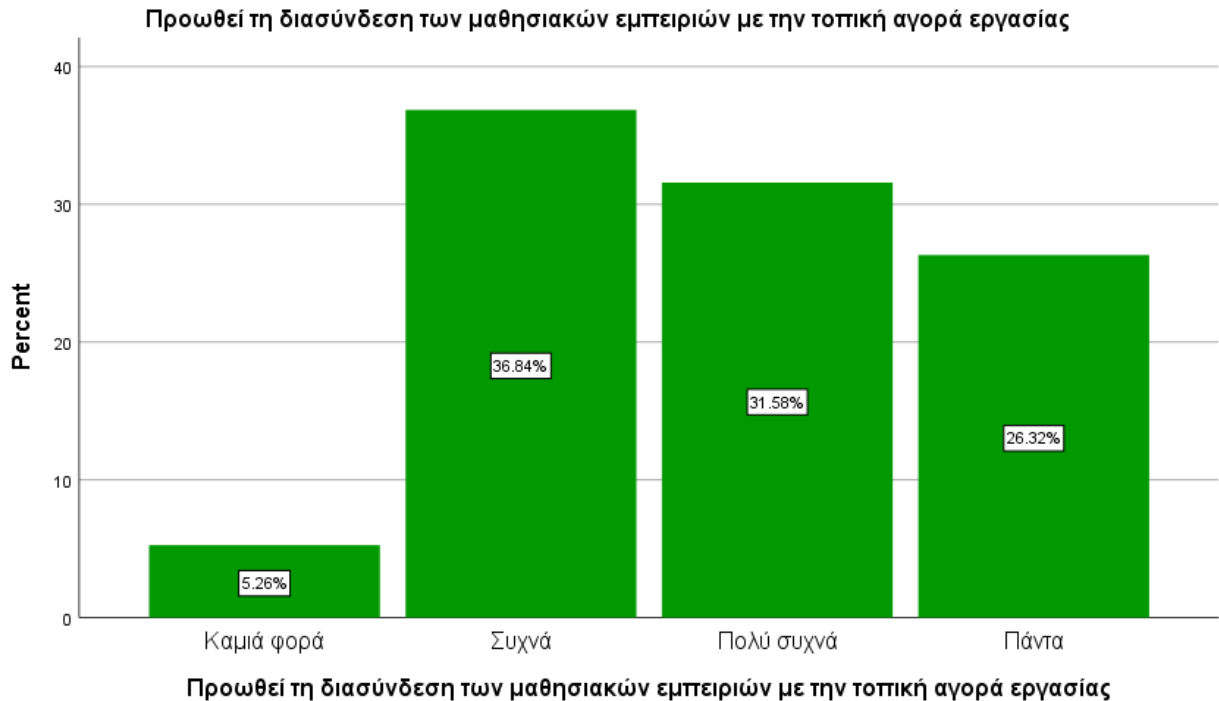
Η επικοινωνία με τους γονείς για τη συμπεριφορά των μαθητών δίνεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα μέσω κοινών συνελεύσεων



Η επικοινωνία με τους γονείς για τη συμπεριφορά των μαθητών δίνεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα μέσω κοινών συνελεύσεων

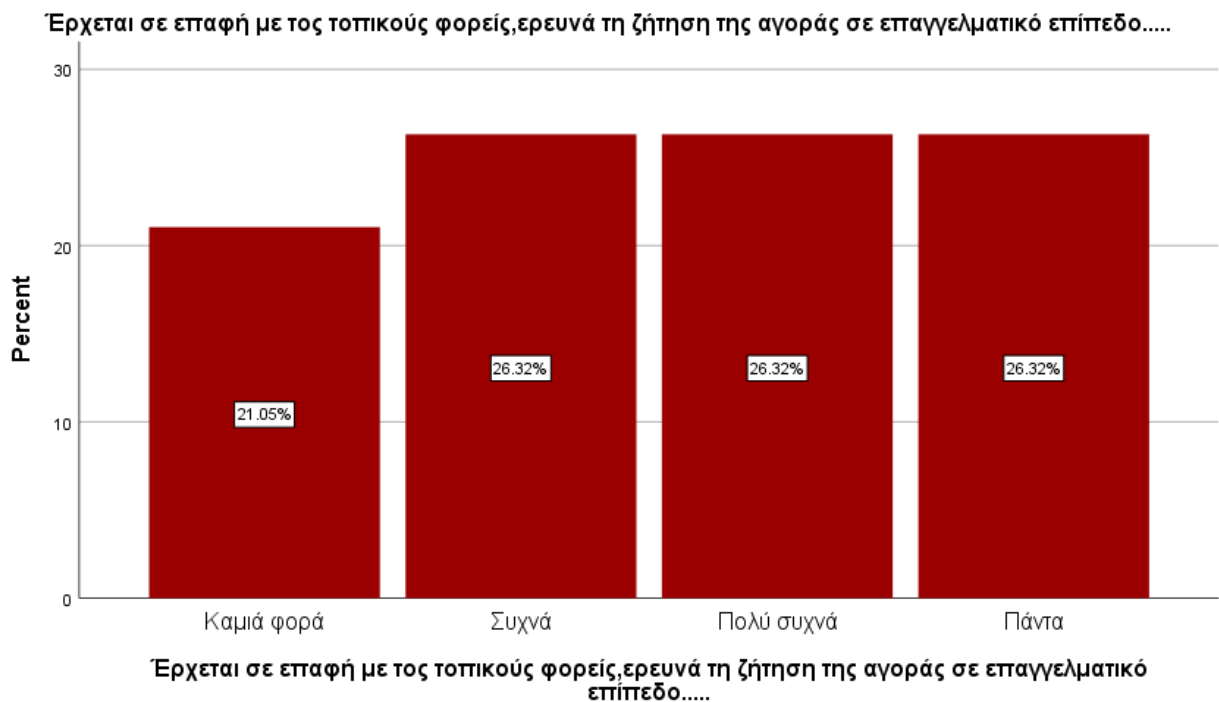
Διάγραμμα 20: Ο Διευθυντής επικοινωνεί ανά τακτά χρονικά διαστήματα με τους γονείς για την συμπεριφορά των μαθητών μέσω κοινών συνελεύσεων

Στο διάγραμμα 21 παρουσιάζεται ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους πολύ συχνά προωθεί τη διασύνδεση των μαθησιακών εμπειριών με την τοπική αγορά εργασίας (N=7, 36.8%). Το 31.6% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους πολύ συχνά προωθεί τη διασύνδεση των μαθησιακών εμπειριών με την τοπική αγορά εργασίας, το 26.3% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους πάντα προωθεί τη διασύνδεση των μαθησιακών εμπειριών με την τοπική αγορά εργασίας και το 5.3% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους καμιά φορά προωθεί τη διασύνδεση των μαθησιακών εμπειριών με την τοπική αγορά εργασίας.



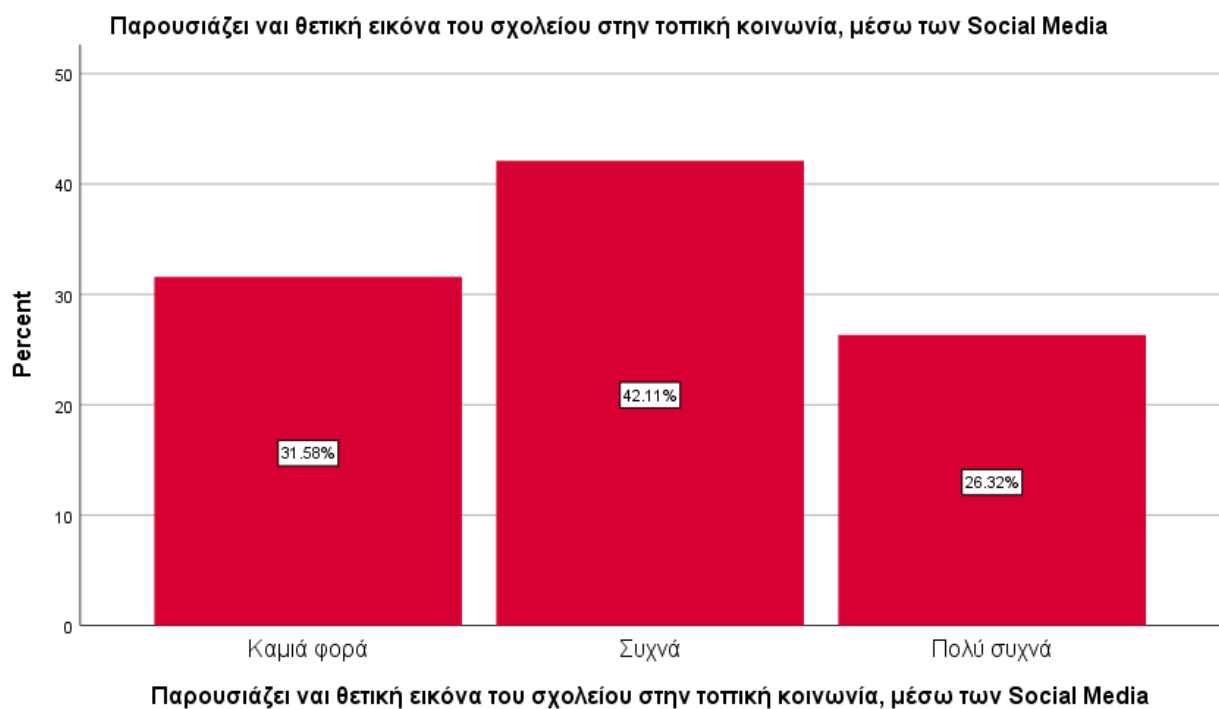
Διάγραμμα 21: Ο Διευθυντής προωθεί τη διασύνδεση των μαθησιακών εμπειριών με την τοπική αγορά εργασίας

Στο διάγραμμα 22 παρουσιάζεται ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους είτε συχνά, είτε πολύ συχνά, είτε πάντα έρχεται σε επαφή με τους τοπικούς φορείς ερευνά τη ζήτηση της αγοράς σε επαγγελματικό επίπεδο, προκειμένου να συνδέσει το σχολείο με την τοπική οικονομία (N=7, 36.8%) και το 21.1% αυτών δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους καμιά φορά έρχεται σε επαφή με τους τοπικούς φορείς ερευνά τη ζήτηση της αγοράς σε επαγγελματικό επίπεδο, προκειμένου να συνδέσει το σχολείο με την τοπική οικονομία.



Διάγραμμα 22: Ο Διευθυντής έρχεται σε επαφή με τους τοπικούς φορείς ερευνά τη ζήτηση της αγορά σε επαγγελματικό επίπεδο, προκειμένου να συνδέσει το σχολείο με την τοπική οικονομία

Στο διάγραμμα 23 παρουσιάζεται ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους συχνά παρουσιάζει μια θετική εικόνα του σχολείου στη τοπική κοινωνία, μέσω των social media (ιστοσελίδα του σχολείου, λογαριασμός στο facebook και κανάλι του σχολείου στο youtube) καθώς και διάφορων εκδηλώσεων ανοιχτών στο κοινό (N=8, 42.1%). Το 31.6% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους καμιά φορά παρουσιάζει μια θετική εικόνα του σχολείου στη τοπική κοινωνία, μέσω των social media (ιστοσελίδα του σχολείου, λογαριασμός στο facebook και κανάλι του σχολείου στο youtube) καθώς και διάφορων εκδηλώσεων ανοιχτών στο κοινό και το 26.3% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους πολύ συχνά παρουσιάζει μια θετική εικόνα του σχολείου στη τοπική κοινωνία, μέσω των social media (ιστοσελίδα του σχολείου, λογαριασμός στο facebook και κανάλι του σχολείου στο youtube) καθώς και διάφορων εκδηλώσεων ανοιχτών στο κοινό.

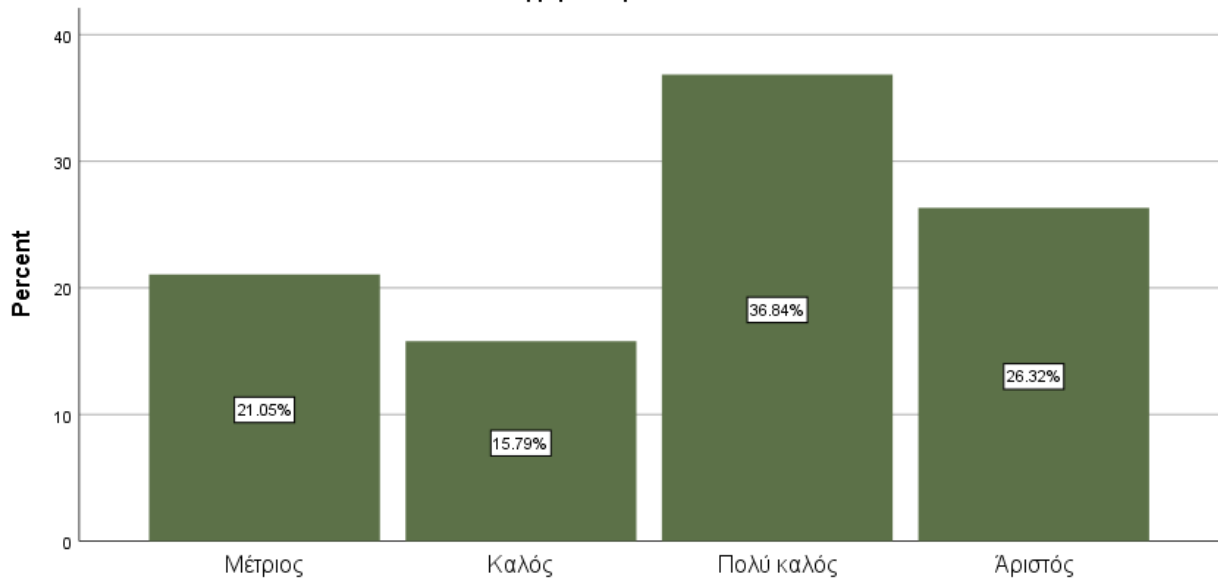


Διάγραμμα 23: Ο Διευθυντής παρουσιάζει μια θετική εικόνα του σχολείου στη τοπική κοινωνία, μέσω των social media (ιστοσελίδα του σχολείου, λογαριασμός στο facebook και κανάλι του σχολείου στο youtube) καθώς και διάφορων εκδηλώσεων ανοιχτών στο κοινό

Ενότητα Ε: Διαχείριση κρίσεων, επίλυση συγκρούσεων και λήψη αποφάσεων

Από το διάγραμμα 24 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεωρούν ότι ο Διευθυντής τους είναι πολύ καλός ως προς την στάση του στη διαχείριση κρίσεων επίλυση συγκρούσεων και λήψη αποφάσεων (N=7, 36.8%). Το 26.3% των συμμετεχόντων θεωρούν ότι ο Διευθυντής τους είναι άριστος ως προς την στάση του στη διαχείριση κρίσεων επίλυση συγκρούσεων και λήψη αποφάσεων, το 21.1% των συμμετεχόντων θεωρούν ότι ο Διευθυντής τους είναι μέτριος ως προς την στάση του στη διαχείριση κρίσεων επίλυση συγκρούσεων και λήψη αποφάσεων και το 15.8% των συμμετεχόντων θεωρούν ότι ο Διευθυντής τους είναι καλός ως προς την στάση του στη διαχείριση κρίσεων επίλυση συγκρούσεων και λήψη αποφάσεων.

Πως βαθμολογείτε τον Διήτη σας ως προς τη στάση του στη διαχείριση κρίσεων επίλυσης συγκρούσεων και λήψη αποφάσεων



Πως βαθμολογείτε τον Διήτη σας ως προς τη στάση του στη διαχείριση κρίσεων επίλυσης συγκρούσεων και λήψη αποφάσεων

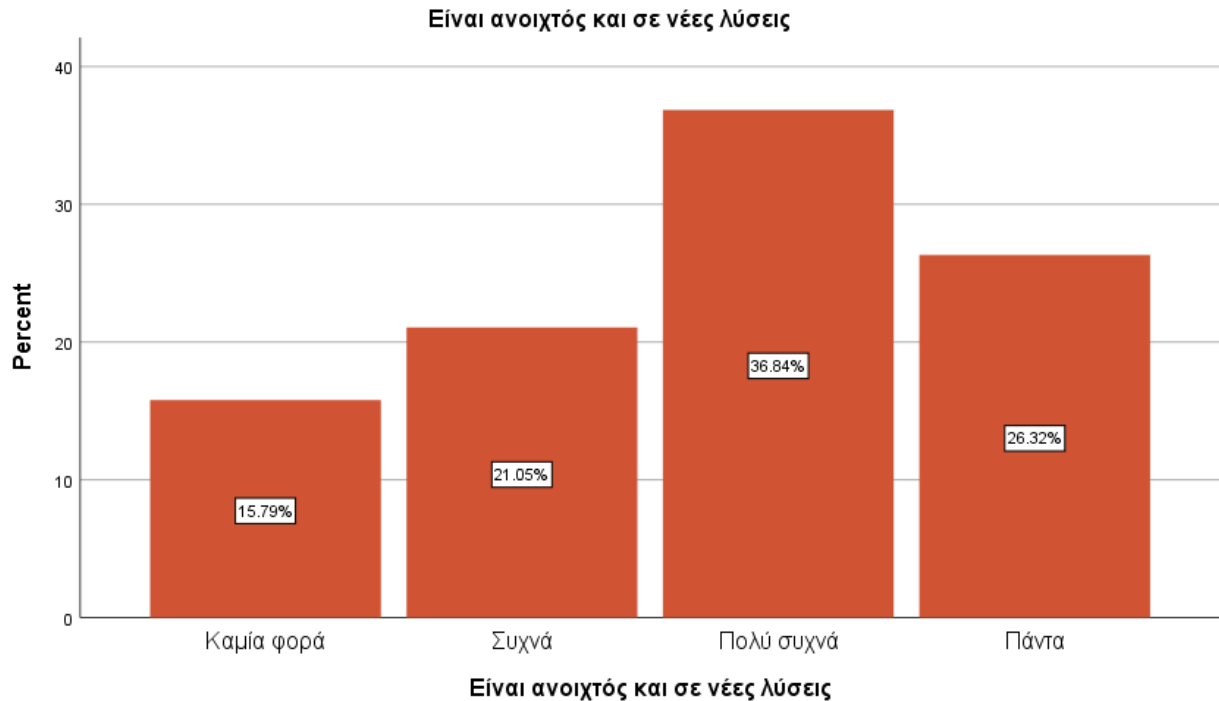
Διάγραμμα 24: Βαθμολογία του Διευθυντή ως προς την στάση του στη διαχείριση κρίσεων επίλυση συγκρούσεων και λήψη αποφάσεων

Από το διάγραμμα 25 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως ο Διευθυντής τους πάντα επιλύει τις διαφορές συγκρούσεις που προκύπτουν σε επίπεδο εκπαιδευτικών συνεργατικά και από κοινού με τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς (N=8, 42.1%). Το 26.3% των συμμετεχόντων δήλωσαν πως ο Διευθυντής τους συχνά επιλύει τις διαφορές συγκρούσεις που προκύπτουν σε επίπεδο εκπαιδευτικών συνεργατικά και από κοινού με τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, το 21.1% των συμμετεχόντων δήλωσαν πως ο Διευθυντής τους πολύ συχνά επιλύει τις διαφορές συγκρούσεις που προκύπτουν σε επίπεδο εκπαιδευτικών συνεργατικά και από κοινού με τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς και το 10.5% αυτών καμιά φορά επιλύει τις διαφορές συγκρούσεις που προκύπτουν σε επίπεδο εκπαιδευτικών συνεργατικά και από κοινού με τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς.



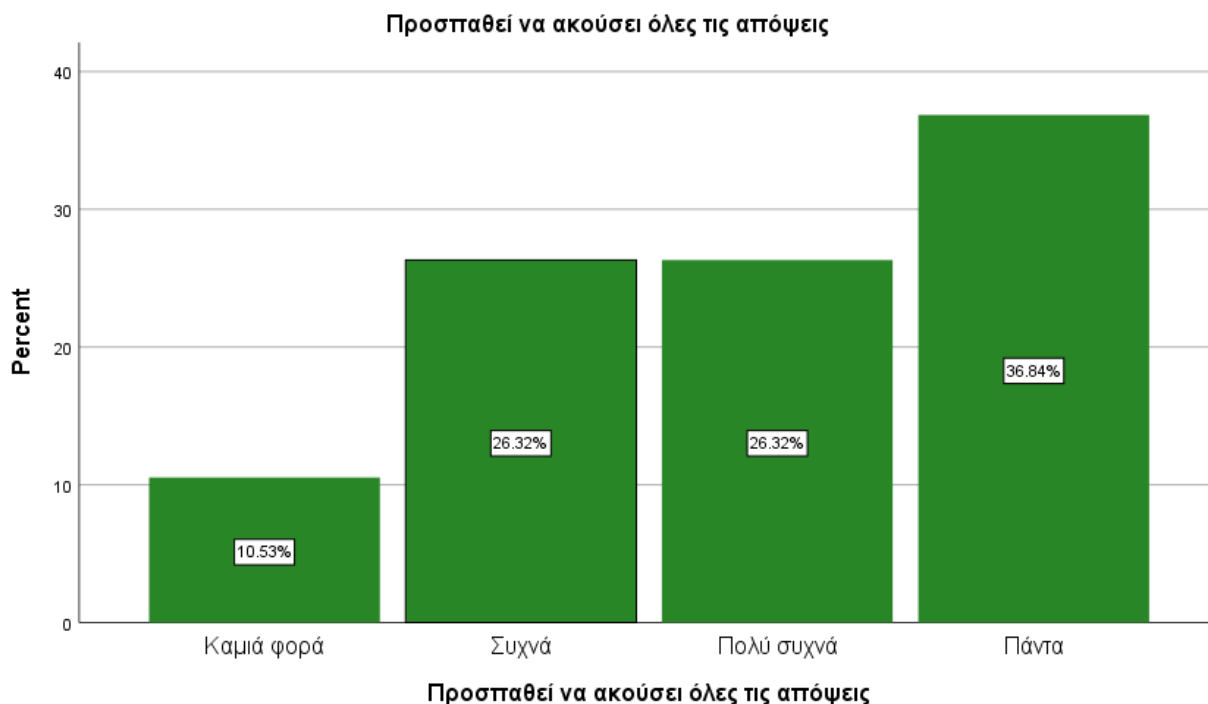
Διάγραμμα 25: Ο Διευθυντής επιλύει τις διαφορές συγκρούσεις που προκύπτουν σε επίπεδο εκπαιδευτικών συνεργατικά και από κοινού με τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς

Από το διάγραμμα 26 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως ο Διευθυντής τους είναι πολύ ανοιχτός και σε νέες λύσεις για την επίλυση προβλημάτων με τους μαθητές και εκτός της εφαρμογής των ποινών (αποβολή του μαθητή) (N=8, 42.1%). Το 26.3% των συμμετεχόντων δήλωσαν πως ο Διευθυντής τους είναι πάντα ανοιχτός και σε νέες λύσεις για την επίλυση προβλημάτων με τους μαθητές και εκτός της εφαρμογής των ποινών (αποβολή του μαθητή), το 21.1% των συμμετεχόντων δήλωσαν πως ο Διευθυντής τους είναι συχνά ανοιχτός και σε νέες λύσεις για την επίλυση προβλημάτων με τους μαθητές και εκτός της εφαρμογής των ποινών (αποβολή του μαθητή) και το 15.8% των συμμετεχόντων δήλωσαν πως ο Διευθυντής τους είναι καμιά φορά ανοιχτός και σε νέες λύσεις για την επίλυση προβλημάτων με τους μαθητές και εκτός της εφαρμογής των ποινών (αποβολή του μαθητή).



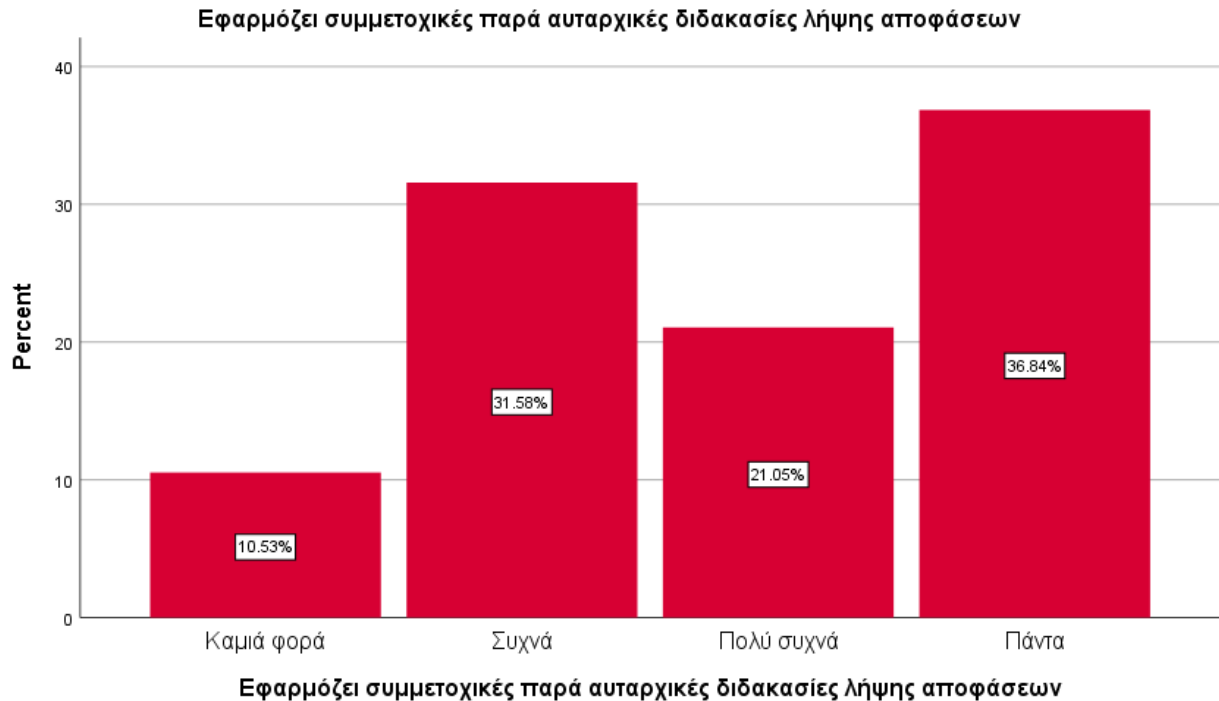
Διάγραμμα 26: Ο Διευθυντής είναι ανοιχτός και σε νέες λύσεις για την επίλυση προβλημάτων με τους μαθητές και εκτός της εφαρμογής των ποινών (αποβολή του μαθητή)

Από το διάγραμμα 27 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως ο Διευθυντής τους πάντα προσπαθεί να ακούσει όλες τις απόψεις των εμπλεκόμενων πριν προχωρήσει στη διαχείριση μιας κρίσης (N=7, 36.8%). Το 26.3% των συμμετεχόντων δήλωσαν πως ο Διευθυντής τους είτε συχνά, είτε πολύ συχνά προσπαθεί να ακούσει όλες τις απόψεις των εμπλεκόμενων πριν προχωρήσει στη διαχείριση μιας κρίσης και το 10.5% αυτών δήλωσαν πως ο Διευθυντής τους καμία φορά προσπαθεί να ακούσει όλες τις απόψεις των εμπλεκόμενων πριν προχωρήσει στη διαχείριση μιας κρίσης.



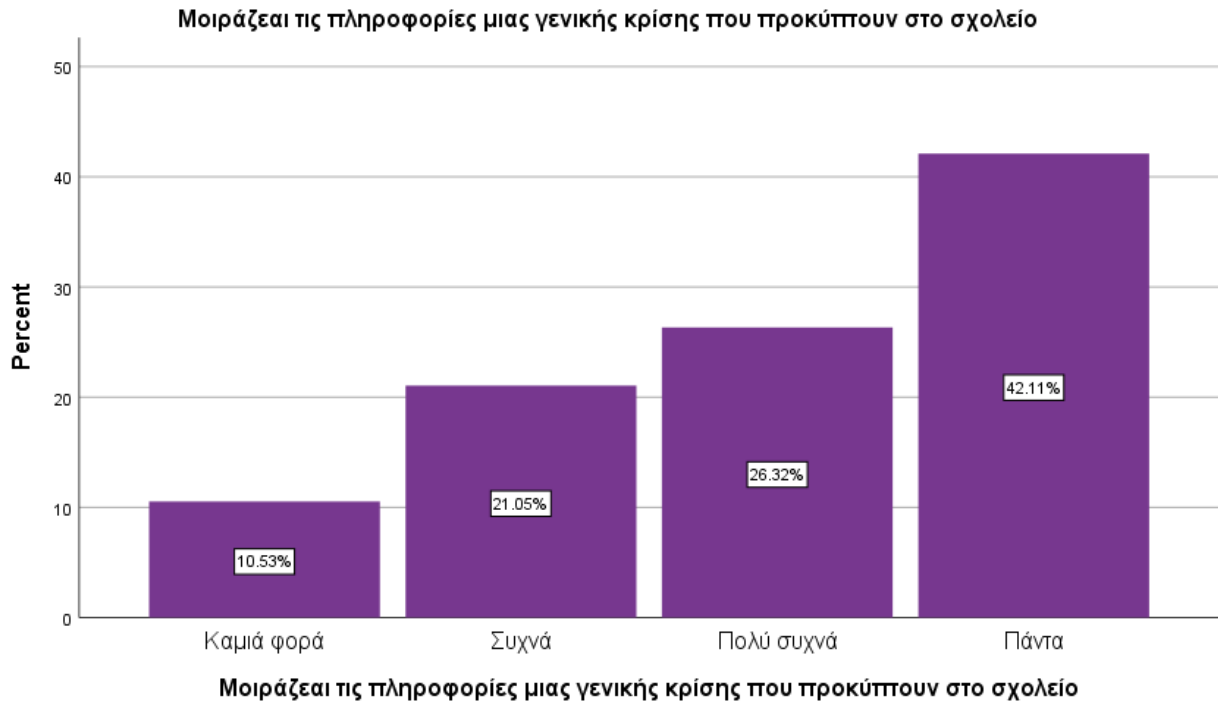
Διάγραμμα 27: Ο Διευθυντής προσπαθεί να ακούσει όλες τις απόψεις των εμπλεκόμενων πριν προχωρήσει στη διαχείριση μιας κρίσης

Από το διάγραμμα 28 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως ο Διευθυντής τους πάντα εφαρμόζει συμμετοχικές παρά αυταρχικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων (N=7, 36.8%). Το 31.6% των συμμετεχόντων δήλωσαν πως ο Διευθυντής τους συχνά εφαρμόζει συμμετοχικές παρά αυταρχικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων, το 21.1% των συμμετεχόντων δήλωσαν πως ο Διευθυντής τους πολύ συχνά εφαρμόζει συμμετοχικές παρά αυταρχικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων και το 10.5% των συμμετεχόντων δήλωσαν πως ο Διευθυντής τους καμιά φορά εφαρμόζει συμμετοχικές παρά αυταρχικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων.



Διάγραμμα 28: Ο Διευθυντής εφαρμόζει συμμετοχικές παρά αυταρχικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων

Από το διάγραμμα 29 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως ο Διευθυντής τους πάντα μοιράζεται πληροφορίες μιας γενικής κρίσης που προκύπτει στο σχολείο, με τον σύλλογο διδασκόντων και λαμβάνει υπόψη την άποψη του (N=8, 42.1%). Το 26.3% των συμμετεχόντων δήλωσαν πως ο Διευθυντής τους πολύ συχνά μοιράζεται πληροφορίες μιας γενικής κρίσης που προκύπτει στο σχολείο, με τον σύλλογο διδασκόντων και λαμβάνει υπόψη την άποψη του, το 21.1% των συμμετεχόντων δήλωσαν πως ο Διευθυντής τους συχνά μοιράζεται πληροφορίες μιας γενικής κρίσης που προκύπτει στο σχολείο, με τον σύλλογο διδασκόντων και λαμβάνει υπόψη την άποψη του και το 10.5% των συμμετεχόντων δήλωσαν πως ο Διευθυντής τους καμιά φορά μοιράζεται πληροφορίες μιας γενικής κρίσης που προκύπτει στο σχολείο, με τον σύλλογο διδασκόντων και λαμβάνει υπόψη την άποψη του.



Διάγραμμα 29: Ο Διευθυντής μοιράζεται πληροφορίες μιας γενικής κρίσης που προκύπτει στο σχολείο, με τον σύλλογο διδασκόντων και λαμβάνει υπόψη την άποψη του

Ερευνητικά ερωτήματα

1. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην προϋπηρεσία των συμμετεχόντων και στην βαθμολογία του Διευθυντή ως προς τη στάση του στη διαχείριση κρίσεων επίλυσης συγκρούσεων και λήψη αποφάσεων;

Για την απάντηση του παραπάνω ερευνητικού θα χρησιμοποιηθεί ο έλεγχος ANOVA, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Η μηδενική υπόθεση του ελέγχου είναι ότι δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην προϋπηρεσία των συμμετεχόντων και στην βαθμολογία του Διευθυντή ως προς τη στάση του στη διαχείριση κρίσεων επίλυσης συγκρούσεων και λήψη αποφάσεων. Από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην προϋπηρεσία των συμμετεχόντων και στην βαθμολογία του Διευθυντή ως προς τη στάση του στη διαχείριση κρίσεων επίλυσης συγκρούσεων και λήψη αποφάσεων ($F_{2,18}=1.539$, $p<5\%$). Από τον έλεγχο Bonferonni προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν προϋπηρεσία πάνω από 10 έτη βαθμολόγησαν καλύτερα τον Διευθυντή ως προς τη στάση του στη διαχείριση κρίσεων επίλυσης συγκρούσεων και λήψη αποφάσεων, σε σχέση με τους υπόλοιπους.

Πίνακας 1: Έλεγχος ANOVA για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Πως βαθμολογείτε τον Δ/ντή σας ως προς τη στάση του στη διαχείριση κρίσεων επίλυσης συγκρούσεων και λήψη αποφάσεων	Between Groups	7.030	2	3.515	3.731	.047
	Within Groups	15.075	16	.942		
	Total	22.105	18			

2. Η βαθμολόγηση του Διευθυντή ως προς την γενική εικόνα του στο εργασιακό περιβάλλον της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης επηρεάζεται από την συχνότητα που ο Διευθυντής δίνει σαφή εικόνα της αποστολής εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος;

Από τον πίνακα 3 προκύπτει ότι ο συντελεστής προσδιορισμού ισούται με 0.703. Αυτό σημαίνει ότι η διασπορά της βαθμολόγησης του Διευθυντή ως προς την γενική εικόνα του στο εργασιακό περιβάλλον της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης επεξηγείται κατά 70.3% από την συχνότητα που ο Διευθυντής δίνει σαφή εικόνα της αποστολής εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Ακόμα από τον πίνακα 3 προκύπτει ότι ο έλεγχος της παλινδρόμησης είναι στατιστικά σημαντικός αφού το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου είναι μικρότερο του 5%.

Πίνακας 3: Σύνοψη μοντέλου για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	F	df	sig
1	.838 ^a	.703	.685	.57888	40.171	1, 18	0.000

a. Predictors: (Constant), Δίνει σαφή εικόνα της αποστολής της τεχνικής εκπαίδευσης εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος

Από τον πίνακα 4 προκύπτει ότι η βαθμολόγηση του Διευθυντή ως προς την γενική εικόνα του στο εργασιακό περιβάλλον της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης επηρεάζεται θετικά από την συχνότητα που ο Διευθυντής δίνει σαφή εικόνα της αποστολής εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος ($b_1 = 0.923$, $p < 5\%$).

Πίνακας 4: Συντελεστές για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	.193	.583		.332	.744
	Δίνει σαφή εικόνα της αποστολής της τεχνικής εκπαίδευσης εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος	.923	.146	.838	6.338	.000

a. Dependent Variable: Πως βαθμολογείτε τον Δ/ντη σας ως προς τη γενική εικόνα του στο εργασιακό περιβάλλον της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης

3. Η βαθμολόγηση του Διευθυντή ως προς τη δραστηριότητα του για την προώθηση της εξωστρέφειας της σχολής επηρεάζεται από την συχνότητα που ο Διευθυντής προωθεί τη διασύνδεση των μαθησιακών εμπειριών με την τοπική αγορά εργασίας;

Από τον πίνακα 5 προκύπτει ότι ο συντελεστής προσδιορισμού ισούται με 0.852. Αυτό σημαίνει ότι η διασπορά της βαθμολόγησης του Διευθυντή ως προς τη δραστηριότητα του για την προώθηση της εξωστρέφειας της σχολής επεξηγείται κατά 85.2% από την συχνότητα που ο Διευθυντής προωθεί τη διασύνδεση των μαθησιακών εμπειριών με την τοπική αγορά εργασίας και από την επικοινωνία που έχει με τους γονείς ανά τακτά χρονικά διαστήματα για την συμπεριφορά των μαθητών μέσω κοινών συνελεύσεων. Ακόμα από τον πίνακα 5 προκύπτει ότι ο έλεγχος της παλινδρόμησης είναι στατιστικά σημαντικός αφού το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου είναι μικρότερο του 5%.

Πίνακας 5: Σύνοψη μοντέλου για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	F	df	sig
1	.852 ^a	.726	.692	.64923	21.219	2, 18	0.000

a. Predictors: (Constant), Προωθεί τη διασύνδεση των μαθησιακών εμπειριών με την τοπική αγορά εργασίας, Η επικοινωνία με τους γονείς για τη συμπεριφορά των μαθητών γίνεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα μέσω κοινών συνελεύσεων

Από τον πίνακα 6 προκύπτει ότι η βαθμολόγηση του Διευθυντή ως προς τη δραστηριότητα του για την προώθηση της εξωστρέφειας της σχολής επηρεάζεται θετικά από την συχνότητα που ο Διευθυντής προωθεί τη διασύνδεση των μαθησιακών εμπειριών με την τοπική αγορά εργασίας ($b_1 = 0.641$, $p < 5\%$) και από την επικοινωνία που έχει με τους γονείς ανά τακτά χρονικά διαστήματα για την συμπεριφορά των μαθητών μέσω κοινών συνελεύσεων ($b_2 = 0.447$, $p < 5\%$).

Πίνακας 6: Συντελεστές για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	-.474	.656		-.722	.481
	Προωθεί τη διασύνδεση των μαθησιακών εμπειριών με την τοπική αγορά εργασίας	.641	.227	.503	2.820	.012
	Η επικοινωνία με τους γονείς για τη συμπεριφορά των μαθητών γίνεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα μέσω κοινών συνελεύσεων	.447	.187	.427	2.392	.029

a. Dependent Variable: Πως βαθμολογείτε τον Δ/ντη σας ως προς τη δραστηριότητα του για την προώθηση της εξωστρέφειας της σχολής

Συμπεράσματα

Σε αυτή την έρευνα συμμετείχαν 19 εκπαιδευτικοί που εργάζονται στη τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι γυναίκες, είχαν ηλικία από 30 – 50 ετών, εργάζονταν στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση έως 2 έτη και ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου. Ακόμα από την έρευνα προέκυψε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι ο Διευθυντής τους είναι πολύ καλός ως προς τη γενική εικόνα του στο εργασιακό περιβάλλον της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Επίσης οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους πάντα ακολουθεί και εφαρμόζει πιστά την νομοθεσία του Υπουργείου και τους Νόμους του Κράτους, δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους συχνά διακρίνει και αναφέρει τις καλές επιδόσεις των εκπαιδευτικών, δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους πάντα επιτρέπει την αυτονομία των εκπαιδευτικών ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία και δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους πολύ συχνά καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς και ορίζει τις μεθόδους της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο πλαίσιο της τεχνικής εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους είτε συχνά, είτε πολύ συχνά, είτε πάντα δίνει σαφή εικόνα της αποστολής της τεχνικής εκπαίδευσης εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους πολύ συχνά ενισχύει το ομαδικό πνεύμα της μονάδας (εκπαιδευτικών και μαθητών) με την οργάνωση και τη προετοιμασία ομάδων συμμετοχής σε μαθητικούς διαγωνισμούς που αφορούν τη τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση και δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους πάντα προωθεί την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών ανεξάρτητα από την διοικητική ιεραρχία.

Ακόμα, από την έρευνα προέκυψε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο Διευθυντής τους είναι καλός ως προς την γενική εικόνα στην εφαρμογή των νέων προγραμμάτων. Επίσης οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους πολύ συχνά φροντίζει να υποστηρίξει τα νέα προγράμματα όπως το θεσμό της μαθητείας ώστε να είναι συνεχή και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών, δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους συχνά ελέγχει ώστε να μην υπάρχουν ελλείψεις ως προς την υλικοτεχνική υποδομή για την εφαρμογή των νέων προγραμμάτων, δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους πολύ συχνά παρακολουθεί και ελέγχει τη ροή εφαρμογής των νέων προγραμμάτων ώστε να επιτυγχάνονται τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα και δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους ότι πολύ συχνά εντοπίζει, αναλύει και εφαρμόζει τα αποτελέσματα των ερευνών που προκύπτουν από την εφαρμογή των προγραμμάτων.

Επίσης οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεωρούν ότι ο Διευθυντής τους είναι πολύ καλός ως προς την δραστηριότητά του για την προώθηση της εξωστρέφειας της σχολής. Ακόμα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους πολύ συχνά θεσπίζει , ανανεώνει και επικαιροποιεί και παρουσιάζει κατά τρόπο αποτελεσματικό τον κανονισμό του σχολείου στους εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές, δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους πολύ συχνά επικοινωνεί ανά τακτά χρονικά διαστήματα με τους γονείς για την συμπεριφορά των μαθητών μέσω κοινών συνελεύσεων και δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους πολύ συχνά προωθεί τη διασύνδεση των μαθησιακών εμπειριών με την τοπική αγορά εργασίας.

Επιπρόσθετα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους είτε συχνά, είτε πολύ συχνά, είτε πάντα έρχεται σε επαφή με τους τοπικούς φορείς ερευνά τη ζήτηση της αγοράς σε επαγγελματικό επίπεδο, προκειμένου να συνδέσει το σχολείο με την τοπική οικονομία και δήλωσαν ότι ο Διευθυντής τους συχνά παρουσιάζει μια θετική εικόνα του σχολείου στη τοπική κοινωνία, μέσω των social media (ιστοσελίδα του σχολείου, λογαριασμός στο facebook και κανάλι του σχολείου στο youtube) καθώς και διάφορων εκδηλώσεων ανοιχτών στο κοινό.

Επιπρόσθετα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεωρούν ότι ο Διευθυντής τους είναι πολύ καλός ως προς την στάση του στη διαχείριση κρίσεων επίλυση συγκρούσεων και λήψη αποφάσεων. Ακόμα από την έρευνα προέκυψε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως ο Διευθυντής τους πάντα επιλύει τις διαφορές συγκρούσεις που προκύπτουν σε επίπεδο εκπαιδευτικών συνεργατικά και από κοινού με τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, δήλωσαν πως ο Διευθυντής τους είναι πολύ ανοιχτός και σε νέες λύσεις για την επίλυση προβλημάτων με τους μαθητές και εκτός της εφαρμογής των ποινών (αποβολή του μαθητή), δήλωσαν πως ο Διευθυντής τους πάντα προσπαθεί να ακούσει όλες τις απόψεις των εμπλεκόμενων πριν προχωρήσει στη διαχείριση μιας κρίσης, δήλωσαν πως ο Διευθυντής τους πάντα εφαρμόζει συμμετοχικές παρά αυταρχικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων και δήλωσαν πως ο Διευθυντής τους πάντα μοιράζεται πληροφορίες μιας γενικής κρίσης που προκύπτει στο σχολείο, με τον σύλλογο διδασκόντων και λαμβάνει υπόψη την άποψη του.

Στην συνέχεια από την έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν προϋπηρεσία πάνω από 10 έτη βαθμολόγησαν καλύτερα τον Διευθυντή ως προς τη στάση του στη διαχείριση κρίσεων επίλυσης συγκρούσεων και λήψη αποφάσεων, σε σχέση με τους υπόλοιπους. Ακόμα η βαθμολόγηση του Διευθυντή ως προς την γενική εικόνα του στο εργασιακό περιβάλλον της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης επηρεάζεται θετικά από την συχνότητα που ο Διευθυντής δίνει σαφή εικόνα της αποστολής εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Τέλος, η βαθμολόγηση του Διευθυντή ως προς τη δραστηριότητα του για την προώθηση της εξωστρέφειας της σχολής επεξηγείται επηρεάζεται θετικά από την συχνότητα που ο Διευθυντής προωθεί τη διασύνδεση των μαθησιακών εμπειριών με την τοπική αγορά εργασίας και από την επικοινωνία που έχει με τους γονείς ανά τακτά χρονικά διαστήματα για την συμπεριφορά των μαθητών μέσω κοινών συνελεύσεων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αδάμος, Α. (2008). Αποτελεσματική Διεύθυνση Σχολείου. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής – ηγέτης, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων,
- Γκούβρα, Μ., Κυρίδης, Α. Μαυρικάκη, Ε., Γκόλια, Π. (2005), Η Αγωγή Υγείας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών του ελληνικού Δημοτικού σχολείου.
- Γκούβρα, Μ., Κυρίδης, Α. & Μαυρικάκη, Ε. (2005). Αγωγή Υγείας και Σχολείο. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω, Γ.Δαρδανός
- Cedefop (2009). VET in Europe: country report Greece (Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ευρώπη: Ελλάδα).
- Cedefop (2014). Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα: σύντομη περιγραφή. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων.
- Γουρναράπουλος, Γ. (2007). Η Συμβολή του Διευθυντή στη Διαμόρφωση του Σχολικού
- Κλίματος. Διδακτορική Διατριβή. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και τους Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
- Ζαβλανός, Μ. (1999). Οργανωτική Συμπεριφορά. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Καραθάνος, Δ. (2006). Διαχείριση κρίσεων. Διπλωματική εργασία. Βόλος Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Κασουλίδης, Γ. (2011). Ετοιμότητα των διευθυντών δημοσίων σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης στη διαχείριση κρίσεων: Ανάπτυξη μοντέλου λήψης απόφασης σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης. Διδακτορική διατριβή. Κύπρος: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κατσιγιάννη, Ε. (2013). Μονιμότητα - θητεία του διευθυντή και σχολική Αποτελεσματικότητα και ενδυνάμωση. Η περίπτωση του διευθυντή σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Διπλωματική εργασία. Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών: Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία
- Κουλουμπαρίση, Χ. Α., Αναστασάκη, Α., Αργυρούδη, Ε., Καλογεράκος, Ν., Παπαστεργιοπούλου, Χ., Τριανταφυλλοπούλου, Π. & Τσιρίκος, Γ. (2007). Το Διοικητικό Πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων
- Κολοβελώνης, Α. (2006). Καινοτομία και αλλαγή στο μάθημα της σχολικής Φυσικής Αγωγής- Ο ρόλος του καθηγητή της Φυσικής Αγωγής.
- Κουτούζης Μ., (1999). Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων, Τ. Α΄, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ. (1999). Ο προγραμματισμός στην εκπαίδευση. Στο: Α. Αθανασούλα –
- Ρέππα, κ.ά. (Επιμ.), Διοίκηση Σχολικών Μονάδων, Τομ. Α΄. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μαργαρίτης, Γ. (2015). Πόλεμος και πολιτική. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Μιχόπουλος, Α. (1998). Εκπαιδευτική Διοίκηση, τόμοι I και II, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Μπαγάκης (Επιμ.). Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του

- σχολείου (σ.σ. 90-97). Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε..
 - Μπουλούτζα, Π. (2006), «Κάθε χρόνο τραυματίζονται 75.000 μαθητές» στην εφημερίδα 'ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ'
 - Παπαοικονόμου, Δ. (2017). Διευθυντής σχολικής μονάδας: μονιμότητα ή θητεία Μεταπτυχιακή εργασία. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
 - Παπαδόπουλος, Ι. (2015). Περισσότερη ασφάλεια στα σχολεία. Αθήνα: Παρισιάνου Α.Ε..
 - Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή, Αθήνα: Μεταίχμιο
 - Σαΐτης, Χ. (2008). Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
 - Σαΐτη, Α., Σαΐτης, Α. Χ. & Γουναρόπουλος, Γ. (2008). Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος, 344 - 354. Αθήνα: επιμ. Α. Τριλιανός και Ι. Καράμηνας.
 - Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Α. Χ. (2012). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων. Αθήνα: Άννα Σαΐτη.
 - Σαΐτης .Χ. (2014), Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας. Αθήνα
 - Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Αθ., Χ., Γουναρόπουλος, Γ. (2008), Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος, (σσ. 344 - 354). Αθήνα: επιμ. Α. Τριλιανός και Ι. Καράμηνας.
 - Σαΐτη, Α. κ.ά. (2008) «Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης» Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Ελλάδας
 - Σαΐτης, ΧΑ (2008α), Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη, 5η εκδ, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
 - Σαΐτης. Χ (2008β), Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
 - Στραβάκου, Π. (2003). Ο Διευθυντής της Σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδερφών Κυριακίδη.
 - Στραβάκου, Π. & Λόζγκα, Ε. (2018). Οι βινιέτες στην εκπαιδευτική έρευνα: Χαρτογράφηση του πεδίου, Νεα Παιδεία, 165, 132-148.
 - Τασούλας, Β. (2016). Απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διαχείριση σχολικών κρίσεων: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
 - Χριστοφίδου, Ε. (2012). Παρουσίαση στα πλαίσια του προγράμματος επιμόρφωσης νεοπροαχθέντων διευθυντών δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Ξενόγλωσση

- Bagnell, L. A. & Bostic, Q. J. (2012). Evidence-Based School Psychiatry: Child and

Adolescent Psychiatric Clinics of North America, The Clinics: Internal Medicine, Philadelphia, Pennsylvania: Elsevier Health Sciences.

- Bennis, W. G., & Nanus, B (1985). *Leaders: The strategies for taking charge* . New York: Harper & Row.
- Boin, A., Hart, P., Stern, E. & Sundelius, B. (2016). *The Politics of Crisis Management: Public Leadership under Pressure*. Cambridge: Cambridge University Press..
- Brock, S. E., Lazarus, P. J. & Jimerson, R. S. (2002). *Best Practices in School Crisis Prevention and Intervention*. Bethesda: NASP Publications.
- Brock, E. S., Nickerson, B. A. & Reeves, A. M. (2006). *School Crisis Teams within an Incident Command System, The California School Psychologist*
- Brock, D. & Johnson, R. (2017). *The Positive Power of Sadness: How Good Grief Prevents and Cures Anxiety, Depression, and Anger*. California: ABC-CLIO.
- Burgess, W. A. (2017). *Victimology*. Burlington: Jones & Bartlett Learning.
- Bush, T., & Glover, D. (2003) *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership
- Dulmus, N. C., Sowers, M.K. & Thyer, A. B. (2013). *Comprehensive Handbook of Social Work and Social Welfare, Social Work Practice*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Gerler, R. E. (2013). *Handbook of School Violence*. New York: Routledge.
- Gillham. B. (2005). *Research Interviewing: The Range Of Techniques: A Practical Guide*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Given, M. L. (2015). *100 Questions (and Answers) About Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Graham, J., Shirm, S., Liggin, R., Aitken, M. E. & Dick, R. (2006). *Mass-casualty events at schools: A national preparedness survey, Pediatrics*
- Graham, S., Haines, D. & Nicoali, S. (2008). *Education in Emergencies: A Toolkit for Starting and Managing a Programme*. London: Save the children.
- Hagen, R., Statler, M. & Penuel, K. B. (2013). *Encyclopedia of Crisis Management*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hall, L. (2015). *Coaching in Times of Crisis and Transformation: How to Help Individuals and Organisations Flourish*. London: Kogan Page Publishers.
- Heath, M. A. & Sheen, D. (2016). *School-Based Crisis Intervention: Preparing All Personnel to Assist*. New York: Guilford Publications.
- Hoff, L. A. (2014). *Crisis: How to Help Yourself and Others in Distress or Danger*. Oxford: Oxford University Press.
- Johnson, K. (2000). *School Crisis Management: A Hands-on Guide to Training Crisis Response Teams*. California: Hunter House.
- Kaaland, C. (2015). *Emergency preparedness and disaster recovery in school libraries: Creating a safe haven*. Santa Barbara: ABC-Clio.
- Kanel, K. (2014). *A Guide to Crisis Intervention*. Stamford, U.S.A.: Cengage Learning.
- Katz, N., & Lawyer, J. (1993). *Conflict resolution building bridges*. Thousand Oaks
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). *Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates."* *Journal of Social Psychology*
- Lundberg, M. (2012). *Children and Youth in Crisis: Protecting and Promoting*
- MacBeath, J. (2003) *The alphabet Soup of Leadership*
- MacBeath J. (2007). *Leadership as a subversive activity, Journal of Educational Administration*
- Maxwell, J. A. (2006). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*

- Noesner, W. G. & Webster, M. (1997). *Crisis Intervention: Using Active Listening Skills In negotiations*, FBI Law Enforcement Bulletin.
- Pearson, C, & Clair, JA 1998, "Reframing crisis management", *Academy of Management Review*,
- Philpott, D. & Serluco, P. (2010). *Public School Emergency Preparedness and Crisis*
- Posner, M. (2000). *Preventing School Injuries: A Comprehensive Guide for School Administrators, Teachers, and Staff*. New Jersey, U.S.A.: Rutgers University Press.
- Reid, L. J. (2000). *Crisis Management: Planning and Media Relations for the Design and Construction Industry*. New York: John Wiley & Sons
- Ritchie, W, B. Campiranon, K. (2014). *Tourism Crisis and Disaster Management in the Asia-Pacific*. Oxfordshire
- Sandoval, H. J. (2001). *Handbook of Crisis Counseling, Intervention, and Prevention in the Schools*. New York: Routledge.
- Sandoval, H. J. (2013). *Crisis Counseling, Intervention and Prevention in the Schools*. New York: Routledge.
- Schonfeld, J. D., Lichtenstein, R., Pruett, M. K. & Speese-Linehan, D. (2002). *How to Prepare for and Respond to a Crisis*. Alexandria, U.S.A.: ASCD.
- Schonfeld, J. D. & Newgas, S. (2003). *School Crisis Response Initiative Tokel, A., Ozcan, T. & Dagli, G. (2017). Crisis Management Skills of School Administrators in Terms of School Improvement: Scale Development, EURASIA*
- Schonfeld, D, Lichtenstein, R, Kline Pruett, M. & Speese-Linehan, D 2002, *How to Prepare for and Respond to a Crisis, 2ed*, Association for Supervision and Curriculum Development, Virginia, USA.
- Trump, S. K. (2011). *Proactive School Security and Emergency Preparedness Planning* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ugur, K. (2010). *PSYCHOLOGICAL REACTIONS TO TRAUMATIC EVENTS*. Tartu: University of Tartu.
- Yukl, G. A. (2002): *Leadership in Organizations*. (5th ed.), Prentice Hall.