



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΩΝ & ΚΡΙΣΕΩΝ



POST GRADUATE PROGRAM
ENVIRONMENTAL, DISASTER & CRISES MANAGEMENT STRATEGIES

Μεταπτυχιακή Διατριβή Ειδίκευσης
Master Thesis

Σχεδιασμός και οργάνωση παρεμβάσεων μετά την κρίση σε σχολικό περιβάλλον

Design and organization of assistance after the crisis in school's environment

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ-ΕΛΕΝΗ ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΥ / KONSTANTINA-ELENI THEODOROPOULOU
A.M. / R.N. : 14027

Ειδικές Εκδόσεις / Special Publications:

No. 2017007

Αθήνα, Μάρτιος 2017
Athens, March 2017



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΩΝ & ΚΡΙΣΕΩΝ

POST GRADUATE PROGRAM
ENVIRONMENTAL, DISASTER & CRISES MANAGEMENT STRATEGIES

Μεταπτυχιακή Διατριβή Ειδίκευσης

Master Thesis

Σχεδιασμός και οργάνωση παρεμβάσεων μετά την κρίση σε σχολικό περιβάλλον

Design and organization of assistance after the crisis in school's environment

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ-ΕΛΕΝΗ ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΥ / KONSTANTINA-ELENI THEODOROPOULOU

A.M. / R.N. : 14027

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Δρ. Α. Αντωναράκου,
Αναπλ. Καθηγ. ΕΚΠΑ

Δρ. Χ. Ντρίνια,
Καθηγ. ΕΚΠΑ

Δρ. Ε. Λέκκας,
Καθηγ. ΕΚΠΑ

Εξειδικευμένη Επιστημονική Καθοδήγηση:

Φ. Σπέη
Εργοθεραπεύτρια-Ψυχολόγος, PhDc Health
Psychology



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΓΕΩΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΓΕΩΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΩΝ ΚΑΙ ΚΡΙΣΕΩΝ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΣΧΟΛΙΚΑ ΣΥΓΚΡΟΤΗΜΑΤΑ

«Σχεδιασμός και οργάνωση παρεμβάσεων μετά την κρίση σε σχολικό περιβάλλον»

«Design and organization of assistance after the crisis in school's environment»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Της

**ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ- ΕΛΕΝΗ
THEODOROPOULOU KONSTANTINA-ELENI**

2016



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΓΕΩΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΓΕΩΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΩΝ ΚΑΙ ΚΡΙΣΕΩΝ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΣΧΟΛΙΚΑ ΣΥΓΚΡΟΤΗΜΑΤΑ

«Σχεδιασμός και οργάνωση παρεμβάσεων μετά την κρίση σε σχολικό περιβάλλον»

«Design and organization of assistance after the crisis in school's environment»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Της

**ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ- ΕΛΕΝΗ
THEODOROPOULOU KONSTANTINA-ELENI**

2016

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Αντωννάκου Ασημίνα

Τριμελής εξεταστική επιτροπή: Ευθύμιος Λέκκας, Καθηγητής
Αντωννάκου Ασημίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Ντρίνια Χαρίκλεια, Καθηγήτρια

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κατάλογος Πινάκων.....	4
Περίληψη.....	5
Abstrack.....	6
Εισαγωγή	7
1. Διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον.....	8
1.1. Ορισμός της κρίσης.....	8-9
1.2. Είδη κρίσεων.....	9-11
1.3. Σχολική κρίση.....	11
1.4. Φάσεις- Στάδια κρίσεων.....	12
1.5. Ψυχολογικοί μηχανισμοί αντιμετώπισης των κρίσεων.....	12-13
1.6. Αντιδράσεις των παιδιών και των εκπαιδευτικών στην κρίση.....	13
1.6.1. Παιδιά-Έφηβοι.....	13-15
1.6.2. Εκπαιδευτικοί.....	16
2. Σχεδιασμός Διαχείρισης κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον.....	16
2.1. Διαχείριση κρίσεων από το σχολείο.....	16-17
2.2. Δημιουργία ομάδας διαχείρισης κρίσεων.....	17-19
2.3. Στάδια διαχείρισης κρίσεων.....	19-22
2.4. Αξιολόγηση της διαχείρισης της κρίσης.....	22
3. Παρέμβαση στην κρίση.....	22
3.1. Ορισμός της παρέμβασης.....	22-23
3.1.1. Πρώτες βοήθειες για ψυχολογικά τραύματα	23-24
3.1.2. Βασικές αρχές.....	24-25
3.1.3. Ψυχολογικές προσεγγίσεις στην παρέμβαση	25-29
3.1.4. Παράγοντες Αλλαγής.....	29
3.2. Ο ρόλος του σχολείου αμέσως μετά την κρίση.....	29-30
3.3. Παρέμβαση στη σχολική τάξη- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	30-32
3.4. Ο ρόλος του συμβούλου	32-33
Συμπέρασμα.....	33-34
Βιβλιογραφία.....	34-37

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Κατηγορίες και παραδείγματα γεγονότων κρίσης.....10

Πίνακας 2: Κοινές αντιδράσεις (προσαρμοσμένο από Speier 2000).....14-15

Πίνακας 3. Σχολική Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων.....18-19

Περίληψη

Η παρούσα εργασία ασχολείται με τον σχεδιασμό και την οργάνωση παρεμβάσεων μετά από την κρίση σε σχολικό περιβάλλον. Αρχικά, περιγράφεται τι είναι κρίση και στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικά τα είδη και τα στάδιά της. Συγκεκριμένα, προβάλλεται η σχολική κρίση και οι επιπτώσεις που μπορεί να προκαλέσει τόσο στους μαθητές όσο και στο διδακτικό- διοικητικό προσωπικό μιας σχολικής μονάδας. Φυσικά, ο βαθμός επίδρασης μιας κρίσης στην ψυχική υγεία ενός ατόμου επηρεάζεται από τους ψυχολογικούς μηχανισμούς αντιμετώπισης που διαθέτει. Ακολούθως, σχολιάζεται και αξιολογείται ο τρόπος σύνθεσης και λειτουργίας μιας σχολικής ομάδας διαχείρισης κρίσεων. Τελειώνοντας, παρατίθενται οι πρώτες ενέργειες που γίνονται στο σχολείο μετά την κρίση για την ανακούφιση των θυμάτων της. Απαριθμούνται οι βασικές αρχές πρώτων βοηθειών ψυχικής υγείας ενώ, παράλληλα, τονίζεται ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού σχετικά με την παρέμβαση μετά την κρίση στο σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: κρίση, σχεδιασμός- οργάνωση παρέμβασης, σχολική ομάδα διαχείρισης κρίσης, ψυχικές επιπτώσεις κρίσης, παρέμβαση στο σχολείο

Abstract

This paper deals with the design and organization of assistance after the crisis in the school environment. Initially, it describes what a crisis is and then the types and stages are presented in detail. Specifically, it displays the school crisis and the effects that it can cause to both the pupils and the educational- administrative staff of a school unit. Of course, the degree of impact of a crisis on the mental health of an individual is affected by psychological coping mechanisms available. Then discussed and evaluated are the composition and operation of a school crisis management team. Finally, the first steps are made out to the school after the crisis for the relief of the victims. Listed are the basic mental health first aid principles while at the same time emphasizing the role of the school and the teacher on intervention after the crisis at school.

Keywords: crisis, intervention's design - organization, school crisis management group, psychic crisis effects, interference with school

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε με το σχεδιασμό και την οργάνωση παρεμβάσεων μετά από μία κρίση σε σχολικό περιβάλλον. Η ολοένα και συχνότερη εκδήλωση κοινωνικών, οικονομικών, περιβαλλοντικών κ.α. κρίσεων επηρεάζει τόσο την ποιότητα της ψυχικής υγείας των μαθητών όσο και του διοικητικού- διδακτικού προσωπικού μιας σχολικής κοινότητας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να προκληθούν κάποιες ψυχοσωματικές αντιδράσεις στα θύματα, οι οποίες αναλύονται διεξοδικά στην εργασία. Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί πως κάθε άνθρωπος διαθέτει τους δικούς του μηχανισμούς αντιμετώπισης μιας κρίσης οι οποίοι διαμορφώνονται απ' ενός από την προσωπικότητα και το χαρακτήρα του και απ' ετέρου από τις προηγούμενες εμπειρίες του. Το πόσο «ελαστικό» είναι κάποιο άτομο, δηλαδή το πόσο εύκολα προσαρμόζεται στις νέες συνθήκες επηρεάζει την ικανότητά του να ξεπεράσει εύκολα ή δύσκολα τις επιπτώσεις μιας κρίσης. Μια κρίση δεν είναι υπόθεση μιας- δυο ημερών· απαιτείται μεγαλύτερο διάστημα από κάποιες μέρες έως χρόνια μέχρι το άτομο να καταφέρει να περάσει όλα τα στάδια που απαιτούνται για να επαναφέρει την προσωπική του ισορροπία. Κάποιες κρίσεις υπονομεύουν την αυτοεκτίμηση του ατόμου και τα σχέδιά του για το μέλλον ενώ κάποια άλλα είδη κρίσεων θέτουν σε κίνδυνο την ίδια του τη ζωή.

Για να είναι ικανό, επομένως, ένα σχολείο να αντιμετωπίσει επιτυχώς μια κρίση θα πρέπει να έχει προετοιμαστεί κατάλληλα. Για την αποτελεσματική διαχείριση των επιπτώσεων μιας κρίσης στο σχολικό περιβάλλον απαιτείται πρώτα από όλα ένα σχέδιο δράσης, το οποίο θα έχει συνταχθεί από εκπαιδευτικούς και λοιπούς ειδικούς και θα είναι γνωστό σε όλους. Έτσι, την κρίσιμη στιγμή όλοι θα γνωρίζουν πώς να αντιδράσουν και θα μετριάσουν τα προβλήματα. Αυτό είναι έργο της σχολικής ομάδας διαχείρισης κρίσης που στόχο έχει την παροχή άμεσης βοήθειας αμέσως μετά την κρίση. Φυσικά, εξίσου σημαντική είναι η ευαισθητοποίηση και η σωστή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στο ρόλο τους. Είναι απαραίτητο, λοιπόν, όσοι επαγγελματίες ή μη έρθουν σε επαφή και διαχειριστούν άτομα που έχουν πληγεί να έχουν βασικές γνώσεις ψυχολογίας ώστε να είναι σε θέση να παράσχουν υποστήριξη. Τέλος, η θετική αξιολόγηση και η συνεχής επικαιροποίηση του σχεδίου συμβάλλει στην αποτελεσματικότητά του.

Όσον αφορά, τώρα την παρέμβαση στην κρίση μέσα στο σχολικό περιβάλλον κύριος σκοπός της είναι κατ' αρχάς, η επίλυση της αγχογόνου κατάστασης και κατά δεύτερο λόγο, η παροχή βοήθειας στο θύμα της κρίσης για την ανάπτυξη καλύτερων και αποτελεσματικότερων τρόπων αντιμετώπισης παρόμοιων καταστάσεων στο μέλλον και η προσαρμογή του στην υπάρχουσα πραγματικότητα. Δεν πρόκειται για εξειδικευμένη επαγγελματική δραστηριότητα, αν και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από ειδικούς κρίνεται απαραίτητη, αλλά για δραστηριότητες και στρατηγικές που θα βοηθήσουν τους μαθητές να ανακουφιστούν ψυχικά, να νιώσουν άνετα και μέσω της αμοιβαίας αλληλοϋποστήριξης να ξεπεράσουν την κρίση.

Σκοπός της εργασίας είναι να παρουσιάσει το πως η ύπαρξη σχεδιασμού για τη διαχείριση μιας κρίσης συμβάλλει στην αποτελεσματική της αντιμετώπιση και πως η οργάνωση παρεμβάσεων και δραστηριοτήτων μετά την κρίση στο οικείο περιβάλλον του σχολείου μπορεί να βοηθήσει σημαντικά τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να ξεπεράσουν τα ψυχικά τραύματα που τους προξένησε η κρίση.

Για την εκπόνηση της προκείμενης εργασίας χρησιμοποιήθηκε κριτικά επιλεγμένη, έγκυρη βιβλιογραφία αλλά και δικτυακές πηγές. Κύριο μεθοδολογικό εργαλείο, το

οποίο μεταχειριζόμαστε είναι η διασταύρωση των πληροφοριών και των επιχειρημάτων, που παραθέτουμε στο κείμενό μας.

1. Διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον

1.1. Ορισμός της κρίσης

Ο όρος «κρίση» στα αρχαία ελληνικά σήμαινε «σημείο καμπής», δηλαδή οποιοδήποτε σημείο κάμψης στην εξέλιξη των γεγονότων. Μία κρίση μπορεί να είναι είτε μια ξαφνική βελτίωση είτε μια ξαφνική επιδείνωση.

Γενικά ο όρος χρησιμοποιείται με την έννοια της απώλειας των κανονικών θεμελίων ή συνθηκών της καθημερινής ατομικής ή κοινωνικής ζωής (Παπαδόπουλος, 1994:305).

Επομένως, οποιαδήποτε διατάραξη, είτε θετική είτε αρνητική, της ισορροπίας της ζωής του ατόμου αποτελεί κρίση. Οτιδήποτε μπορεί να προκαλέσει αναστάτωση στην καθημερινότητα ενός ατόμου θεωρείται κρίση.

Σύμφωνα με τον Carlan (1964:53), «κρίση είναι μια κατάσταση ψυχολογικής αποσταθεροποίησης του ατόμου όταν έρχεται αντιμέτωπο με μια απειλητική περίσταση, την οποία αντιλαμβάνεται ως σημαντικό πρόβλημα που δεν μπορεί να το αποφύγει ούτε να το επιλύσει με τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων που διαθέτει». Οι γνωστοί μηχανισμοί άμυνας και τρόποι αντιμετώπισης που χρησιμοποιεί το άτομο κινητοποιούνται, αλλά και δοκιμάζονται στην περίοδο της κρίσης. Η κρίση, λοιπόν, είναι μια κατάσταση που μπορεί να οδηγήσει σε ωρίμανση και περαιτέρω ανάπτυξη αλλά και σε αποδιοργάνωση (Τσιάντης Γ., 2002).

Όταν ένα άτομο βρίσκεται σε κατάσταση κρίσης νιώθει ότι χάνει τον έλεγχο και είναι αδύναμο να διαχειριστεί ό,τι έχει συμβεί. Η νέα κατάσταση φαντάζει τρομερή και δεν μπορεί ούτε να προσαρμοστεί αλλά ούτε και να αποδεχτεί τις νέες συνθήκες. Είναι φανερό, λοιπόν, πως οι κρίσεις είναι γεγονότα που αναγκάζουν έναν άνθρωπο να επαναπροσδιορίσει τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον κόσμο όπως και τη θέση του μέσα σ' αυτόν. Μετά από μια κρίση είναι πολύ πιθανό ένα άτομο να αλλάξει ριζικά αφού είναι ανοιχτό σε νέους τρόπους αντίληψης και θεώρησης των πραγμάτων.

Ο Slaikeu (1990:15) θεωρεί την κρίση ως «μια προσωρινή κατάσταση αναστάτωσης και αποδιοργάνωσης, χαρακτηριζόμενη πρωταρχικά από την αδυναμία εκ μέρους

του ατόμου μιας συγκεκριμένης κατάστασης μέσω της χρήσης συνήθων μεθόδων επίλυσης προβλημάτων, αλλά και από την πιθανότητα μιας ριζικά θετικής ή αρνητικής έκβασης». Σύμφωνα με τον ορισμό του Slaikeu, η κρίση σε έναν οργανισμό όπως είναι το σχολείο, είναι μια κατάσταση η οποία διέπεται από τα εξής χαρακτηριστικά:

- Συμβαίνει αναπάντεχα και συχνά χωρίς προειδοποίηση
- Είναι συνήθως ανεπιθύμητη
- Προκαλεί άμεσες και σημαντικές επιπτώσεις στον οργανισμό (άτομα/υποδομές)
- Χρήζει άμεσων και βαρυσήμαντων αποφάσεων σε μικρό χρονικό διάστημα
- Τα αποτελέσματα των αποφάσεων μπορούν να επηρεάσουν ριζικά τα μέλη και κατά συνέπεια τον ίδιο τον οργανισμό.

1.2. Είδη κρίσεων

Οι κρίσεις γενικά διακρίνονται σε αναπτυξιακές και σε εκείνες που συνδέονται με συγκεκριμένα γεγονότα (Sandoval, 2001)(στο Χατζηχρήστου, 2004:270).Οι πρώτες έχουν να κάνουν με την ψυχολογική διαδικασία μετάβασης ενός ατόμου από το ένα αναπτυξιακό στάδιο σε άλλο, ενώ οι δεύτερες σχετίζονται με ξαφνικά και απρόσμενα γεγονότα τα οποία προκαλούν αναστάτωση σε πρακτικό και συναισθηματικό επίπεδο.

Υπάρχουν ερευνητές, βέβαια, σύμφωνα με τους οποίους εκτός από τις αναπτυξιακές- εξελικτικές κρίσεις (γέννηση, ενηλικίωση, γάμος, γηρατεία, θάνατος) και τις περιστασιακές (π.χ. απώλεια εργασίας, εισοδήματος ή στέγης, ατύχημα, διάρρηξη, απώλεια λόγω χωρισμού ή διαζυγίου κλπ.) υπάρχει και μία τρίτη κατηγορία κρίσεων, οι περίπλοκες. Σ' αυτή την κατηγορία ανήκουν κρίσεις που συνδέονται με σοβαρή ψυχική ασθένεια, η οποία μπορεί να αυξήσει τόσο τον αριθμό των κρίσεων όσο και την ευαισθησία ενός ατόμου στην κρίση. Το στρες μιας κρίσης μπορεί να οδηγήσει σε επεισόδιο ψυχικής ασθένειας σε αυτούς που είναι ήδη ευάλωτοι.(http://obrela.gr/enimerosi/paremvasi_sti_krisi/)

Άλλοι ερευνητές (Carlson, 1997. Green, 1993. Matsakis, 1994. Slaikeu, 1990. Young, 1998)(στο Χατζηχρήστου, 2004:271) προτείνουν έξι κατηγορίες κρίσεων: 1) σοβαρή ασθένεια ή τραυματισμός, 2) θάνατος, 3) απειλή της ζωής ή της σωματικής

ακεραιότητας, 4)πολεμικές ενέργειες 5) φυσικές καταστροφές και 6) βιομηχανικές ατυχήματα ή ατυχήματα λόγω ανθρώπινου λάθους.

Πίνακας 1. Κατηγορίες και παραδείγματα γεγονότων κρίσης

Κατηγορία	Παραδείγματα
Απειλητική για τη ζωή ασθένεια/ τραυματισμός	Ασθένειες που απειλούν τη ζωή, οδικά ατυχήματα
Βίαιος και/ ή απροσδόκητος θάνατος	Θανατηφόρες ασθένειες,
Επαπειλούμενος θάνατος και/ ή τραυματισμός	Ανθρώπινη επιθετικότητα: κλοπή, βία
Πράξεις πολέμου	Τρομοκρατικές επιθέσεις, εισβολές
Φυσικές καταστροφές	Σεισμοί, πλημμύρες
Ανθρώπινες/ καταστροφές	βιομηχανικές Πυρηνικά ατυχήματα, πυρκαγιές

Πηγή: Brock S., Sandoval J. & Lewis S. «Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο» σελ.16

Σύμφωνα με τον Baldwin,(στο Χατζηχρήστου, 2004:271-272) η ταξινόμηση των κρίσεων πρέπει να βασίζεται στην επίδραση που υφίσταται το άτομο και έχει ως εξής:

Α) Κρίσεις λόγω έλλειψης πληροφόρησης ή ενθάρρυνσης. Πρόκειται για μια κρίση όπου το άτομο δεν διαθέτει ούτε τις κατάλληλες πληροφορίες ούτε την απαραίτητη ενθάρρυνση για να λύσει το πρόβλημα που αντιμετωπίζει.

Β) Αναμενόμενες μεταβατικές περιόδοι ζωής. Κρίσεις παρατηρούνται κατά την προσαρμογή του ατόμου σε νέο αναπτυξιακό στάδιο.

Γ) Αναπτυξιακές κρίσεις-κρίσεις ωρίμανσης. Πρόκειται για τις προσπάθειες του ατόμου να επιλύσει βαθύτερα ζητήματα που δεν είχε καταφέρει να επιλύσει στο παρελθόν.

Δ) Τραυματικό στρες. Είναι συναισθηματικές κρίσεις που προκύπτουν από εξαιρετικά στρεσογόνους, απρόβλεπτους εξωτερικούς παράγοντες.

Ε) Ψυχοπαθολογικές κρίσεις. Στις κρίσεις αυτές προϋπάρχει η ψυχοπαθολογία και είναι αναγκαία η παραπομπή και συνεργασία με ειδικούς της ψυχικής υγείας.

ΣΤ) Επείγουσες ψυχιατρικές καταστάσεις. Πρόκειται για καταστάσεις κρίσεων, όπου η συνολική νοητική και ψυχική λειτουργικότητα του ατόμου έχει διαταραχθεί. Το άτομο δεν είναι σε θέση να αναλάβει οποιαδήποτε προσωπική ευθύνη.

1.3. Σχολική κρίση

Τα τελευταία χρόνια, όλο και πιο συχνά η ανθρωπότητα έχει κληθεί να αντιμετωπίσει πολλές φυσικές και τεχνολογικές καταστροφές αλλά και κρίσεις. Τα σχολεία είναι από τα πρώτα ιδρύματα που επαναλειτουργούν μετά από μια καταστροφή/ κρίση· μοιραία, επομένως, καλούνται να αντιμετωπίσουν τις συνέπειες αλλά και να διαχειριστούν ποικίλες κρίσεις.

Κατά τον Brock, η σχολική κρίση είναι «ένα γεγονός που μπορεί να είναι ξαφνικό ή απροσδόκητο, που μπορεί να επηρεάσει αρκετούς μαθητές ή και αρκετούς από το προσωπικό του σχολείου. Ακόμη, μπορεί να επηρεάσει την υγεία, την ασφάλεια και την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών» (Brock, Sandoval & Lewis, 2005:57).

Μια κρίση είναι ικανή να επηρεάσει αρκετό κόσμο· ωστόσο, ιδιαίτερα ευάλωτα είναι τα παιδιά. Η στήριξη και η καθοδήγηση των ενηλίκων είτε είναι οι γονείς είτε οι εκπαιδευτικοί έχει σημαίνουσα σημασία για τα παιδιά όταν πρέπει να ξεπεράσουν μια κρίση. Συνεπώς, ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει το σχολείο στη διαχείριση των κρίσεων είναι πολύ σημαντικός.

Πολλά σχολεία έχουν βρεθεί αντιμέτωπα στο παρελθόν με μία κρίση και σχεδόν κάθε σχολείο είναι πιθανό να αντιμετωπίσει μία στο μέλλον. Τέτοια παραδείγματα σχολικών κρίσεων που αντιμετώπισε το ελληνικό σχολείο είναι: α) συγκεκριμένες περιπτώσεις εμφάνισης ακραίας ενδοσχολικής βίας (περίπτωση βιασμού μαθητή στο Βόλο), β) περιπτώσεις επαπειλούμενων απειλών (νέα γρίπη H1N1), γ) δυστυχήματα που κόστισαν τη ζωή μαθητών (Τέμπη) αλλά και πρόσφατες φυσικές καταστροφές (π.χ. σεισμός Κεφαλονιάς) (Αποστολοπούλου, 2012).

Επομένως, είναι απαραίτητη η ουσιαστική παρέμβαση μέσω της συμβουλευτικής και της κατάρτισης ενός οργανωμένου σχεδίου δράσης για την αντιμετώπιση και τη διαχείριση της κρίσης από το ίδιο το σχολείο. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι

μαθητές πρέπει να είναι ενημερωμένοι και έτοιμοι να αντιμετωπίσουν μια ενδεχόμενη κρίση.

1.4. Φάσεις- Στάδια κρίσεων

Από τη στιγμή της κρίσης και τις αντιδράσεις των ατόμων σε αυτήν έως την οριστική αποκατάσταση της ισορροπίας μεσολαβούν κάποια στάδια, τα οποία, σύμφωνα με τον Golan (1978)(στο Χατζηχρήστου, 2004, 7, 272-273) είναι τα εξής:

1. Πρώτη επαφή με το γεγονός. Η κρίση έχει μόλις εκδηλωθεί και τα συναισθήματα είναι κατακλυσμικά. Το άτομο αδυνατεί να βρει ακόμη και απλές λύσεις για την άμεση αντιμετώπιση ή τον περιορισμό των συνεπειών της κρίσης.
2. Φάση επεξεργασίας του γεγονότος. Εμφανίζονται οι πρώτες συναισθηματικές αντιδράσεις (π.χ. κλάμα, άρνηση) για όσα συνέβησαν. Τα άτομα συνήθως θέλουν να μοιραστούν την εμπειρία τους με άλλους που έζησαν τα γεγονότα.
3. Φάση αντιμετώπισης ή προσαρμογής. Το άτομο σταδιακά ανακάμπτει, ξεκινά έναν απολογισμό των συνεπειών της κρίσης και στοχεύει στην αντιμετώπισή της.
4. Επιστροφή στο προ της κρίσεως λειτουργίας. Πρόκειται για μια αργή διαδικασία (διαρκεί μήνες έως χρόνια) που οδηγεί στην προσαρμογή του ατόμου στη νέα κατάσταση και την επιστροφή στο επίπεδο λειτουργίας πριν την κρίση.

1.5. Ψυχολογικοί μηχανισμοί αντιμετώπισης των κρίσεων/ καταστροφών

Οι ψυχολογικοί μηχανισμοί αντιμετώπισης μπορούν να προσδιοριστούν θεωρητικά με διάφορους τρόπους. Κάποιοι μελετητές θεωρούν τους μηχανισμούς αντιμετώπισης ως «χαρακτηριστικό» (Conway & Terry, 1992), αλλά οι άνθρωποι δεν αντιδρούν με τον ίδιο τρόπο σε μια κρίση. Θα μπορούσαν, λοιπόν, οι μηχανισμοί αντιμετώπισης να θεωρηθούν ως μια αλληλεπίδραση μεταξύ του πώς ένα άτομο εκτιμά την επιρροή ενός συμβάντος στη λήψη αποφάσεών του.

Οι μηχανισμοί αντιμετώπισης συμβάλλουν σημαντικά στην παροχή βοήθειας στα θύματα μιας κρίσης έτσι ώστε να προσαρμοστούν στη νέα κατάσταση. Οι μηχανισμοί αντιμετώπισης ορίζονται ως οι «συνεχώς μεταβαλλόμενες γνωστικές και συμπεριφοριστικές προσπάθειες για την αντιμετώπιση ειδικών εξωτερικών και εσωτερικών απαιτήσεων που αξιολογούνται ως επίπονες ή υπερβαίνουν τους διαθέσιμους πόρους του ατόμου» (Lazarus & Folkman, 1984, σ. 141).

Σύμφωνα με κάποιους ερευνητές εκείνοι που προσπαθούν να αλλάξουν αυτά που μπορούν να αλλάξουν θα προσαρμοστούν καλύτερα από εκείνους που προσπαθούν να αλλάξουν ό,τι δεν μπορεί να αλλάξει. Κατά τον ίδιο τρόπο, όσοι επιχειρούν να αποδεχτούν ή να επαναπλαισιώσουν μια κατάσταση που δεν μπορεί να αλλάξει, θα ανταπεξέλθουν, επίσης, καλύτερα από ό,τι εκείνοι που επιχειρούν με ψυχική ή σωματική προσπάθεια να αλλάξουν ό,τι δεν μπορεί να επηρεαστεί (Lazarus & Folkman, 1984).

Επομένως, γίνεται φανερό πως η ικανότητα του ατόμου να κρίνει τι μπορεί να αλλάξει και τι όχι, καθορίζει την αποτελεσματικότητα του μηχανισμού αντιμετώπισης. Στην περίπτωση, όμως, μιας σχολικής κρίσης που η πλειονότητα των θυμάτων είναι παιδιά ο βαθμός αποτελεσματικότητας του εκάστοτε μηχανισμού αντιμετώπισης είναι δύσκολα ανιχνεύσιμος, ειδικά στις μικρότερες ηλικίες. Όσον αφορά τους εφήβους, είναι φυσικά σε θέση να αντιληφθούν μια κρίση και τις συνέπειές της σε μεγαλύτερο βαθμό· αυτό, όμως, δε σημαίνει πως είναι σε θέση να διαχειριστούν την κατάσταση. Στην προσπάθειά τους να ανακτήσουν την αίσθηση του ελέγχου αναπτύσσουν επιθετική και αντιδραστική συμπεριφορά. Γι' αυτό το λόγο, κρίνεται απαραίτητη η παρουσία σχολικού ψυχολόγου και η ύπαρξη σχεδίου δράσης και παρέμβασης μετά την κρίση στις σχολικές μονάδες.

1.6. Αντιδράσεις των παιδιών και των εκπαιδευτικών στην κρίση

Μετά το πέρας της κρίσης, μαθητές και εκπαιδευτικοί βιώνουν διάφορες έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις, όπως έντονο φόβο και ανασφάλεια. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι πιο συνηθισμένες αντιδράσεις των παιδιών και των εκπαιδευτικών απέναντι στην κρίση.

1.6.1. Παιδιά-Έφηβοι

Οι αντιδράσεις των παιδιών στην κρίση διαφέρουν από μαθητή σε μαθητή όχι μόνο ως προς τη φύση αλλά και ως προς την έκτασή τους. Παράγοντες, όπως η προηγούμενη εμπειρία τους, η προσωπικότητά τους και η αμεσότητα, με την οποία το καταστρεπτικό γεγονός επιδρά στη ζωή τους επηρεάζουν τις αντιδράσεις τους. Σημαντικό ρόλο, βέβαια, διαδραματίζουν και το αναπτυξιακό τους επίπεδο, η ψυχική τους υγεία, καθώς και η στήριξη που υπάρχει από το άμεσο οικογενειακό και σχολικό τους περιβάλλον.

Σύμφωνα με τους Rynoos και Eth (1986) (στο Χατζηχρήστου, 2012:32), οι πιο κοινές αντιδράσεις των παιδιών μετά από τραυματικό γεγονός είναι:

- η επαναβίωση του γεγονότος μέσω σκέψεων
- ο φόβος ότι θα συμβεί ξανά, και
- η απόσυρση από το εξωτερικό περιβάλλον και η έντονη ανάγκη να προσκολληθούν στην οικογένειά τους

Εκτός από αυτές, κάποιες άλλες κοινές αντιδράσεις παιδιών που έχουν βιώσει τραυματικά γεγονότα είναι η απώλεια ελέγχου και σταθερότητας. Τα παιδιά αισθάνονται ανίσχυρα μπροστά σε ένα καταστρεπτικό γεγονός που δεν μπορούν να ελέγξουν και υπάρχει ενδεχόμενο να ξανασυμβεί στο μέλλον. Τέλος, μια κρίση, είτε έχει απειλητικό χαρακτήρα για τα παιδιά είτε όχι, διασαλεύει την ισορροπία του ατόμου με αποτέλεσμα, μετά το πέρας της, το άτομο να διακατέχεται από έντονη ανασφάλεια για το τι μπορεί να του συμβεί στο μέλλον.

Πίνακας 2: Κοινές αντιδράσεις (προσαρμοσμένο από Speier 2000)

Συναισθηματικές αντιδράσεις	Γνωσιακές αντιδράσεις	Σωματικές αντιδράσεις	Διαπροσωπικές/ Συμπεριφοριστικές αντιδράσεις
Σοκ	Μειωμένη συγκέντρωση	Κόπωση	Αποξένωση
Θυμός		Αϋπνία	Απομόνωση

Απελπισία	Μειωμένη μνήμη	Διαταραχές ύπνου	Αυξημένες
Τρόμος/ Φοβίες	Σύγχυση	Σωματικά παράπονα	συγκρούσεις στις σχέσεις
Ενοχή	Διαστρέβλωση	Πονοκέφαλοι	Εκρήξεις οργής
Ευερεθιστότητα	Μειωμένη αυτοεκτίμηση	Μειωμένη όρεξη	Επιθετικότητα
Υπερευαισθησία	Επίμονες σκέψεις	Υπερδιέγερση	Σχολική ανεπάρκεια
Απώλεια ευχαρίστησης από δραστηριότητες	Εφιάλτες		Σχολική άρνηση

Μελετώντας τον παραπάνω πίνακα, αντιλαμβάνεται κανείς ότι δεν υπάρχει μία αναμενόμενη αντίδραση σε κατάσταση κρίσης και ότι ο κάθε μαθητής μπορεί να έχει διαφορετική αντίδραση για το ίδιο γεγονός από κάποιο άλλο συμμαθητή του. Σημαντικό ρόλο για το είδος των αντιδράσεων διαδραματίζει το αναπτυξιακό επίπεδο του μαθητή. Σε γενικές γραμμές, οι αντιδράσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε περιπτώσεις κρίσεως δεν είναι τόσο ξεκάθαρες και τείνουν να μην εκφράζονται λεκτικά αλλά μέσω εκφράσεων του προσώπου ή παιχνιδιών που αναπαριστούν το συμβάν (Speier, 2000).

Τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά τείνουν να εκφράζουν φόβους πιο επικεντρωμένους στο τραυματικό συμβάν. Μερικές από τις αντιδράσεις που παρατηρούνται είναι προβλήματα συμπεριφοράς (π.χ. επιθετικότητα προς συνομηλίκους), παράπονα για σωματικές ενοχλήσεις (π.χ. πονόκοιλοι) και μειωμένη σχολική συγκέντρωση και επίδοση.

Προχωρώντας προς την εφηβεία παρατηρούνται αντιδράσεις που μοιάζουν με εκείνες των ενηλίκων. Υπάρχει αντίδραση και επιθετικότητα αλλά και ο φόβος του θανάτου. Επίσης, μπορεί να παρατηρηθεί αδυναμία συγκέντρωσης, μειωμένη σχολική επίδοση, αποφυγή του σχολείου και αυτο-τραυματισμοί (Speier, 2000).

Στο σημείο θα πρέπει να τονιστεί πως τις περισσότερες φορές οι αντιδράσεις των μαθητών είναι φυσιολογικές αντιδράσεις σε ασυνήθεις περιστάσεις. Κατά συνέπεια, αναμένεται ότι με την υποστήριξη της οικογένειας και του σχολικού – φιλικού

περιβάλλοντος σταδιακά οι αντιδράσεις αυτές θα γίνουν λιγότερο έντονες. Αν μετά από διάστημα μερικών εβδομάδων οι μαθητές δεν ανακάμπτουν ή αν παρατηρηθούν αντιδράσεις όπως: κρίσεις πανικού, αυτοκαταστροφικές σκέψεις, παραισθήσεις, συναισθηματικό μούδιασμα κ.α., τότε κρίνεται σκόπιμη η παραπομπή σε επαγγελματία ψυχικής υγείας.

1.6.2. Εκπαιδευτικοί

Κατά τη διάρκεια μιας κρίσης στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί, συχνά, βιώνουν τις επιδράσεις που έχει μια κρίση στα παιδιά και καλούνται να τους προσφέρουν στήριξη. Σύμφωνα με την Χατζηχρήστου (2012:61), «η παροχή βοήθειας και η στήριξη των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς σε καταστάσεις κρίσεων αποτελεί δύσκολο έργο και χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή καθώς: α) είναι πολύ πιθανό να υπάρξουν ακατάλληλοι χειρισμοί που να προκαλέσουν περαιτέρω δυσκολίες στα παιδιά, β) οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να βιώσουν έντονη ψυχολογική επιβάρυνση».

Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν έντονο στρες σε μια περίοδο κρίσης και είναι ευάλωτοι στο «σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης». Αντιδράσεις που ενδέχεται να εκδηλώσουν είναι: κατάθλιψη, άγχος, σωματική εξάντληση, αδυναμία λήψης αποφάσεων κ.α. Για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν σε αυτή τη δύσκολη περίοδο, θα πρέπει να λαμβάνουν συνεχή επιμόρφωση και εξειδικευμένη κατάρτιση σε θέματα διαχείρισης κρίσεων. Επιπλέον, να έχουν συστηματική και επαρκή προετοιμασία για ενδεχόμενη αντιμετώπιση κρίσης στη σχολική τους μονάδα, να έχουν επίγνωση του ρόλου τους στο σχέδιο αντιμετώπισης της κρίσης, να γνωρίζουν τις αντοχές και τις δυνατότητές τους και τέλος, να αναζητούν βοήθεια από τους σχολικούς ψυχολόγους ή άλλους ειδικούς όταν το κρίνουν απαραίτητο.

2. Σχεδιασμός Διαχείρισης κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον

2.1. Διαχείριση κρίσεων από το σχολείο

Η εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου είναι ένας ζωντανός οργανισμός που οφείλει να είναι πάντα «υγιής» και σε «ισορροπία». Για να συμβεί αυτό θα πρέπει σύμφωνα με τους Brock, Sandoval και Lewis (2001) τα επιμέρους όργανα, διδακτικό προσωπικό, βοηθητικό προσωπικό να χειριστούν το μεγαλύτερο μέρος, αν όχι το σύνολο, της διαχείρισης της κρίσης δηλαδή κάθε επίδραση που προέρχεται είτε μέσα από το σχολικό σύστημα είτε έξω από το κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό, φυσικό

περιβάλλον μετατρέποντας την επίδραση αυτή σε ευκαιρία για μια προσπάθεια ισορροπίας σε ένα νέο υψηλότερο επίπεδο. Το ίδιο τονίζεται και από τον Klingman (1989) που πιστεύει ότι παρέμβαση πρέπει να γίνεται εντός του σχολείου ή της τάξης και από εκείνους που είναι συνδεδεμένοι μ' αυτό δηλαδή το προσωπικό του σχολείου.

Για να είναι το σχολείο σε ετοιμότητα οφείλει να προβαίνει στις απαραίτητες ενέργειες που θα καταστήσουν ικανό να ανταποκριθεί θετικά. Ενέργειες που πρέπει να εστιάζονται αφ' ενός στην πρόληψη για την αποφυγή επικίνδυνων καταστάσεων μέσα από ένα ευρύτερο σχεδιασμό δράσεων και ενεργειών και αφ' ετέρου στην αποτελεσματική αντιμετώπιση κάθε ξαφνικού και αναπάντεχου γεγονότος. Συνεπώς, η προετοιμασία της σχολικής κοινότητας για να ανταποκριθεί άμεσα και θετικά ξεκινά από την κατασκευή ενός σχεδίου ετοιμότητας, την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, σχολικού και εξωσχολικού, που μπορούν να προσφέρουν υπηρεσίες στη διαχείριση αλλά και στην παρέμβαση στην κρίση και τέλος την αξιολόγηση αυτής της παρέμβασης γιατί όπως αναφέρουν οι Brock, Sandoval και Lewis (2001) οι ομάδες διαχείρισης των κρίσεων είναι υπεύθυνες για την έναρξη και το κλείσιμο των δράσεων αυτών.

2.2. Δημιουργία ομάδας διαχείρισης κρίσεων

Ό,τι συμβαίνει σε επίπεδο σχολικών μονάδων διαμορφώνεται από συγκεκριμένες διαδικαστικές κατευθυντήριες γραμμές. Ακόμα, η περιφερειακή διοίκηση θα έχει παράσχει στο σχολείο λεπτομερείς οδηγίες για τους απαραίτητους χειρισμούς σε περιπτώσεις κρίσεων τόσο κατά τη διάρκεια του συμβάντος όσο και αμέσως μετά. Σπάνια, όμως, υπάρχουν στρατηγικές και οργανωμένες παρεμβάσεις για τις επόμενες ημέρες και εβδομάδες μετά την κρίση.

Ανεξάρτητα, λοιπόν, από τις κατευθυντήριες γραμμές που έχουν δοθεί, εναπόκειται στο σχολείο να αναπτύξει ένα συγκεκριμένο επιχειρησιακό σχέδιο και να εντοπίσει και να προετοιμάσει το προσωπικό για να το υλοποιήσει. Η διοίκηση του σχολείου αναλαμβάνει τη διεκπεραίωση του σχεδιασμού και της οργάνωσης των παρεμβάσεων που απαιτούνται μετά από μια κρίση. Ωστόσο, η ποικιλομορφία της τεχνογνωσίας που απαιτείται καθώς και οι πιθανές ελλείψεις σε εξειδικευμένο προσωπικό απαιτεί τελικώς μια ευρεία προσέγγιση στο σχεδιασμό και την υλοποίηση.

Ως εκ τούτου, το σχέδιο του σχολείου θα πρέπει να συντονίζεται και με στελέχη της εκπαίδευσης, όπως είναι οι σχολικοί σύμβουλοι, με ειδικούς ψυχολόγους και κάθε

ειδικό που θα μπορούσε να συμβάλλει στην αντιμετώπιση της κρίσης. Ακόμα, η συνεργασία με γειτονικά σχολεία αλλά και με το προσωπικό που ανταποκρίνεται στις κρίσεις της κοινότητας (αστυνομία, πυροσβεστική) θα μπορούσε να εξασφαλίσει ένα ευρύτερο φάσμα εμπειρογνωμοσύνης και κατ' επέκταση να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα και να μειωθεί το κόστος του σχεδίου. Μόλις αναπτυχθεί ένα γενικό σχέδιο, οι συμμετέχοντες μπορούν να ασχοληθούν με επιμέρους ζητήματα του σχεδιασμού και της οργάνωσης των παρεμβάσεων. Φυσικά, θα πρέπει να τονίσουμε ότι προτεραιότητα θα δοθεί στις κρίσεις με τη μεγαλύτερη συχνότητα.

Σκοπός, επομένως, της Σχολικής Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων (Σ.Ο.Δ.Κ.) είναι να προετοιμαστεί για απρόβλεπτα γεγονότα, να φροντίσει για την εξεύρεση των απαραίτητων πόρων και για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του σχεδίου διαχείρισης κρίσεων. Επίσης, η Σ.Ο.Δ.Κ. είναι εκείνη που θα εφαρμόσει το αυτό σχέδιο σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης προκειμένου να διασφαλιστεί η σωματική ακεραιότητα και η ψυχική αγγαλλίαση των μαθητών και των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Τα μέλη που συγκροτούν την Σ.Ο.Δ.Κ. είναι το προσωπικό του σχολείου (Διευθυντής, εκπαιδευτικοί, βοηθητικό προσωπικό) και ενδεχομένως κάποιος σχολικός σύμβουλος, ψυχολόγος κ.α. Πιο αναλυτικά, η ομάδα αποτελείται από τον επικεφαλής- συντονιστή, τον συντονιστή ψυχολογικής παρέμβασης, τον υπεύθυνο ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης, τον υπεύθυνο άμεσης βοήθειας και τον υπεύθυνο ενημέρωσης (Χατζηχρήστου, 2012:71). Οι αρμοδιότητες του κάθε ρόλου αποτυπώνονται στον ακόλουθο πίνακα.

Πίνακας 3. Σχολική Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων

Επικεφαλής-Συντονιστής	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Συντονίζει και συμμετέχει στην κατάρτιση σχεδίων δράσης για τη διαχείριση κρίσεων ▪ Επανεκτιμά τα σχέδια δράσης σε τακτά χρονικά διαστήματα ▪ Συντονίζει ασκήσεις ετοιμότητας (π.χ. ασκήσεις εκκένωσης κτιρίου)
Συντονιστής ψυχολογικής παρέμβασης	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ενημερώνει/ Ευαισθητοποιεί το

	<p>διδασκτικό προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Εκπαιδεύει μια ομάδα εκπαιδευτικών (π.χ. υπεύθυνοι τάξεων) για τη διαχείριση κρίσεων ▪ Τηρεί ενημερωμένο κατάλογο φορέων ψυχικής υγείας
Υπεύθυνος ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Συνεργάζεται με το συντονιστή ψυχολογικής παρέμβασης ▪ Ενημερώνεται, ευαισθητοποιείται και εκπαιδεύεται στη διαχείριση κρίσεων
Υπεύθυνος άμεσης βοήθειας- παροχή πρώτων βοηθειών	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Εντοπίζει και τηρεί ενημερωμένο αρχείο «υποστηρικτικών δικτύων» (Πυροσβεστική, νοσοκομεία) ▪ Συνεργάζεται με τους υπεύθυνους των «υποστηρικτικών δικτύων» ▪ Κατασκευάζει το «τηλεφωνικό δέντρο» (ποιος ενημερώνει ποιον) και φροντίζει για τη διανομή του στα μέλη της σχολικής κοινότητας
Υπεύθυνος ενημέρωσης	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ετοιμάζει προσχέδιο/ φόρμα ενημέρωσης για τα γεγονότα κρίσης ▪ Επικοινωνεί με τους γονείς των μαθητών ▪ Αναλαμβάνει την επικοινωνία με τα ΜΜΕ

Πηγή: Χατζηχρήστου Χ. «Διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα» σελ.75

2.3. Στάδια διαχείρισης κρίσεων

Για την ορθή αντιμετώπιση μιας κρίσης στο σχολείο απαιτείται, όπως είδαμε, ένα σχέδιο δράσης. Σύμφωνα με το αμερικανικό υπουργείο εκπαίδευσης (U.S. Department of Education), κάθε σχέδιο διαχείρισης κρίσεων περιλαμβάνει τέσσερα στάδια: α) Πρόληψη, β) Προετοιμασία, γ) Αντιμετώπιση και δ) Ανάκτηση

A) Πρόληψη: αναφέρεται στο τι μπορούν να κάνουν τα σχολεία προκειμένου να μειώσουν ή να εξαλείψουν κινδύνους για τη ζωή (μαθητές- διδακτικό/ διοικητικό προσωπικό σχολείου) και την περιουσία (σχολικό κτίριο) πριν εμφανιστεί η κρίση.

Βήματα δράσης:

- Γνώση του σχολικού κτιρίου. Εκτίμηση πιθανών κινδύνων στο χώρο του σχολείου. Καθιέρωση ενός ασφαλούς σημείου συγκέντρωσης σε περίπτωση κινδύνου.
- Γνώση της κοινότητας. Συνεργασία σχολείου και Δήμων σε έναν κοινό σχεδιασμό απέναντι σε περιπτώσεις κρίσεων.
- Καθιέρωση επικοινωνίας μεταξύ σχολείου, Δήμων και οικογενειών.

(U.S. Department of Education, 2007:2.5-2.6)(στο Αποστολοπούλου Δ., 2012)

B) Προετοιμασία: εστιάζει στη διαδικασία σχεδιασμού για το χειρότερο πιθανό σενάριο κρίσης. Κάθε σχολείο χρειάζεται ένα σχέδιο δράσης προσαρμοσμένο στα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Παρόλα αυτά υπάρχουν κοινά στοιχεία σε όλα τα σχέδια αντιμετώπισης κρίσεων.

Βήματα δράσης:

- Διαμόρφωση ενός προγράμματος διαχείρισης κρίσεων.
- Δημιουργία μιας επιτροπής διαχείρισης κρίσεων, η οποία αποτελείται από τον επικεφαλής, εθελοντές εκπαιδευτικούς, τον σχολικό σύμβουλο, το φύλακα του σχολείου και έναν ψυχολόγο ή/ και κοινωνικό λειτουργό του Δήμου.

- Ανάπτυξη μεθόδων επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τις οικογένειές τους και τα ΜΜΕ.
- Απόκτηση απαραίτητου εξοπλισμού και εφοδίων (τρόφιμα, νερό, φαρμακείο πρώτων βοηθειών, τηλέφωνα έκτακτης ανάγκης κ.α.)
- Προετοιμασία για άμεση ανταπόκριση, δημιουργία χαρτών, άμεση εκκένωση του σχολείου.

(U.S. Department of Education, 2007:3.3-3.7)(στο Αποστολοπούλου Δ., 2012)

Γ) Αντιμετώπιση: περιλαμβάνει τα βήματα που πρέπει να γίνουν όσο διαρκεί η κρίση.

Βήματα δράσης:

- Εκτίμηση της κατάστασης και επιλογή της κατάλληλης αντιμετώπισης.
- Άμεση ανταπόκριση και συγκέντρωση όλων των μελών της επιτροπής διαχείρισης κρίσεων.
- Έλεγχος όλων των διαδικασιών ασφάλειας του σχολείου (ο συναγερμός είναι σε λειτουργία, όλοι οι μαθητές θα συγκεντρωθούν στους χώρους συγκέντρωσης και θα μετρηθούν κ.ο.κ.).
- Παροχή πρώτων βοηθειών σε όσους τις χρειάζονται.
- Σύνταξη μιας «Ανακοίνωσης Καταγραφής των Γεγονότων της Κρίσης». Αυτή η ανακοίνωση θα αποτελέσει τη επίσημη ανακοίνωση του σχολείου για το τι συνέβη κατά τη διάρκεια της κρίσης και ποια μέτρα έχουν ληφθεί για την αντιμετώπισή της.

(U.S. Department of Education, 2007:4.2-4.3)(στο Αποστολοπούλου Δ., 2012)

Δ) Ανάκτηση: είναι ίσως το πιο δύσκολο κομμάτι στη διαχείριση κρίσεων σε μια σχολική μονάδα. Διαπραγματεύεται το πώς ανακτούμε το μαθησιακό και διδακτικό περιβάλλον μετά την κρίση.

Βήματα δράσης:

- Παροχή συναισθηματικής στήριξης στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς από ομάδες ειδικών.
- Ενημέρωση των μαθητών, των οικογενειών και των Μ.Μ.Ε. από το σχολείο και το Δήμο.
- Ανάλυση απαιτούμενου χρόνου για ανάκαμψη. Μπορεί να διαρκέσει από μέρες έως χρόνια ανάλογα το άτομο.
- Ανάμνηση επετείων των κρίσεων.

(U.S. Department of Education, 2007:5.3-5.4.)(στο Αποστολοπούλου Δ., 2012)

2.4. Αξιολόγηση της διαχείρισης της κρίσης

Η ολοκλήρωση της διαδικασίας της διαχείρισης των κρίσεων έρχεται με την αξιολόγηση του σχεδίου δράσης. Οι επιτροπές διαχείρισης κρίσεων θα πρέπει να μεριμνούν για την τακτική συλλογή πληροφοριών προκειμένου να διατηρούν το σχέδιο επικαιροποιημένο και να το βελτιώνουν αν χρειαστεί. Ανάμεσα στις τεχνικές της αξιολόγησης περιλαμβάνονται συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια και επίσημες μετρήσεις του αποτελέσματος.

Οι αξιολογήσεις μπορούν να πραγματοποιηθούν πριν από ένα κρίσιμο συμβάν, μετά ή και τα δύο. Ο αξιολογητής, που είναι μέλος της επιτροπής διαχείρισης κρίσεων, θα πρέπει να διαθέτει ένα επίπεδο αυτονομίας για να είναι αποτελεσματικός καθώς και να έχει παρακολουθήσει ειδική επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης (Brock, Sandoval & Lewis, 2005:330).

3. Παρέμβαση στην κρίση

3.1. Ορισμός της παρέμβασης

Με τον όρο παρέμβαση νοείται ουσιαστικά η εισαγωγή μιας αλλαγής ή κάποιου νέου στοιχείου (δραστηριότητας, στρατηγικής) σε μια ήδη υπάρχουσα σχέση μεταξύ ενός ενηλίκου (εκπαιδευτικού, γονέα κ.λπ.) και ενός παιδιού με στόχο τη βελτίωσή της. Οι

παρεμβάσεις είναι δυνατό να στοχεύουν στη μεταβολή εσωτερικών καταστάσεων (π.χ. αρνητικών συναισθημάτων) ή έκδηλων συμπεριφορών (Sandoval, 1993).

Η διαδικασία παρέμβασης συχνά δεν αφορά μόνο το ίδιο το παιδί. Μπορεί να αφορά και τους «σημαντικούς» γι' αυτό ενηλίκους (γονείς, εκπαιδευτικούς), οι οποίοι είναι πιθανό να αποτελούν τους κύριους στόχους ή τους κύριους φορείς της παρέμβασης, ανάλογα με το είδος και τη φύση του προβλήματος. Έτσι, οι σχολικοί σύμβουλοι παρεμβαίνουν είτε άμεσα είτε έμμεσα καθοδηγώντας άλλους (Χατζηχρήστου, 2004: 288-289).

Η παρέμβαση στην κρίση, θεωρείται από τους μελετητές ως μια βραχυπρόθεσμη, περιορισμένης διάρκειας διαδικασία, κατά την οποία στόχος είναι να βοηθηθεί το άτομο ώστε να επανακτήσει το προ της κρίσης επίπεδο λειτουργίας. Παράλληλα γίνεται προσπάθεια για να εμποδιστεί ή να μειωθεί η πιθανή αρνητική επίδραση του ψυχολογικού τραύματος που υπέστη το θύμα της κρίσης.

3.1.1. Πρώτες βοήθειες για ψυχολογικά τραύματα

Οι ψυχολογικές πρώτες βοήθειες είναι η αντιμετώπιση που παρέχεται από οποιοδήποτε μέλος του προσωπικού, το οποίο ανακαλύπτει ένα μαθητή σε ψυχολογική δυσφορία. Η τυπική αντιμετώπιση διαμέσου ψυχολογικών πρώτων βοηθειών διαρκεί από αρκετά λεπτά έως αρκετές ώρες και είναι μια βασική στρατηγική επίλυσης προβλημάτων με πρωταρχικό στόχο την επανεδραίωση της άμεσης ικανότητας αντιμετώπισης της κατάστασης (Slaikeu, 1990).

Τα προξενούμενα από την κρίση προβλήματα μπορεί να φαίνονται τόσο καταιγιστικά, ώστε το άτομο σε κρίση να ακινητοποιείται. Το έργο του υπευθύνου παρέμβασης είναι να βοηθήσει το άτομο να απομακρυνθεί από τον κίνδυνο προς μια προσαρμοστική αντιμετώπιση των προβλημάτων της κρίσης. Οι επιμέρους στόχοι των ψυχολογικών πρώτων βοηθειών περιλαμβάνουν την παροχή υποστήριξης, τη μείωση απειλής κατά της ζωής και τη σύνδεση του ατόμου με άλλες πηγές υποστήριξης (Αποστολοπούλου, 2012).

Οι ψυχολογικές πρώτες βοήθειες θα είναι αρκετές εάν η βλάβη δεν είναι σοβαρή. Ωστόσο, εάν ο τραυματισμός είναι σοβαρός, τότε οι ψυχολογικές πρώτες βοήθειες είναι μονάχα το πρώτο βήμα σε κάποια παρέμβαση στην κρίση. Σε αυτή την περίπτωση ο στόχος των πρώτων βοηθειών δεν είναι να θεραπεύσουν το πρόβλημα

που υπόκειται, αλλά να βοηθήσουν το θύμα προσωρινά, μέχρι να αναλάβει ένας επαγγελματίας ψυχικής υγείας. Το πλέον κατάλληλο πρόσωπο για την παροχή ψυχολογικών πρώτων βοηθειών θα ήταν ένας εκπαιδευμένος ψυχολόγος ή άλλος επαγγελματίας ψυχικής υγείας. Επειδή, το πιθανότερο είναι να μην είναι κάποιος επαγγελματίας διαθέσιμος, θα πρέπει να δοθεί μέριμνα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ώστε να είναι σε θέση να παράσχουν βοήθεια.

3.1.2. Βασικές αρχές

Για να βοηθήσουμε ένα άτομο- θύμα κρίσης θα πρέπει να ακολουθήσουμε κάποιες βασικές αρχές, οι οποίες είναι οι εξής;

- **Παρεμβαίνουμε άμεσα:** Εξ ορισμού οι κρίσεις είναι συναισθηματικά επικίνδυνες καταστάσεις που βάζουν τα θύματα σε υψηλό κίνδυνο για δυσπροσαρμοστικές τακτικές αντιμετώπισης ή ακινητοποίηση. Η επί τόπου παρουσία του προσωπικού επείγουσας ψυχικής υγείας, όσο το δυνατόν πιο σύντομα, είναι ιδιαίτερα σημαντική.
- **Σταθεροποιούμε:** Ένας βασικός και άμεσος στόχος είναι η σταθεροποίηση των θυμάτων ή της κοινότητας-θύματος με την ενεργό κινητοποίηση πόρων και υποστηρικτικών δικτύων. Αυτού του είδους η κινητοποίηση παρέχει στα θύματα τα απαραίτητα εργαλεία ώστε να αρχίσουν να λειτουργούν αυτόνομα.
- **Διευκολύνουμε την κατανόηση:** Ένα άλλο σημαντικό βήμα για την αποκατάσταση του προηγούμενου της κρίσης επιπέδου λειτουργικότητας των θυμάτων είναι να διευκολύνουμε την κατανόησή τους σχετικά με ότι έχει συμβεί. Αυτό επιτυγχάνεται συλλέγοντας τα γεγονότα σχετικά με το τι συνέβη, ακούγοντας τα θύματα να διηγούνται την εμπειρία τους, ενθαρρύνοντας την έκφραση δύσκολων συναισθημάτων, και βοηθώντας τους να κατανοήσουν την επίδραση του κρίσιμου γεγονότος.
- **Εστιάζουμε στην επίλυση του προβλήματος (Problem – Solving):** Η ενεργητική υποστήριξη των θυμάτων ώστε να χρησιμοποιήσουν τους διαθέσιμους πόρους και να ανακτήσουν τον έλεγχο, αποτελεί μια σημαντική στρατηγική του προσωπικού επείγουσας ψυχικής υγείας. Βοηθώντας το θύμα στην επίλυση των προβλημάτων, μέσα στα πλαίσια εναλλακτικών που το ίδιο αισθάνεται ότι είναι εφικτές, ενισχύεται η αυτόνομη λειτουργία του.
- **Ενθαρρύνουμε την αυτονομία:** Παρόμοιας σπουδαιότητας με την έμφαση στην επίλυση προβλημάτων αποτελεί και η έμφαση στην αποκατάσταση της εμπιστοσύνης των θυμάτων στον εαυτό τους, ως ένα πρόσθετο μέσο για την αποκατάσταση της αυτόνομης λειτουργίας τους και την αντιμετώπιση των συνεπειών του τραυματικού γεγονότος. Τα θύματα θα πρέπει να υποστηριχθούν στο να αντιμετωπίζουν τα άμεσα προβλήματα, να

αναπτύσσουν πρακτικές στρατηγικές για την επίλυσή τους και να εφαρμόζουν αυτές τις στρατηγικές για να αποκαταστήσουν μια πιο φυσιολογική ισορροπία. (http://obrela.gr/enimerosi/paremvasi_sti_krisi/)

Βέβαια, εκτός από τις παραπάνω βασικές αρχές παρέμβασης σε θύματα κρίσης, υπάρχουν και κάποιες επιπλέον αρχές, όσον αφορά τα παιδιά, που μπορούν να ακολουθήσουν οι ενήλικοι που βρίσκονται στο άμεσο περιβάλλον τους, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, ώστε να τους προσφέρουν τη στήριξη που χρειάζονται μετά από μια κρίση (π.χ. φυσικές καταστροφές, ασθένεια ή θάνατο, αλλαγή σπιτιού ή σχολείου κλπ.).

- Δίνουμε στα παιδιά την ευκαιρία να διηγηθούν την ιστορία τους (π.χ. πού ήταν την στιγμή που συνέβη το γεγονός, τι έκαναν εκείνη την ώρα, τι ακριβώς συνέβη κλπ.)
- Αφιερώνουμε χρόνο στα παιδιά και απαντάμε στις ερωτήσεις τους, εξηγώντας τι συνέβη, όσες φορές χρειαστεί.
- Αν το παιδί το χρειάζεται, χρησιμοποιούμε τη σωματική επαφή (αγκαλιά, χάδι κλπ.) για να το καθησυχάσουμε και να το παρηγορήσουμε.
- Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να αναγνωρίσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους με το δικό τους τρόπο.
- Αναγνωρίζουμε ότι τα συναισθήματά τους είναι φυσιολογικά και αναμενόμενα και μοιραζόμαστε και τις δικές μας εμπειρίες και συναισθήματα.
- Αναθέτουμε στα παιδιά δραστηριότητες στο σπίτι και στο σχολείο, ώστε να διατηρηθεί στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό η καθημερινή ρουτίνα και ο φυσιολογικός ρυθμός της ζωής τους.
- Δίνουμε στα παιδιά τη δυνατότητα να θρηνησουν ενδεχόμενες απώλειες που έχουν βιώσει (π.χ. το σπίτι, τα παιχνίδια τους, το σχολείο, τραυματισμό ή θάνατο γνωστού ή αγαπημένου προσώπου) και να συμμετέχουν σε εκδηλώσεις μνήμης, εφόσον το επιθυμούν.
- Βοηθούμε τα παιδιά να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους και να συνειδητοποιήσουν με ποιους τρόπους αντεπεξήλθαν σε δύσκολες καταστάσεις στο παρελθόν.
- Διδάσκουμε στα παιδιά τρόπους να αντεπεξέρχονται στις νέες απαιτήσεις και τα καθοδηγούμε στην εφαρμογή τους.
- Ενθαρρύνουμε την ανάπτυξη και διατήρηση των σχέσεων των παιδιών με συνομηλίκους τους.
- Παροτρύνουμε τα παιδιά να συμμετέχουν σε εκδηλώσεις του σχολείου, στη γιορτή κάποιου φίλου τους, να πάνε στο θέατρο, στον κινηματογράφο κλπ., που σηματοδοτούν τη συνέχιση της ζωής.

(<http://www.centerschoolpsych.psych.uoa.gr>)

3.1.3. Ψυχολογικές προσεγγίσεις στην παρέμβαση

Οι βασικότερες αρχές και τεχνικές που χρησιμοποιούν ορισμένες από τις σημαντικότερες ψυχολογικές προσεγγίσεις στην παρέμβαση και τη συμβουλευτική-θεραπεία για άτομα σχολικής και εφηβικής ηλικίας είναι: α) η ανθρωπιστική προσέγγιση, β) η συμπεριφοριστική προσέγγιση, γ) η γνωσιακή προσέγγιση, δ) η εκπαίδευση στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και ε) η παιγνιοθεραπεία.

A) Ανθρωπιστική προσέγγιση

Σύμφωνα με την ανθρωπιστική προσέγγιση, ο εαυτός βρίσκεται σε μια συνεχή διεργασία αλλαγής και ανάπτυξης, σε συνάρτηση και με τις επιδράσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος, παράλληλα όμως διαθέτει συνεκτικότητα, δίνοντας την αίσθηση της συνέχειας στα βιώματά του. Ο ιδανικός εαυτός συμβολίζει αυτό που θέλουμε να γίνουμε. Στην περίπτωση, όμως, που συμβεί κάποιο γεγονός και το άτομο αδυνατεί να αποδεχθεί την πραγματικότητα όπως ακριβώς είναι, επειδή είναι ασύμβατη με την εικόνα που έχει για τον εαυτό του, τότε το άτομο θα βιώσει αρνητικά συναισθήματα.

Στόχος του σύμβουλου-θεραπευτή είναι αρχικά να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό κλίμα και να προσπαθήσει να καταλάβει τον κόσμο του παιδιού. Μέσα από τη ζωγραφική, τη διήγηση ιστοριών ή το παιχνίδι ο ειδικός επιχειρεί να δώσει στο παιδί την ευκαιρία να εκφράσει συναισθήματα, σκέψεις και εμπειρίες. Μόλις τα παιδιά νιώσουν αποδεκτά και ασφαλή, τότε μπορεί να «ανοιχτούν» και να μιλήσουν για μια τραυματική τους εμπειρία, να εκφράσουν την απογοήτευσή τους ή να αναφερθούν σε δύσκολα συναισθήματα που δεν μπορούν να διαχειριστούν. Όσο προχωρά η διαδικασία τα παιδιά βοηθούνται να σχεδιάσουν και να επιτύχουν στόχους σχετικούς με την αντιμετώπιση των συνεπειών της κρίσης (Χατζηχρήστου, 2012).

Εκτός από τις μη λεκτικές μεθόδους που αναφέρθηκαν, ο Nelson (1972) παρουσιάζει μια σειρά από στρατηγικές-τεχνικές που χρειάζονται λόγο και μπορούν να εφαρμοστούν στη συμβουλευτική-θεραπευτική σχέση και με παιδιά και με ενήλικους. Οι κυριότερες από τις τεχνικές αυτές είναι: η αντανάκλαση συναισθήματος, με την επανάληψη-ανατροφοδότηση των συναισθηματικών στοιχείων των λόγων του συμβουλευόμενου· η διευκρίνιση του περιεχομένου των λεγομένων του· η περίληψη των κυριότερων σημείων ή και συναισθημάτων του· η ενθάρρυνση για να υπάρξει συνέχεια στα λεγόμενα (σκέψεις, συναισθήματα)· η αυτοαποκάλυψη δεδομένων, σκέψεων, συναισθημάτων του θεραπευτή· η σιωπή κ.λπ.

B) Συμπεριφοριστική προσέγγιση

Σύμφωνα με τη συμπεριφοριστική προσέγγιση, κάθε συμπεριφορά, επομένως και η δυσλειτουργική ή η παθολογική, είναι αποτέλεσμα μάθησης, η οποία σε κάθε περίπτωση υπακούει στους ίδιους κανόνες (Martens, Witt, Daly, & Vollmer, 1999). Η μάθηση συντελείται κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης του ατόμου με άλλα πρόσωπα. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές μπορούν να προσδιοριστούν και να περιγραφούν, και εν συνεχεία να αλλάξουν ώστε να παραχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα στη συμπεριφορά (μείωση ή εξάλειψη των ανεπιθύμητων τρόπων συμπεριφοράς) (Neuringer, 1991).

Οι περισσότερες από τις ανθρώπινες συμπεριφορές αντιμετωπίζονται από τους συμπεριφοριστές ως επιλογές του ατόμου. Στόχος, επομένως, της παρέμβασης είναι να καταστεί η επιθυμητή (η πιο λειτουργική) εναλλακτική ή περισσότερο ελκυστική πιθανότητα ώστε να επιλεγεί.

Μερικές από τις συχνότερα χρησιμοποιούμενες και πιο αποτελεσματικές τεχνικές παρέμβασης είναι η διαφορική ενίσχυση και η συστηματική απευαισθητοποίηση. Η διαφορική ενίσχυση έγκειται ουσιαστικά στην ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς και παράλληλα στην αγνόηση της δυσλειτουργικής (Vollmer & Iwata, 1992). Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός ενισχύει κάθε προσπάθεια του μαθητή να εκφράσει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του σχετικά με την κρίση ώστε το παιδί να μην οδηγηθεί σε βίαιη εκδήλωση του θυμού του ή οποιαδήποτε άλλου αρνητικού συναισθήματος βιώνει εκείνη τη στιγμή.

Μέσω της συστηματικής απευαισθητοποίησης οι μαθητές θα μπορέσουν να ελέγξουν τις φοβικές τους αντιδράσεις (Brown & Prout, 1999). Η τεχνική αυτή ξεκινά με τη διδασκαλία τεχνικών χαλάρωσης και συνεχίζει με την έκθεση του παιδιού σε μια σειρά φοβικών ερεθισμάτων. Η έκθεση λαμβάνει χώρα αρχικά «in vitro», δηλαδή στη φαντασία ή μέσω φιλμ και αργότερα «in vivo», δηλαδή σε πραγματικές συνθήκες. Η εφαρμογή αυτών των τεχνικών γίνονται από τους εκπαιδευτικούς, κατόπιν εκπαίδευσής τους από ειδικούς-ψυχολόγους, στο χώρο του σχολείου.

Γ) Γνωσιακή προσέγγιση

Βασική αρχή της γνωσιακής θεωρίας είναι ότι τα γνωσιακά σχήματα επηρεάζουν τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά. Τα άτομα αντιδρούν στη γνωστική αναπαράσταση των γεγονότων, στο πώς δηλαδή τα αντιλαμβάνονται, παρά σε αυτά καθεαυτά τα γεγονότα. Κατά συνέπεια, η βελτίωση στο επίπεδο των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς προαπαιτεί αλλαγή της γνωστικής αναπαράστασης της πραγματικότητας (Reineke et al., 1996). Βέβαια, στην πραγματικότητα κανένας παράγοντας δεν αρκεί από μόνος του ώστε να θεωρηθεί υπεύθυνος για την ανάπτυξη προβλημάτων. Η συμπεριφορά καθορίζεται από πολλούς και ποικίλους παράγοντες· ωστόσο, έμφαση δίνεται στους γνωσιακούς, που βρίσκονται στο επίκεντρο των σχετικών παρεμβατικών σχεδιασμών.

Είναι φανερό, λοιπόν, πως οι αντιδράσεις ενός παιδιού τόσο στην κρίση όσο και στην καθημερινή ζωή επηρεάζονται από τον τρόπο με τον οποίο γίνονται αντιληπτά τα γεγονότα, από τον τρόπο που ανακαλούνται στη μνήμη, από τις αιτιακές αποδόσεις αυτών των γεγονότων, καθώς και από γενικότερα στοιχεία, όπως η αυτοαντίληψη και οι επιδιώξεις-στόχοι του παιδιού. Αυτές οι γνωστικές διεργασίες με τη σειρά τους θεωρείται ότι επηρεάζονται από υποκείμενες πεποιθήσεις που τα άτομα έχουν για τον εαυτό τους, τον κόσμο και το μέλλον (Hammen & Goodman-Brown, 1990. Ingram, 1984).

Κατά συνέπεια, όσων αναφέρθηκαν προηγουμένως, όταν οι πραξιακές ή οι συναισθηματικές αντιδράσεις του παιδιού σε ένα γεγονός είναι δυσλειτουργικές, αιτία, θεωρείται είτε η έλλειψη κατάλληλων δεξιοτήτων είτε η δυσλειτουργική δόμηση των πεποιθήσεων και των γνωσιακών σχημάτων (γνωσιακό περιεχόμενο) ή των ικανοτήτων για επίλυση προβλημάτων (γνωσιακές διεργασίες).

Η παρέμβαση ξεκινά με την προσεκτική αξιολόγηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη δυσκολιών και έχει δύο στόχους: α) την ενίσχυση των δεξιοτήτων, και β) τον έλεγχο και την αντικατάσταση των «λανθασμένων» ή δυσλειτουργικών σχημάτων. Για την ενίσχυση των δεξιοτήτων χρησιμοποιούνται

τεχνικές, όπως η εκπαίδευση στην επίλυση προβλημάτων, η εκπαίδευση στη διαχείριση του άγχους, του θυμού ή άλλων αρνητικών συναισθημάτων, οι ασκήσεις αυτοελέγχου κ.λπ. ανάλογα με τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή. Ο έλεγχος και η αντικατάσταση των «λανθασμένων» ή δυσλειτουργικών σχημάτων επιτυγχάνονται μέσω μιας διαδικασίας που είναι γνωστή ως γνωσιακή αναδόμηση και εισήχθη από τον Ellis (1962) και τον Beck (1967). Κατά τη διαδικασία αυτή, δίνεται αρχικά έμφαση στην κατανόηση και την ανίχνευση των σκέψεων μεταξύ των γεγονότων που κινητοποιούν το άτομο (A-activating events), των σκέψεων και σχετικών πεποιθήσεων (B-beliefs) και των συνακόλουθων αντιδράσεων σε σωματικό, συναισθηματικό και πραξιακό επίπεδο (C-consequences). Αφού το παιδί ή ο έφηβος μάθει σταδιακά να φέρνει στην επιφάνεια και να αναγνωρίζει τις δυσλειτουργικές σκέψεις ή πεποιθήσεις που πιθανώς έχει, προχωρά στον έλεγχο της ακρίβειάς τους (π.χ. μέσω της σύγκρισης με την πραγματικότητα). Στη συνέχεια, μαθαίνει με τη βοήθεια του ειδικού συμβούλου, να αναπτύσσει άλλες, περισσότερο λειτουργικές ή «λογικές» σκέψεις ή πεποιθήσεις (Thase & Beck, 1993).

Δ) Εκπαίδευση στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων

Η ικανότητα για αποτελεσματική αλληλεπίδραση με τους άλλους ανθρώπους είναι μία από τις σημαντικότερες ανθρώπινες δεξιότητες. Όταν, μάλιστα, πρόκειται για παιδιά η αλληλεπίδρασή τους με συνομηλίκους ή άτομα μεγαλύτερης ηλικίας τα βοηθά να αναπτύξουν πλήθος άλλων δεξιοτήτων, όπως είναι η συνεργασία, η επίλυση προβλημάτων κ.λπ. Αν και τα περισσότερα παιδιά δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους, ορισμένα έχουν ανάγκη καθοδήγησης στην ανάπτυξη και στη χρησιμοποίηση αυτών των δεξιοτήτων. Ειδικότερα, τα παιδιά-θύματα κρίσης καλούνται να διαχειριστούν τα αποτελέσματα μιας αφύσικης κατάστασης οπότε η εκμάθηση δεξιοτήτων επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων και μέσω αυτών η διδασκαλία αξιολόγησης διαπροσωπικών προβλημάτων και διατύπωσης εναλλακτικών λειτουργικών λύσεων είναι ιδιαίτερα αναγκαία. Η ανάπτυξη και η σύσφιξη των κοινωνικών σχέσεων κρίνεται επιτακτική για την ομαλή επιστροφή τους στην προ κρίσης καθημερινότητα. Το ίδιο ισχύει και για την ικανότητα αναγνώρισης των προβλημάτων και επιλογής της καταλληλότερης λύσης. Τα βήματα που ακολουθούνται κατά τη διαδικασία αξιολόγησης διαπροσωπικών προβλημάτων και διατύπωσης εναλλακτικών λειτουργικών λύσεων είναι τα εξής έξι: (1) συζήτηση για το εφικτό της επίλυσης των προβληματικών κοινωνικών καταστάσεων, (2) αναγνώριση των προβλημάτων, (3) παραγωγή διαφόρων εναλλακτικών λύσεων με αναφορά στις πιθανές συνέπειές τους, (4) επιλογή στρατηγικής και σχεδιασμός τρόπων εφαρμογής, (5) εφαρμογή των στρατηγικών ή της στρατηγικής και (6) αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και επανασχεδιασμός εφόσον κριθεί αναγκαίο (Weissberg, 1985). Τα παιδιά καλούνται συνήθως να απαντήσουν σε ερωτήσεις του τύπου: «Ποιο είναι το πρόβλημα;», «Ποιες είναι οι επιλογές μου/», «Θα τα καταφέρω;».

Τα προγράμματα αυτά δεν εφαρμόζονται μόνο σε ατομικό επίπεδο αλλά και σε ομαδικό πολύ συχνά. Η εκπαίδευση μπορεί να λάβει χώρα και εντός της σχολικής τάξης σε ομαδική βάση. Μέσα στην τάξη ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να χρησιμοποιήσει τεχνικές που θα φέρουν κοντά τους μαθητές και θα τους ωθήσουν στο να λειτουργήσουν ομαδικά και συνεργατικά. Φυσικά, οι δραστηριότητες και τα προγράμματα που θα ακολουθηθούν θα είναι σύμφωνα με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και εφόσον έχει παρέλθει ο κίνδυνος της κρίσης αλλά και πριν ακόμα συμβεί. Με αυτόν τον τρόπο, όλοι θα γνωρίζουν πως μπορούν να βοηθήσουν ή να ενισχύσουν το συμμαθητή τους και πώς να διαχειριστούν τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές που προκαλούνται σε μια κρίση.

Ε) Παιγνιοθεραπεία

Το παιχνίδι αποτελεί μια δραστηριότητα συνυφασμένη με την παιδική και την εφηβική ηλικία. Η λειτουργία του παιχνιδιού και η σημασία του στην ανάπτυξη του ατόμου είναι ιδιαίτερα σημαντικές. Σύμφωνα με την Cattanach (1995), το παιχνίδι αποτελεί τέσσερις βασικούς λόγους, αφού βοηθά: (α) στην κατανόηση του κόσμου από το παιδί, (β) στην κατάκτηση και κατανόηση πλευρών της ταυτότητας, (γ) στην ανάπτυξη της σκέψης και της φαντασίας, ως μια ισχυρή συμβολική διαδικασία και, (δ) στην κατανόηση του πολύπλοκου φάσματος των σχέσεων με τα πράγματα και, κυρίως, με τα άλλα πρόσωπα.

Η χρήση του παιχνιδιού στο πλαίσιο της ψυχολογικής διαδικασίας είναι σημαντική. Το παιχνίδι χρησιμοποιείται κυρίως κατά την αξιολόγηση και τον εντοπισμό δυσκολιών, καθώς και κατά την αντιμετώπιση των ψυχολογικών προβλημάτων των παιδιών, όπως είναι το άγχος, η θλίψη, οι δυσκολίες προσαρμογής και πολλά ακόμη που απορρέουν από την εκδήλωση μιας κρίσης. Από τις μέχρι τώρα έρευνες φαίνεται ότι λειτουργεί αποτελεσματικά στην παρέμβαση στην κρίση.

Η παιγνιοθεραπεία πρέπει να διεξάγεται σε ένα ασφαλές περιβάλλον για τα παιδιά, που θα χαρακτηρίζεται από σαφή και ευδιάκριτα φυσικά όρια και θα είναι απαλλαγμένο από εξωτερικές διασπάσεις (Cattanach, 1995). Ο χώρος του σχολείου είναι ενδεικτικός για τέτοιου είδους προγράμματα, καθώς βοηθά τα παιδιά να επανέλθουν με φυσικό τρόπο, σε ομαδικό επίπεδο και σε οικείο περιβάλλον στις καθημερινές τους συνήθειες προ κρίσης.

3.1.4. Παράγοντες Αλλαγής

Οι τρεις παράγοντες που θεωρούνται σημαντικοί για την αλλαγή στις διαδικασίες κρίσης είναι: α) η αποφόρτιση, β) η κοινωνική υποστήριξη και γ) οι προσαρμοστικές στρατηγικές αντιμετώπισης.

Η ικανότητα ενός ατόμου να μοιραστεί την αρνητική εμπειρία και κατ' επέκταση την αρνητική συναισθηματική επίδραση ενός τραυματικού γεγονότος θεωρείται σημαντικό βήμα για τη διαδικασία της ανάρρωσης. Το να μπορεί το θύμα να μοιραστεί τον τρόπο για αυτά τα κρίσιμα γεγονότα, του επιτρέπει να μοιραστεί το φόβο και την ανησυχία του, να κατανοήσει τις συνέπειες και να αρχίσει και πάλι να λειτουργεί αυτόνομα. Όσον αφορά τα δίκτυα κοινωνικής υποστήριξης, αυτά παρέχουν στα θύματα μιας κρίσης στήριξη, συντροφικότητα, πληροφόρηση και πρακτική βοήθεια σε ένα καινούριο ξεκίνημα. Επίσης, μέσω της ανωνυμίας δίνουν τη δυνατότητα στο θύμα να εκφράσει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του πιο άνετα και να έρθει σε επαφή με ανθρώπους και τρόπους σκέψης και αντίδρασης που δε θα μπορούσε να γνωρίσει διαφορετικά. Τέλος, οι προσαρμοστικές στρατηγικές αντιμετώπισης περιλαμβάνουν τόσο γνωστικές όσο και συμπεριφοριστικές δεξιότητες, με έμφαση στη συλλογή πληροφοριών, τη γνωστική εκτίμηση, τις ρεαλιστικές προσδοκίες και την απόκτηση νέων ικανοτήτων. Για την επίτευξη των τριών παραγόντων είναι επιτακτική η εφαρμογή των βασικών αρχών που αναφέρθηκαν παραπάνω από επαγγελματίες επείγουσας ψυχικής υγείας.

(http://obrela.gr/enimerosi/paremvasi_sti_krisi/)

3.2. Ο ρόλος του σχολείου αμέσως μετά την κρίση

Αμέσως μετά την κρίση, η σχολική ομάδα κρίσης θα πρέπει να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου. Αφού διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν βρίσκονται υπό ψυχικό στρες, θα πρέπει να τους διανεμηθούν ενημερωτικά φυλλάδια ή να διενεργηθούν σεμινάρια προκειμένου να είναι σε θέση να αξιολογήσουν τις αντιδράσεις των παιδιών στο στρες και να χειριστούν συζητήσεις στην τάξη ή να δώσουν απαντήσεις σε πιθανές ερωτήσεις/ ανησυχίες των μαθητών τους.

Οι μαθητές που βρίσκονται σε ομάδα υψηλού κινδύνου λόγω εσωτερικών (προσωπικά χαρακτηριστικά- προηγούμενες εμπειρίες) ή εξωτερικών παραγόντων(περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά) ευαλωτότητας, αποτελούν προτεραιότητα της σχολικής ομάδας κρίσης. Τα παιδιά αυτά πρέπει να καθησυχαστούν και να διαβεβαιωθούν πως ως «σημαντικοί ενήλικες» (γονείς/ εκπαιδευτικοί) θα συνεχίσουν να τα φροντίζουν και να τα προστατεύουν.

Στη συνέχεια, τίθενται σε εφαρμογή οι στρατηγικές παρέμβασης για την υποστήριξη των θυμάτων είτε σε ομαδικό είτε σε ατομικό επίπεδο. Επιπλέον, εκτελούνται δραστηριότητες ώστε να ανακουφιστούν τα θύματα από την ψυχική δυσφορία που νιώθουν.

Έπειτα, γίνεται προσπάθεια να καλλιεργηθεί η δυναμικότητα και η αυτονομία των παιδιών. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω ιστοριών είτε από το παρελθόν τους, για παράδειγμα πως αντιμετώπισαν μία φοβία τους στο παρελθόν και την ξεπέρασαν είτε πως μία άλλη σχολική κοινότητα αντιμετώπισε και ξεπέρασε μία αντίστοιχη κρίση.

Τέλος, πρέπει να εξασφαλιστεί η περαιτέρω υποστήριξη της ψυχικής υγείας σε όσους το χρειάζονται παραπάνω. Εκτός από τους σχολικούς ψυχολόγους, πρέπει να διασφαλιστούν οι πόροι για παροχή μακροπρόθεσμης βοήθειας σε κάποια άτομα (Brock et al., 2009).

3.3. Παρέμβαση στη σχολική τάξη- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με τους Larroque & Hendren (1997) το σχολείο αποτελεί το καλύτερο πλαίσιο για την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων επειδή μεταξύ άλλων: α) όλα σχεδόν τα παιδιά και οι έφηβοι παρακολουθούν το σχολείο, β) συμβάλλει τα μέγιστα στην οικοδόμηση της αυτοεκτίμησης και ποικίλων άλλων δεξιοτήτων, γ) εξασφαλίζει τη συνεργασία και βοήθεια των εκπαιδευτικών, των συμμαθητών και των γονέων και δ) οι παρεμβάσεις μπορούν να πραγματοποιούνται σε βάθος χρόνου και να έχουν σημαντική σταθερότητα.

Υπάρχουν δυο τύποι παρέμβασης: α) η παρέμβαση στη σχολική τάξη, και β) η ατομική παρέμβαση. Η παρέμβαση στη σχολική τάξη αποσκοπεί συνήθως στην τροποποίηση συγκεκριμένων μορφών συμπεριφοράς, στη βελτίωση του εκπαιδευτικού κλίματος ή στην παροχή ευκαιριών και στη διαμόρφωση μοντέλων «υγιούς» συμπεριφοράς των παιδιών. Η ατομική παρέμβαση, από την άλλη μεριά, επιδιώκει συνήθως την ενίσχυση του αυτοσυναίσθηματος και της αυτοαποτελεσματικότητας, την επίλυση συγκρούσεων και τη βελτίωση των στρατηγικών αντιμετώπισης των προβλημάτων που τα παιδιά χρησιμοποιούν στην καθημερινή ζωή τους.

Η παρέμβαση σε επίπεδο τάξης για την ομαλή επιστροφή των μαθητών στην καθημερινότητα μπορεί να οργανωθεί με ποικίλους τρόπους, ανάλογα, πάντα, με την ηλικία των μαθητών.

Για παράδειγμα, μπορεί να γίνει μια συζήτηση για τα γεγονότα που σχετίζονται με την κρίση. Η δημιουργία μιας ομάδας συζήτησης για τις εμπειρίες των θυμάτων από την κρίση είναι ιδιαίτερα σημαντική. Με αυτό τον τρόπο, θα δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα ώστε τα παιδιά να μπορέσουν να εκφράσουν όχι μόνο τις σκέψεις και τις ανησυχίες τους αλλά και να μοιραστούν τα συναισθήματα που τους προκάλεσε το συμβάν με τους συμμαθητές τους. Σ' αυτή τη φάση καλό θα ήταν να μοιραστεί και ο εκπαιδευτικός τις δικές του αντιδράσεις για το γεγονός ώστε να γίνει αντιληπτό από όλους ότι τα ακραία συναισθήματα είναι φυσιολογικά σε μη κανονικές συνθήκες και δε θα πρέπει να αισθάνονται ενοχές ή ντροπή γι' αυτό.

Η έκφραση των συναισθημάτων και των αναγκών των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντική ενέργεια, καθώς τους βοηθά να συνειδητοποιήσουν και να κατανοήσουν τις δικές τους αντιδράσεις όσο το δυνατόν περισσότερο. Αυτό τους βοηθά να ανακτήσουν σταδιακά ολοένα και περισσότερο την αίσθηση ελέγχου, ώστε να μπορέσουν πιο αποτελεσματικά να βοηθήσουν τα παιδιά να αντεπεξέρχονται ικανοποιητικά στην παρούσα κατάσταση. Αν νιώθουν άγχος ή είναι αναστατωμένοι, είναι πολύ πιθανόν και τα παιδιά να έχουν τα ίδια συναισθήματα. Σε αυτή την περίπτωση, θα ήταν συνετό να απευθυνθούν σε άλλους ενήλικες όπως η οικογένεια, οι φίλοι ή σε κάποιον ειδικό ψυχικής υγείας. Μόνο αν εξασφαλιστεί η ψυχική τους ισορροπία, μπορεί να λειτουργήσει ένα σχέδιο παρέμβασης απέναντι στην κρίση στο σχολείο.

Μαζί με την εξομάλυνση των ακραίων συναισθημάτων που προκλήθηκαν από την κρίση θα επιτευχθεί και ισχυροποίηση των δεσμών μεταξύ των μελών της ομάδας αφού θα τους συνδέει μια κοινή εμπειρία, ενώ ταυτόχρονα θα ανακτηθεί η αίσθηση της ασφάλειας. Δημιουργώντας ένα δίκτυο αλληλοϋποστήριξης διευκολύνεται η μετάβαση των θυμάτων μιας κρίσης στην προηγούμενη κατάστασή τους καθώς γνωρίζουν πως ότι τους συνέβη επηρέασε και άλλους και ότι όλοι μαζί μπορούν να το αφήσουν πίσω τους.

Ακόμη, η συλλογή πληροφοριών για την κρίση και η σύγκριση του τρόπου αντίδρασής τους στη συγκεκριμένη κρίση με κάποιο άλλο σχολείο είτε της περιοχής τους είτε και εκτός της χώρας θα βοηθήσει στην καλύτερη και πληρέστερη κατανόηση του συμβάντος (αιτίες, επιπτώσεις κ.α.) και ως απόρροια αυτού του εγχειρήματος θα έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν καλύτερα τους εαυτούς τους και να αποκτήσουν χρήσιμες δεξιότητες για την επίλυση των προβλημάτων τους στο μέλλον.

Η προώθηση της θετικής αντιμετώπισης μιας κρίσης μπορεί να επιτευχθεί και μέσω δραστηριοτήτων όπως είναι ο χωρισμός της τάξης σε μικρότερες ομάδες και η ανάπτυξη ενός σχεδίου καταστροφής για το σπίτι. Αυτό θα βοηθήσει τους μαθητές να ξαναβρούν την αίσθηση της ασφάλειας και του ελέγχου. Παράλληλα, όμως, υπάρχει και πρακτική αξία στη δραστηριότητα αυτή, γιατί οι μαθητές εκπαιδεύονται να είναι σε ψυχολογική ετοιμότητα για ενδεχόμενη νέα κρίση στο μέλλον και μαθαίνουν πώς να συντάσσουν και να ακολουθούν ένα σχέδιο αντιμετώπισης της κρίσης.

Μπορούν, επίσης, οι εκπαιδευτικοί να ζητήσουν από τους μαθητές να ανεβάσουν μια θεατρική παράσταση που θα έχουν δημιουργήσει οι ίδιοι με θέμα την κρίση. Η δυναμική του δράματος μπορεί να προκαλέσει την εκδήλωση συναισθημάτων που δεν μπορούσαν να εκφραστούν λεκτικά και να επιφέρει την αποφόρτιση και την γαλήνη στην ψυχή του ατόμου. Ακόμη, μια θεατρική παράσταση προάγει τη συνεργασία και τη σύσφιξη των δεσμών μεταξύ των εμπλεκομένων.

Άλλες δραστηριότητες που θα διευκόλυναν την ανακούφιση των θυμάτων μιας κρίσης στο σχολείο είναι η μουσική και το παιχνίδι. Είναι γνωστό, πως η μουσική προσφέρει εκτός από απόλαυση και ψυχική ανάταση και γαλήνη στον άνθρωπο. Συνεπώς, η επαφή των μαθητών με μουσικά κομμάτια μετά από την κρίση έχει πολλαπλά οφέλη στην ψυχική τους υγεία. Δε θα πρέπει να παραλείψουμε το παιχνίδι το οποίο, ανεξάρτητα από την ηλικία των μαθητών, είναι ο πιο άμεσος τρόπος να αποφορτιστούν και να απομακρύνουν τις δυσάρεστες εικόνες και σκέψεις από το μυαλό τους.

Τέλος, άλλες σχολικές εργασίες μπορούν να περιλαμβάνουν ανάγνωση κάποιου διηγήματος που να πραγματεύεται παρόμοιο θέμα ή έκθεση για κάποιο βίωμα σχετικό με την κρίση (στο μάθημα της Ελληνικής γλώσσας και πραγματείας), παρουσίαση εργασίας με ανάλογο συμβάν σε παλαιότερα χρόνια (στο μάθημα της Ιστορίας) ή ακόμη και δημιουργία εικαστικής έκθεσης με θέμα την κρίση που βίωσαν Έτσι, οι μαθητές θα μπορέσουν να αποτυπώσουν λεκτικά ή μη τα συναισθήματα και τις σκέψεις που έχουν και να αξιοποιήσουν εποικοδομητικά τα βιώματά τους (Reither & de Gaalon, 2008).

Φυσικά, συμπληρωματικά σε αυτές τις δράσεις δε θα πρέπει να παραλείπονται άλλες εξίσου σημαντικές, όπως: διανομή ενημερωτικών φυλλαδίων, ομιλίες από ειδικούς πριν ή και μετά την κρίση, συγκεντρώσεις γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικών κ.α.

3.4. Ο ρόλος του συμβούλου

Η ατομική παρέμβαση μπορεί να ξεκινήσει από το σχολικό ψυχολόγο, αν υπάρχει, ή σε διαφορετική περίπτωση από κάποιον εκπαιδευτικό που μπορεί να αναλάβει το ρόλο του συμβούλου. Οι στόχοι που θα πρέπει να επιτευχθούν μέσω της συμβουλευτικής διαχείρισης κρίσεων είναι οι εξής:

- Να κατανοήσει ο μαθητής την κατάσταση και να τη δει μέσα από τη δική του οπτική, που θα είναι ανάλογη με το επίπεδο της γνωστικής και της συναισθηματικής του ανάπτυξης.
- Να αντιμετωπίσει την πραγματικότητα αξιοποιώντας τις δυνάμεις του, να συνεχίσει να λειτουργεί στο σχολείο, στην οικογένεια και την ομάδα των συνομηλίκων.
- Να διατηρήσει τις σχέσεις με τα μέλη της οικογένειας, τους φίλους και άλλα άτομα, να ζητά τη στήριξη τους και να είναι σε θέση να συνεργάζεται και να αξιοποιεί την παρεχόμενη βοήθεια.
- Να διατηρήσει την συναισθηματική του ισορροπία ελέγχοντας τα όποια αρνητικά και έντονα συναισθήματα.
- Να διατηρήσει μια ικανοποιητική εικόνα για τον εαυτό του και να αποκτήσει μια αίσθηση επάρκειας και ελέγχου. Να αναζητήσει νέους ρόλους ή να επιστρέψει στους παλιούς στους οποίους ανταποκρινόταν με επιτυχία κατά το παρελθόν.

Υπάρχουν κάποιες γενικές αρχές που ακολουθεί ένας σύμβουλος διαχείρισης κρίσεων όταν παρέχει συμβουλευτική στήριξη σε ένα μαθητή που αντιμετωπίζει μια κρίση. Βέβαια, ο κάθε σύμβουλος μπορεί να προσαρμόσει αυτές τις αρχές και τη σειρά εφαρμογής τους στο είδος της κρίσης, την ηλικία, τις ανάγκες και τα

χαρακτηριστικά του μαθητή καθώς και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης κατάστασης. Κάποιες από αυτές είναι οι εξής:

- Αρχίζουμε αμέσως τη συμβουλευτική (όσο περισσότερο ο μαθητής παραμένει σε κατάσταση κρίσης τόσο αυξάνεται ο κίνδυνος να βιώσει σοβαρή συναισθηματική δυσλειτουργία).
- Δείχνουμε ενδιαφέρον και ικανότητα αντιμετώπισης της κατάστασης (ο σύμβουλος θα πρέπει να εμφανίζεται ως πρότυπο αποτελεσματικής επίλυσης προβλημάτων, αίσθηση ασφάλειας και σιγουριάς, ενδιαφέρον και ικανότητα στήριξης της αντιμετώπισης της κατάστασης).
- Ακούμε προσεκτικά και διερευνούμε διεξοδικά τα γεγονότα (η συλλογή πληροφοριών με όσο το δυνατόν περισσότερες λεπτομέρειες αποτελεί προϋπόθεση για συμβουλευτική από σωστές βάσεις, μερικές φορές προκύπτουν λύσεις από τα ίδια τα γεγονότα, κατανόηση της συμπεριφοράς του παιδιού).
- Αντανακλούμε τα συναισθήματα του παιδιού [εστίαση στα συναισθήματα του παιδιού αλλά και ενθάρρυνση της κατάλληλης έκφρασης τους. Στόχος εδώ είναι η «νομιμοποίηση» των συναισθημάτων (το παιδί να μάθει ότι τα συναισθήματα θα πρέπει να συζητιούνται και ότι αποτελούν σημαντικό μέρος της επίλυσης του προβλήματος)],

Αν παρόλα αυτά ένας μαθητής αδυνατεί να επανέλθει σε μια φυσιολογική ρουτίνα, θα πρέπει η συμβουλευτική να συνεχιστεί από κάποιον ειδικό ψυχικής υγείας για όσο διάστημα χρειαστεί ώστε το θύμα της κρίσης να επανακτήσει την αυτοεκτίμησή του. Η επαγγελματική βοήθεια στοχεύει στην ενίσχυση του ατόμου ώστε να ξεπεράσει το ψυχικό τραύμα που του προκάλεσε η κρίση και να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει επιτυχώς και να επιλύσει τα προβλήματά του.

Σε κάθε περίπτωση, είτε πρόκειται για παρέμβαση σε σχολικό περιβάλλον είτε για ατομική παρέμβαση, η συμβολή της οικογένειας είναι απαραίτητη. Ο ρόλος της οικογένειας πέρα από την παροχή στέγασης, υλικών αγαθών κ.α. είναι η φροντίδα για την ισορροπημένη ψυχική και συναισθηματική κατάσταση των μελών της. Συνεπώς, η στήριξη από τα μέλη της οικογένειας και ο βαθμός συνοχής της έχει ιδιαίτερη σημασία κατά την προσπάθεια αντιμετώπισης μιας κρίσης.

Συμπέρασμα

Στην παρούσα εργασία ασχοληθήκαμε με το σχεδιασμό και την οργάνωση παρεμβάσεων μετά από μία κρίση σε σχολικό περιβάλλον. Ο σκοπός της εργασίας ήταν διττός: αρχικά, να καταδείξει πως η ύπαρξη σχεδιασμού για τη διαχείριση μιας κρίσης συμβάλλει στην αποτελεσματική της αντιμετώπιση και κατά δεύτερο λόγο, να τονίσει πως η οργάνωση παρεμβάσεων και δραστηριοτήτων μετά την κρίση στο οικείο περιβάλλον του σχολείου μπορεί να βοηθήσει σημαντικά τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να ξεπεράσουν τα ψυχικά τραύματα που τους προξένησε η κρίση.

Στην αρχή, παρουσιάστηκαν τόσο τα είδη και τα στάδια των κρίσεων που ενδέχεται να αντιμετωπίσει ένα σχολείο όσο και οι μηχανισμοί αντιμετώπισης που επιστρατεύει κάθε θύμα κρίσης προκειμένου να ανταπεξέλθει στην αφύσικη αυτή κατάσταση. Επίσης, παρουσιάστηκαν αναλυτικά οι πιο πιθανές αντιδράσεις των θυμάτων κρίσης είτε πρόκειται για τους μαθητές είτε για τους εκπαιδευτικούς.

Στη συνέχεια, αναλύσαμε διεξοδικά τον σχεδιασμό της διαχείρισης μιας κρίσης ώστε να είναι αποτελεσματικός. Έτσι, ασχοληθήκαμε με το σχέδιο δράσης, το οποίο συντάσσει κάθε σχολική ομάδα διαχείρισης κρίσης και είναι γνωστό σε όλους, ώστε κατά την κρίση αλλά και μετά το πέρας της να γνωρίζουν όλοι οι εμπλεκόμενοι πώς να αντιδράσουν. Με αυτόν τον τρόπο, μετριάζονται τα προβλήματα και παρέχεται άμεσα και σωστά φροντίδα σε όσους έχουν ανάγκη.

Όσον αφορά, τώρα την παρέμβαση στην κρίση μέσα στο σχολικό περιβάλλον, παρουσιάστηκαν δραστηριότητες και στρατηγικές που βοηθούν τους μαθητές να ανακουφιστούν ψυχικά, να νιώσουν ασφάλεια, άνεση και σιγουριά και μέσω της αμοιβαίας αλληλοϋποστήριξης να ξεπεράσουν τις συνέπειες της κρίσης.

Ο σχεδιασμός, η οργάνωση και τέλος η υλοποίηση παρεμβάσεων μετά την εκδήλωση κρίσης σε σχολικό περιβάλλον αποτελούν μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης μέσα σε κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας, όπου όλοι έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν αλλά και να συμβάλλουν στην εξέλιξη των άλλων. Τελειώνοντας, πρέπει σ' αυτό το σημείο να υπογραμμιστεί η αναγκαιότητα τέτοιου είδους σχεδιασμοί και οργανώσεις παρεμβατικών προγραμμάτων για την κρίση να γίνονται σε προ καταστροφικό στάδιο και όχι μόλις συμβεί κάποια κρίση. Η πρόληψη είναι ο καλύτερος σύμμαχός μας στην αποτελεσματικότερη διαχείριση μιας κρίσης.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Αποστολοπούλου, Δήμητρα (2012). *Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία: Εκπαίδευση εκπαιδευτικών στη διαχείριση κρίσεων και συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Παιδαγωγικό. Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Π.Μ.Σ. Τομέας Επιστημών Αγωγής. Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική.

Brock, S. E., Sandoval, J. H., & Lewis, S. (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο*. Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Ε. Θεοχαράκη. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαδόπουλος, Νίκος Γ. (1994). *Λεξικό της Ψυχολογίας*. Αθήνα: Παπαδόπουλος Ν. Γ., 305.

Τσιάντης, Γιάννης (2002). *Ψυχική Υγεία του παιδιού και της οικογένειας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Χατζηχρήστου, Χρυσή, Γ. (2004). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία. Κεφάλαιο 7: Συμβουλευτική διαχείρισης κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 270-273.

Χατζηχρήστου, Χρυσή Γ., Κατή Α., Λυκισάκου Κ., Λαμπροπούλου, Αικατερίνη, Δημητροπούλου, Παναγιώτα, Υφαντή, Θεοδώρα, Λιανός, Παναγιώτης, Μπακοπούλου, Αλεξία, Γεωργουλέας, Γεώργιος (2012). *Διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 32.

Ξένη

Beck, A.T. (1967). *Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects*. New York: Harper and Row.

Brock, S. E., Sandoval, J. H., & Lewis, S. (2001). *Handbook of Crisis Counseling, Intervention, and Prevention in the Schools*. Edited by Sandoval J..(2th ed.). University of California, Davis: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Brock, S. E., Nickerson, A. B., Reeves, M. A., Jimerson, S. R., Liederman, R., & Feinberg, T. (2009). *School crisis prevention and intervention: The PREPaRE model*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Brown, D.T. & Prout, H.T. (1999). Behavioral approaches. In H.T. Prout & D.T. Brown (Eds.), *Counseling and psychotherapy with children and adolescents* (3rd edition, pp. 203-251). New York:Wiley

Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.

Cattanach, A. (1995). Drama and play therapy with young children. *The Arts in Psychotherapy*, 22(3), 223-228.

Conway, V. J., & Terry, D. J. (1992). *Appraised controllability as a moderator of the effectiveness of different coping strategies: A test of the goodness of fit hypothesis*. Australian Journal of Psychology, 44, 1-7.

Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.

Golan, N. (1978). *Treatment in Crisis Situations*. New York: Free Press.

Hammen, C. & Goodman-Brown, T. (1990). *Self-schemas and vulnerability to specific life stress in children at risk for depression. Cognitive Therapy and Research*, 14, 215-227.

Ingram, R. (1984). *Toward information processing analysis of depression. Cognitive Therapy and Research*, 8, 443-447.

Klingman, A. (1989). *School-based emergency interventions following an adolescent's suicide. Death Studies*, 13, 263-274.

Larroque, E. & Hendren, R. L. (1997). *Individual and group interventions. In R. T. Ammerman & M. Hersen (Eds.), Handbook of prevention and treatment with children and adolescents (pp. 91-105). New York: Wiley.*

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping. New York: Springer.*

Martens, B.K., Witt, J.C., Daly III, E.J., & Vollmer, T.R. (1999). Behavior analysis: Theory and practice in educational settings. In C.R. Reynolds & T.B. Gutkin (Eds.), *The handbook of school psychology (3rd edition, pp.638-663). New York: Wiley.*

Nelson, R. (1972). *Guidance and counseling in elementary school. New York: Holt, Rinehart and Winston.*

Neuringer, A. (1991).. Humble behaviorism. *The Behavior Analyst*, 14, 1-13.

Reineke, M.A., Dattilio, F.M., & Freeman, A. (1996). General issues. In M.A. Reineke Dattilio, F.M., & Freeman, A. (Eds.), *Cognitive therapy for children and adolescents. A casebook for clinical practice (pp. 1-9). New York: Guilford.*

Slaikue, K. A. (1990). *Crisis intervention: A handbook for practice and research (2th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.*

Speier, A. H. (2000). *Psychosocial issues for Children and Adolescents in Disasters (2th ed.). Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.*

Thase, M.E. & Beck, A.T. (1993). An overview of cognitive therapy. In J.H. Write, M.E. Thase, A. T. Beck & J.W. Ludgate (Eds.), *Cognitive therapy and inpatients* (pp. 1-39). New York: Guilford.

Vollmer, T.R. & Iwata, B.A. (1992). Differential reinforcement as treatment for behavior disorders: Procedural and functional variations. *Research in Developmental Disabilities*, 13, 393-417.

Weissberg, R.P. (1985). Designing effective social problem-solving programs for the classroom. In B.H. Schneider, K.H. Rubin & J.E. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp.225-242). New York: Springer.

Δικτυακές πηγές

Είδη κρίσεων, Αθήνα: ΟΜΠΡΕΛΑ Διεπιστημονική Εταιρία Ψυχολογικής Παρέμβασης, 2013. [online] available from <http://obrela.gr/enimerosi/paremvasi_sti_krisi/> [accessed 28/11/2016]

Παρέμβαση στην κρίση: Βασικές αρχές, Αθήνα: ΟΜΠΡΕΛΑ Διεπιστημονική Εταιρία Ψυχολογικής Παρέμβασης, 2013. [online] available from <http://obrela.gr/enimerosi/paremvasi_sti_krisi/> [accessed 3/12/2016]

Παρέμβαση στην κρίση: Παράγοντες αλλαγής, Αθήνα: ΟΜΠΡΕΛΑ Διεπιστημονική Εταιρία Ψυχολογικής Παρέμβασης, 2013. [online] available from <http://obrela.gr/enimerosi/paremvasi_sti_krisi/> [accessed 7/12/2016]

Liether J. & de Gaalon H. *Healing Young Hearts A Handbook of Practical Teaching Material for Disaster Recovery*, 2008. [online] available from <<http://www.healingyounghearts.org/wordpress/>> [accessed 14/12/2016]

Χατζηχρήστου Χ., Κατή Α., Γεωργουλέας Γ., Λυκισάκου Κ., Υφαντή Θ. Ψυχολογική στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων Αθήνα: Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών. [online] available from <<http://www.centerschoolpsych.psych.uoa.gr/images/pdf/psychologicalsupportcrisis.pdf>> [accessed 18/12/2016]