



**ΑΝΟΙΚΤΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΥΠΡΟΥ**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ:

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΗΣ

ΣΕ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΤΑΚΤΗΣ ΑΝΑΓΚΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΓΙΑΝΝΗΣ ΚΑΣΟΥΛΙΔΗΣ

ΙΟΥΝΙΟΣ, 2011



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

**ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ:
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΗΣ
ΣΕ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΤΑΚΤΗΣ ΑΝΑΓΚΗΣ**

ΓΙΑΝΝΗΣ ΚΑΣΟΥΛΙΔΗΣ

**Διατριβή η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση
διδακτορικού τίτλου σπουδών στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**

Ιούνιος, 2011

© Γιάννης Κασουλίδης, 2011

ISBN 978-9963-695-22-3

ΣΕΛΙΔΑ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ

Υποψήφιος Διδάκτορας: Γιάννης Κασουλίδης

Τίτλος Διατριβής: Ετοιμότητα των διευθυντών δημόσιων σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης στη διαχείριση κρίσεων: ανάπτυξη μοντέλου λήψης απόφασης σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης

Η παρούσα Διδακτορική Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για απόκτηση Διδακτορικού Διπλώματος στο Πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής» και εγκρίθηκε στις 7 Ιουνίου 2011 από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

Εξεταστική Επιτροπή:

Μιχαλίνος Ζεμπύλας	Επίκουρος Καθηγητής στη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου (Πρόεδρος)
Πέτρος Πασιαρδής	Καθηγητής στη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου (Επιβλέπων)
Παναγιώτα Κενδέου	Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Νεάπολης (Μέλος)
Ζωή Παπαναούμ	Καθηγήτρια στο Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Μέλος)
Μαρία Ηλιοφώτου Μένον	Αναπληρωτής Καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου (Μέλος)

.....

Πέτρος Πασιαρδής – Επιβλέπων

Καθηγητής στη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Abstract

This dissertation addresses the emerging area of school crisis management. Even though schools are not traditional emergency response organizations, various natural and manmade hazards pose risks to the health and safety of students and personnel. During the last two decades there has been a growing awareness that all sectors of our society, including school communities, should be prepared for emergencies and disasters. Nowadays schools are forming up crisis intervention teams and conducting emergency action plans that aim to minimize the undesirable and devastating effects of a tragedy.

At the national level many countries, including Cyprus, issued special regulations as an additional measure to reassure that schools are confronting their obligations to have emergency response procedures in place and regularly exercise them. Although school crisis management makes no difference from similar actions that are followed by other organizations when responding to a crisis, research has shown that children who were involved in catastrophic events experience post-traumatic stress disorders showing a wide range of reactions, including fear, depression, anger and isolation that have direct negative affect in learning. These factors stress the need for a coherent preventing, responding and recovery emergency plan along with a consistent preparation program for school leaders.

Principals play a vital and multidimensional role towards the direction of a positive, productive and safe school workplace, therefore, the focus of this research is (i) the primary school principals' readiness in crisis management, and (ii) the observation and recording of principals' cognitive processes whilst coping with a crisis towards a decision making model for emergency situations. To investigate the principal's perception on their degree of readiness a questionnaire was developed and given to a randomly selected sample of 60 out of 306 Cypriot primary education principals that were in service during 2009-2010. Semi-structured interviews were conducted with all participants with the use of a fictitious scenario

that described a major accident in a school. The interviewees were randomly divided into an experimental and a control group. During the interview a sequence of unexpected events requested for fast and crucial decision making response for both groups members. For the experimental group a think-aloud methodology was employed to allow the recording of their cognitive processes in predefined areas.

Data analysis revealed that Cypriot principals find themselves relatively adequate to manage their school crisis. The results showed a significant positive relationship between the principals' degree of readiness and the familiarity of forthcoming crises. The confirmatory factor analysis defined a number of factors that pose interest into the separation of the preparation phase prior to a crisis to a theoretical and a practical one, whereas the response phase also followed a subdivision between the familiar and the unfamiliar events. Further data analysis didn't reveal any statistically significant difference between the experimental and the control group, thus leading to a safe conclusion that the implementation of the think aloud protocol didn't affect the outcomes of the experimental group. A more thorough study on the participants' cognitive processes, revealed that during their involvement in a crisis situation principals make decisions that are congruent with their beliefs, whilst during the decision making process they tend to draw many conclusions and recall cognitive models based on their prior knowledge and experience. Moreover, principals follow their gut feelings thus making decisions following a more or less dual-process combining both deliberate and intuitive reasoning.

Finally, a synthesis of the research's findings taking into account basic assumptions drawn by the literature review on decision making process and crisis management, led to a proposed decision making model introducing the term *structured intuition*. In that concept we argue that intuitional processes do not only concern random mental representations that are merely retrieved from memory and matched to similar patterns derived from a problematic

situation, such as a crisis, to lead to a decision. In contrast, structured intuition suggests a more deliberate, yet subconscious, procedure where specific mental representations are retrieved as such or combined with other existing or newly accumulated mental representations to build new ones.

Περίληψη

Το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας για την ετοιμότητα των σχολείων απέναντι στην κρίση και τη διαχείρισή της έχει αυξηθεί σημαντικά την τελευταία δεκαετία, ιδιαίτερα μετά από μια σειρά από τραγωδίες, που έπληξαν σχολικές μονάδες. Στα σχολεία απαιτείται πλέον να εντάξουν στα ετήσια προγράμματά τους σχέδια δράσης για την πρόληψη και αντιμετώπιση θεομηνιών, ατυχημάτων, ασθενειών, καθώς και τρομοκρατικών ενεργειών, γεγονός που υποχρεώνει τους διευθυντές να αναλάβουν πρωτόγνωρους γι' αυτούς ρόλους. Πολλές χώρες, σε εθνικό επίπεδο, ανάμεσά τους και η Κύπρος, έλαβαν πολιτικές αποφάσεις, θέσπισαν σχετικό νομικό πλαίσιο και θεσμοθέτησαν υπηρεσίες για αποτελεσματική διαχείριση των κρίσεων που απειλούν τα σχολεία. Η διαχείριση των κρίσεων στα σχολεία, παρόλο που στα πλείστα σημεία προσομοιάζει με τη διαχείριση κρίσεων στους υπόλοιπους οργανισμούς, δεν περιορίζεται μόνο στην έννοια της πρόληψης και της αντιμετώπισης, αλλά επεκτείνεται και στην επαναφορά του οργανισμού στην ομαλότητα, εφόσον ανάμεσα στις τραγικές επιπτώσεις μιας κρίσης συγκαταλέγεται το μετατραυματικό στρες σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Οι ψυχοσωματικές συνέπειες μετά από τη βίωση μιας κρίσιμης κατάστασης, ιδιαίτερα σε ευαίσθητες ομάδες πληθυσμού, όπως είναι τα παιδιά και οι έφηβοι, σε συνδυασμό με αισθήματα ανασφάλειας, σε ένα κατά κανόνα ασφαλές χώρο κοινωνικοποίησης και μάθησης, οδηγούν συχνά σε ανεπανόρθωτα ψυχολογικά τραύματα και χαμηλές σχολικές επιδόσεις.

Εύλογα, λοιπόν, τίθενται ερωτήματα κατά πόσο οι διευθυντές είναι έτοιμοι στο να διαχειριστούν έγκαιρα και αποτελεσματικά τις κρίσεις που πλήττουν ή που αναμένεται να πλήξουν το σχολείο τους, καθώς, επίσης, ποια είναι τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά και το στιλ ηγεσίας που υιοθετούν κατά τη διαδικασία λήψης απόφασης σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης. Αντικείμενο της παρούσας έρευνας αποτέλεσε (α) η διερεύνηση του βαθμού ετοιμότητας των διευθυντών των δημόσιων σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης της

Κύπρου στη διαχείριση κρίσεων, και (β) η καταγραφή και ανάλυση των νοητικών διεργασιών που παρουσιάζουν οι διευθυντές κατά τη διαχείριση μιας κρίσης. Σκοπός της εργασίας είναι η προσφορά καινούριας γνώσης συμπληρώνοντας το κενό που παρουσιάζεται στη βιβλιογραφία στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης, με το σχεδιασμό ενός μοντέλου λήψης απόφασης το οποίο να ανταποκρίνεται στις ιδιομορφίες και απαιτήσεις της διαχείρισης των καταστάσεων έκτακτης ανάγκης.

Για τη διερεύνηση του βαθμού ετοιμότητας των διευθυντών, σχεδιάστηκε ερωτηματολόγιο το οποίο στηρίχθηκε σε ερευνητικά εργαλεία αντίστοιχων ερευνών, στο υφιστάμενο νομικό πλαίσιο της δημοτικής εκπαίδευσης της Κύπρου, καθώς επίσης και στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που αφορούσε τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία. Η παρατήρηση και καταγραφή των νοητικών διεργασιών των διευθυντών πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια ημιδομημένων συνεντεύξεων με τη χρήση ενός υποθετικού σεναρίου, το οποίο περιέγραφε ένα τραγικό περιστατικό σε δημόσιο δημοτικό σχολείο. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, τα υποκείμενα της έρευνας καλούνταν να εκδηλώσουν φωνακτά τις σκέψεις τους σε συγκεκριμένα σημεία του σεναρίου και, τέλος, να λάβουν αποφάσεις σε σχέση με τα γεγονότα που εκτυλίσσονταν στο κείμενο. Πληθυσμός της έρευνας ήταν όλοι οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που κατείχαν οργανική θέση διευθυντή και εργάζονταν στα δημόσια δημοτικά σχολεία της Κύπρου κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2009-2010. Δείγμα της έρευνας ήταν 60 διευθυντές, οι οποίοι διαμοιράστηκαν σε δύο ομάδες, πειραματική και ελέγχου. Τα μέλη της πειραματικής ομάδας καλούνταν, στα πλαίσια των συνεντεύξεων, να εφαρμόσουν το Πρωτόκολλο Μεγαλόφωνης Σκέψης και, συνεπώς, να εκδηλώσουν φωνακτά τις σκέψεις τους σε συγκεκριμένα σημεία του υποθετικού σεναρίου, ώστε να παρατηρηθούν και να καταγραφούν νοητικές διεργασίες και στρατηγικές και, ακολούθως, να λάβουν αποφάσεις σε προκαθορισμένα κομβικά σημεία του σεναρίου. Τα μέλη της ομάδας ελέγχου, μετά από την ανάγνωση τμήματος του σεναρίου, προχωρούσαν

αμέσως στη λήψη αποφάσεων. Το ερωτηματολόγιο ήταν το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη διαπίστωση του βαθμού ετοιμότητας των διευθυντών και συμπληρώθηκε από όλα τα υποκείμενα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι διευθυντές εμφανίζονται, σε γενικές γραμμές, έτοιμοι να διαχειριστούν καταστάσεις έκτακτης ανάγκης στα σχολεία τους. Σημαντικό εύρημα αποτελεί, επίσης, το γεγονός ότι ο βαθμός ετοιμότητας παρουσιάζεται ανάλογος, όχι τόσο με τη σοβαρότητα των περιστατικών όσο με την οικειότητα που παρουσιάζουν οι διευθυντές με τις διάφορες κατηγορίες κρίσεων. Για παράδειγμα, οι διευθυντές παρουσιάζουν υψηλό βαθμό ετοιμότητας στην αντιμετώπιση ενός σεισμού, περιστατικό για το οποίο έχουν ενημερωθεί, προετοιμαστεί και ασκηθεί με το προσωπικό και τους μαθητές τους. Αντίθετα, ο αντίστοιχος βαθμός ετοιμότητας στην περίπτωση εισόδου ανεπιθύμητου προσώπου στο σχολείο, περιστατικό για το οποίο υπήρξε ελάχιστη ή ελλιπής ενημέρωση και καθόλου προετοιμασία ή άσκηση, εμφανίζεται σχετικά χαμηλός.

Από την παραγοντική ανάλυση που έγινε, για να εξακριβωθεί η σχέση μεταξύ των διάφορων μεταβλητών του ερωτηματολογίου, προέκυψε μια σειρά από παράγοντες οι οποίοι δείχνουν ότι οι διευθυντές διαχωρίζουν την πρόληψη της κρίσης σε παθητική, η οποία εστιάζεται στη θεωρητική κατάρτιση και εκπαίδευση και σε ενεργητική στην οποία περιλαμβάνεται ο σχεδιασμός και η πρακτική εφαρμογή σχεδίων δράσης. Επίσης, οι διευθυντές παρουσιάζουν δύο προφίλ ανταπόκρισης στην κρίση, διαχωρίζοντας τα περιστατικά σε οικεία και μη οικεία, εμφανίζοντας υψηλό και χαμηλό βαθμό ετοιμότητας αντίστοιχα.

Από τις αναλύσεις των δεδομένων που προέκυψαν κατά τη διαδικασία απομαγνητοφώνησης των συνεντεύξεων του συνόλου των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα, δεν παρουσιάστηκε οποιαδήποτε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μελών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές και των δύο

ομάδων παρουσίασαν μέτριο προς ψηλό βαθμό ετοιμότητας, ακολούθησαν τις διαδικασίες που συνδέονταν περισσότερο με συγκεκριμένο μοντέλο διαχείρισης κρίσεων, ενώ υιοθέτησαν κατά κύριο λόγο το ορθολογιστικό στιλ λήψης απόφασης, με τα μέλη της πειραματικής ομάδας να λαμβάνουν περισσότερο στιγμιαίες παρά διαισθητικές αποφάσεις.

Το γεγονός ότι οι δύο ομάδες δε διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους, οδήγησε στο ασφαλές συμπέρασμα πως η εφαρμογή του Πρωτοκόλλου Μεγαλόφωνης Σκέψης στα μέλη της πειραματικής ομάδας δεν επηρέασε τη διαδικασία διαχείρισης της κρίσης ούτε τον τρόπο λήψης απόφασης, επιτρέποντας, παράλληλα, τη μελέτη των νοητικών διεργασιών που παρατηρήθηκαν και καταγράφηκαν στα πλαίσια των συνεντεύξεων. Για τη μελέτη και την κατηγοριοποίηση των νοητικών διεργασιών, αξιοποιήθηκε κωδικοποιημένο εννοιολογικό σχήμα το οποίο στηρίχθηκε σε αντίστοιχες ερευνητικές εργασίες και πήρε την τελική του μορφή μετά από την ανάλυση των δεδομένων των πιλοτικών συνεντεύξεων.

Η επεξεργασία των νοητικών διεργασιών των μελών της πειραματικής ομάδας φανέρωσε πως οι διευθυντές στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στις δικές τους πεποιθήσεις και πιστεύω γεγονός που συνδέεται με την ανάληψη ευθύνης, που απορρέει από τη διαχείριση μιας κρίσης στο σχολείο τους. Επιπρόσθετα, οι διευθυντές τείνουν να εξάγουν σημαντικό αριθμό συμπερασμάτων, νοητική διεργασία που συνδέεται άμεσα με την επίλυση προβλημάτων και την αναζήτηση, αλλά και σύνθεση νοητικών μοντέλων, στην προσπάθεια του ατόμου να κατασκευάσει μια ολοκληρωμένη εικόνα λύσης. Στις νοητικές διεργασίες που κυριάρχησαν σημειώνεται ακόμη η ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης με τα υποκείμενα να προσπαθούν να βρουν στήριξη σε εμπειρίες του παρελθόντος αλλά και οδηγίες και κανονισμούς που διέπουν τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία, ενώ η διαίσθηση ήταν η νοητική διεργασία που είχε τη μεγαλύτερη συσχέτιση με τη λήψη απόφασης.

Τα ερευνητικά ευρήματα, σε συνδυασμό με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας στο πεδίο της διαδικασίας λήψης απόφασης και της διαχείρισης κρίσεων, ανέδειξαν τα δομικά

στοιχεία του προτεινόμενου μοντέλου λήψης απόφασης, στο οποίο εισάγεται ο όρος της δομημένης διαίσθησης. Κατ' αυτή την έννοια, γίνεται αποδεκτή η παραδοχή πως οι ηγέτες, όταν καλούνται να λάβουν αποφάσεις σε στρεσογόνες συνθήκες και ασταθή περιβάλλοντα, όπως συμβαίνει σε καταστάσεις κρίσεων που πλήττουν τον οργανισμό, αντιδρούν με τρόπο ενστικτώδη και συχνά αδιευκρίνιστο, όπου παρατηρείται ένας συγκερασμός σκόπιμων και συνειδητών διεργασιών με διαισθητικές και ασυναίσθητες αντιδράσεις. Με απλά λόγια, γνωρίζουν (τι κάνουν), αλλά δε γνωρίζουν γιατί (κάνουν τη συγκεκριμένη επιλογή). Με το συγκεκριμένο μοντέλο λήψης απόφασης προτείνεται η συστηματική και σκόπιμη κατασκευή νοητικών μοντέλων τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν αυτούσια ή να συνδυαστούν με άλλα ώστε να αποτελέσουν μια πηγή διαισθητικών αντιδράσεων, αποσκοπώντας με τον τρόπο αυτό σε γρήγορες και αποτελεσματικές αποφάσεις.

Λόγω, λοιπόν, της σπουδαιότητας του θέματος και του αυξανόμενου ενδιαφέροντος που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια στον τομέα της διαχείρισης κρίσεων γενικότερα και της ετοιμασίας των σχολείων και των διευθυντών ειδικότερα, επιβάλλεται να διεξαχθούν περαιτέρω έρευνες οι οποίες θα μπορούσαν να ασχοληθούν σε βάθος με την εξέταση διάφορων πτυχών του συγκεκριμένου πεδίου με στόχο την επέκταση της παρούσας εργασίας. Παρόμοια έρευνα με διαφορετικό πληθυσμό εντός ή και εκτός Κύπρου, για παράδειγμα, θα βοηθούσε να διαφανεί κατά πόσο το προτεινόμενο μοντέλο μπορεί να υιοθετηθεί και σε άλλους οργανισμούς και ηγετικά στελέχη που καλούνται να διαχειριστούν μια κρίση ή έχει να κάνει ειδικά με την ομάδα των διευθυντών της Κύπρου.

Σημαντική πρωτοτυπία της έρευνας αυτής είναι ότι αφορά την πρώτη ερευνητική προσπάθεια που πραγματοποιείται στον κυπριακό, καθώς και στον ευρύτερο διεθνή χώρο, η οποία προσπαθεί να καταγράψει τις νοητικές διεργασίες των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια λήψης απόφασης σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης, στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν αποτελεσματικά μια κρίση, με σκοπό την εκπόνηση ενός

μοντέλου λήψης απόφασης. Στην πρωτοτυπία της έρευνας και τη συνεισφορά της στην επιστήμη θα μπορούσε να προστεθεί η χρήση σεναρίου κατά τη διάρκεια των ημιδομημένων συνεντεύξεων, η οποία αποσκοπούσε στην προσομοίωση μιας κρίσιμης κατάστασης και στη δημιουργία συνθηκών πίεσης και συναισθηματικής φόρτισης, σαν να εκτυλισσόταν ένα πραγματικό γεγονός.

Καταλήγοντας, μπορούμε να πούμε ότι το έργο των διευθυντικών στελεχών στα σχολεία, όπως και σε άλλους οργανισμούς, γίνεται ολοένα και πιο πολύπλοκο, απαιτητικό και πολυσύνθετο. Πέρα από τον παιδαγωγικό και συμβουλευτικό του ρόλο, ο ηγέτης της σχολικής μονάδας καλείται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις οργάνωσης και διοίκησης ακόμη και της επιβίωσης ενός σύγχρονου, ζωντανού οργανισμού αλληλένδετου με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και το γεωπολιτικό περιβάλλον που το περιβάλλει. Στην Κύπρο η παρούσα έρευνα αποτελεί μια προσπάθεια από τις πολλές που καλό θα ήταν να γίνουν για να περάσουν τα σωστά μηνύματα στα κέντρα λήψης απόφασης έτσι ώστε η ένταξη θεμάτων διαχείρισης κρίσεων στα προγράμματα εκπαίδευσης των διευθυντικών στελεχών των σχολικών μονάδων της Κύπρου να ενταθεί, να συστηματοποιηθεί και να ξεφύγει από το εμβρυικό στάδιο που βρίσκεται σήμερα.

Ευχαριστίες

Για την ολοκλήρωση της έρευνας, σημαντική υπήρξε η συμβολή όλων των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα αποδεχόμενοι να μου παραχωρήσουν συνέντευξη και να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ανάγκασαν τους συμμετέχοντες να βιώσουν, έστω νοερά, μια ανεπιθύμητη και δυσάρεστη κατάσταση η οποία σε αρκετές περιπτώσεις οδήγησε στην ανάκληση από τη μνήμη ανάλογων προσωπικών εμπειριών και μια συνεπακόλουθη συναισθηματική φόρτιση. Τους ευχαριστώ για τη συμμετοχή τους και την κατάθεση ψυχής που αβίαστα πρόσφεραν.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλονται στον Καθηγητή Πέτρο Πασιαρδή, στον Επίκουρο Καθηγητή Μιχαλίνο Ζεμπύλα και στην Επίκουρη Καθηγήτρια Παναγιώτα Κενδέου, οι οποίοι αφιέρωσαν πολύ από τον πολύτιμο χρόνο τους για την καθοδήγηση της έρευνας σε όλα της τα στάδια.

Επιθυμώ, επίσης, να ευχαριστήσω θερμά την Καθηγήτρια Ζωή Παπαναούμ και την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Μαρία Ηλιοφώτου-Μένον για τη συμμετοχή τους στην Εξεταστική Επιτροπή.

Τέλος, ευχαριστώ τους γονείς μου Χρήστο και Ελένη για τις άοκνες προσπάθειές τους να με μορφώσουν μέσα από δύσκολες συνθήκες, ενώ θερμές ευχαριστίες και ευγνωμοσύνη οφείλω στη σύζυγό μου Μαρία και στα παιδιά μου Ελεάνα και Μιχάλη οι οποίοι με τη στήριξη και την κατανόησή τους μου έδωσαν κουράγιο και δύναμη να συνεχίζω.

Πίνακας Περιεχομένων

Abstract.....	v
Περίληψη	viii
Ευχαριστίες	xiv
Πίνακας Περιεχομένων	xv
Κατάλογος Διαγραμμάτων	xxiii
Κατάλογος Πινάκων.....	xxiv
Παραρτήματα.....	xxvii
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι – ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	1
Εισαγωγή.....	1
Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα	13
Σημαντικότητα της Έρευνας.....	15
Πρωτοτυπία της Έρευνας.....	17
Οριοθέτηση της Έρευνας.....	19
Περίληψη	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ – ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	21
Εισαγωγή.....	21
Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων	23
Απόφαση – Μια Απόπειρα Ορισμού.....	25
Λήψη Απόφασης στους Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς.....	25
Στιλ Λήψης Απόφασης.....	29
Μοντέλα Λήψης Αποφάσεων	31
Κλασικό μοντέλο.....	32
Αναγνώριση προβλήματος.....	32
Εντοπισμός εναλλακτικών λύσεων.....	33

Αξιολόγηση εναλλακτικών λύσεων.....	33
Επιλογή εναλλακτικής λύσης.....	34
Εφαρμογή της απόφασης.....	35
Αξιολόγηση της απόφασης.....	35
Διοικητικό μοντέλο.....	37
Μοντέλο του κάδου απορριμμάτων (Garbage can model).....	40
Κανονιστικό μοντέλο των Vroom-Yetton.....	43
Ποιότητα απόφασης.....	44
Αποδοχή απόφασης.....	44
Χρονικό περιθώριο λήψης απόφασης.....	44
Η Διαισθητική Προσέγγιση στη Λήψη Απόφασης.....	49
Στρατηγική διαίσθηση.....	54
Προηγούμενη εμπειρία.....	56
Κριτική σκέψη.....	56
Προαίσθημα.....	57
Λήψη Αποφάσεων στην Ομάδα.....	58
Πλεονεκτήματα μεθόδου λήψης αποφάσεων στην ομάδα.....	62
Προβλήματα μεθόδου λήψης αποφάσεων στην ομάδα.....	63
Τεχνικές λήψης αποφάσεων στην ομάδα.....	66
Τεχνική καταιγισμού ιδεών (Brainstorming).....	66
Τεχνική των Δελφών (Delphi Technique).....	67
Τεχνική της κατονομαζόμενης ομάδας (Nominal Group Technique).....	68
Λήψη Αποφάσεων σε Συνθήκες Αβεβαιότητας.....	69
Καταστάσεις Έκτακτης Ανάγκης - Κρίσεις.....	74
Κατηγοριοποίηση Κρίσεων.....	76

Καταστάσεις Έκτακτης Ανάγκης στα Σχολεία.....	82
Διαχείριση Κρίσεων στα Σχολεία	85
Το τρίπτυχο πρόληψη, ανταπόκριση, επαναφορά.....	86
Πρόληψη.....	88
Ανταπόκριση.....	89
Επαναφορά.....	89
Μοντέλα Διαχείρισης Κρίσεων	90
«Μοντέλο Κρεμμύδι» των Mitroff, Pauchant, Finney και Pearson.....	90
Το μοντέλο διαχείρισης κρίσεων του Ramee.....	92
Προετοιμασία.....	93
Διαχείριση.....	93
Ανασκόπηση.....	94
Το μοντέλο διαχείρισης κρίσεων των Gonzalez-Herrero και Pratt.....	94
Πρώτη φάση: αρχές διαχείρισης.....	95
Δεύτερη φάση: προγραμματισμός – πρόληψη.....	96
Τρίτη φάση: εκδήλωση – κορύφωση κρίσης.....	96
Τέταρτη φάση: η μετά την κρίση περίοδος.....	96
Πολιτικές και Πρακτικές Αντιμετώπισης	97
Οργανισμοί και Πρακτικές στην Ευρωπαϊκή Ένωση	97
Θεσμικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.....	98
Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και Υγεία στην Εργασία.....	99
EUR-OPA Major Hazards Agreement.....	100
Ετοιμασία Σχεδίου Δράσης μέσω Διαδικτύου.....	101
Διεθνείς Οργανισμοί και Πρακτικές	101
International Strategy for Disaster Reduction (ISDR).....	101

Καλή Πρακτική από την Τουρκία.....	102
Οργανισμοί και Πρακτικές από τις Η.Π.Α.....	102
Θέσπιση νομικού πλαισίου για υποχρεωτική παρέμβαση.....	106
Θέσπιση υπηρεσιών και οργανισμών.....	106
Κατάρτιση σχεδίων έκτακτης ανάγκης.....	107
Σύσταση ομάδων ανταπόκρισης στην κρίση.....	108
Χρηματοδότηση σχολείων για διενέργεια ασκήσεων.....	108
Κιβώτιο ανταπόκρισης κρίσεων.....	109
Θέσπιση Υπηρεσιών και Πρακτικές από τον Κυπριακό Χώρο.....	110
Σύσταση γραφείου πολιτικής άμυνας, ασφάλειας και υγείας.....	111
Σχέδια δράσης.....	112
Εισαγωγή θεμάτων ασφάλειας και υγείας στην εκπαίδευση.....	113
Εγχειρίδιο διαχείρισης πένθους.....	113
Περίληψη.....	114
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	116
Εισαγωγή.....	116
Πληθυσμός και Δείγμα.....	116
Τεχνικές Συλλογής Δεδομένων.....	118
Think Aloud Protocol – Πρωτόκολλο Μεγαλόφωνης Σκέψης.....	118
Ατομικές Συνεντεύξεις.....	121
Ερευνητικά Εργαλεία.....	123
Υποθετικό Σενάριο.....	123
Τεχνική Royal Dutch/Shell ή Global Business Network.....	125
Πεδίο αναφοράς.....	126
Διερεύνηση.....	126

Σύνθεση.....	126
Δράση.....	127
Έλεγχος.....	127
Συνοπτική Περιγραφή Σεναρίου και Επιδιωκόμενοι Στόχοι.....	127
Ερωτηματολόγιο.....	129
Διαδικασία.....	130
Κωδικοποίηση Νοητικών Διεργασιών – Coding Scheme.....	133
Εξαγωγή συμπερασμάτων.....	134
Ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης.....	134
Διαίσθηση.....	136
Επανάληψη.....	136
Παράφραση.....	137
Μεταγνωστικός έλεγχος.....	137
Αβεβαιότητα.....	138
Μονόλογος.....	139
Πεποιθήσεις – Πιστεύω.....	139
Ερωτήματα.....	140
Συναισθηματική φόρτιση – Επιφωνήματα.....	140
Λήψη απόφασης.....	140
Αναθεώρηση Απόφασης.....	141
Περιορισμοί Μεθοδολογίας.....	148
Αντικειμενικές Δυσκολίες.....	149
Μεθοδολογικές Αδυναμίες.....	149
Περίληψη.....	151
ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	152

Εισαγωγή.....	152
Διερεύνηση Πρώτου Ερωτήματος.....	152
Αξιοπιστία Εργαλείου	153
Αποτελέσματα Περιγραφικής Στατιστικής.....	153
Παραγοντική Ανάλυση.....	154
Διεξαγωγή διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης.	155
Ορθογώνια περιστροφή παραγόντων.	155
Διερεύνηση Δεύτερου Ερωτήματος	161
Αποτελέσματα Περιγραφικής Στατιστικής.....	161
Ανάλυση Συστάδων	167
K-Means Cluster.....	168
Προφίλ συστάδων.....	169
Προφίλ πρώτης συστάδας.	170
Προφίλ δεύτερης συστάδας.	170
Προφίλ τρίτης συστάδας.	170
Προφίλ τέταρτης συστάδας.	171
Προφίλ πέμπτης συστάδας.	171
Λήψη απόφασης σε επίπεδο συστάδων.	171
Βαθμός ετοιμότητας σε επίπεδο συστάδων.	172
Διερεύνηση Τρίτου Ερωτήματος.....	175
Συσχέτιση Λήψης Απόφασης και Νοητικών Διεργασιών.....	175
Λήψη Απόφασης κατά Υποκείμενο	175
Συσχέτιση Στιλ Λήψης Απόφασης και Διαχείρισης Κρίσεων.....	178
Αποτελέσματα Περιγραφικής Στατιστικής.....	179
Διερεύνηση Τέταρτου Ερωτήματος.....	180

Αποτελέσματα Περιγραφικής Στατιστικής.....	180
Κυρίαρχο Μοντέλο Διαχείρισης Κρίσεων	181
Ταξινόμηση σε Επίπεδο Λήψης Απόφασης	183
Διερεύνηση Πέμπτου Ερωτήματος.....	184
Συχνότητα Καταγραφών της Νοητικής Διεργασίας της Διαίσθησης	185
Συσχέτιση Διαίσθησης και Λήψης Απόφασης	186
Διερεύνηση Έκτου Ερωτήματος	186
Βαθμός Επίτευξης Στόχων Σεναρίου	187
Επίτευξη στόχων σε επίπεδο ομάδων.....	188
Επίτευξη στόχων σε επίπεδο δηλώσεων λήψης απόφασης.....	191
Στιλ λήψης απόφασης.....	197
Περίληψη	198
ΚΕΦΑΛΑΙΟ V – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	200
Εισαγωγή.....	200
Συζήτηση Αποτελεσμάτων της Έρευνας	201
Βαθμός Ετοιμότητας Διευθυντών στη Διαχείριση Κρίσεων.....	201
Νοητικές Διεργασίες Διευθυντών κατά τη Διαχείριση Κρίσεων	203
Στιλ Λήψης Απόφασης Διευθυντών κατά τη Διαχείριση Κρίσεων.....	208
Διαισθητική Αντίδραση Διευθυντών κατά τη Διαχείριση Κρίσεων.....	210
Συμπεράσματα από τη Συζήτηση των Αποτελεσμάτων της Έρευνας.....	211
Προτεινόμενο Μοντέλο Λήψης Απόφασης σε Καταστάσεις Έκτακτης Ανάγκης.....	212
Προετοιμασία.....	214
Κατάσταση Έκτακτης Ανάγκης.....	216
Δομημένη Διαίσθηση	216
Χρονικός περιορισμός	219

Εξαγωγή συμπερασμάτων.....	220
Απόφαση.....	221
Μάθηση σε πραγματικό χρόνο.....	222
Εισηγήσεις για Περαιτέρω Έρευνα	223
Σύνοψη.....	226
ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	230

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1 <i>Κλασικό μοντέλο λήψης απόφασης</i>	32
Διάγραμμα 2 <i>Το διοικητικό μοντέλο λήψης απόφασης του Simon</i>	37
Διάγραμμα 3 <i>Το δέντροδιάγραμμα λήψης απόφασης των Vroom-Yetton</i>	47
Διάγραμμα 4 <i>Ολοκληρωμένη τυπολογία συνθηκών περιβάλλοντος του οργανισμού και αβεβαιότητας</i>	73
Διάγραμμα 5 <i>Το μοντέλο «κρεμμύδι» για τη διαχείριση κρίσεων</i>	91
Διάγραμμα 6 <i>Το μοντέλο διαχείρισης κρίσεων του Ramee</i>	93
Διάγραμμα 7 <i>Ο κύκλος ζωής μιας κρίσης στο συμμετρικό μοντέλο των Gonzalez-Herrero και Pratt</i>	95
Διάγραμμα 8 <i>Διαδικασία σχεδιασμού σεναρίων με την τεχνική GBN</i>	125
Διάγραμμα 9 <i>Περίγραμμα σεναρίου</i>	126
Διάγραμμα 10 <i>Πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου</i>	132
Διάγραμμα 11 <i>Αντιλήψεις διευθυντών για το βαθμό ετοιμότητάς τους</i>	160
Διάγραμμα 12 <i>Μοντέλο Λήψης Απόφασης Δομημένης Διαίσθησης – Συνοπτική μορφή</i>	214
Διάγραμμα 13 <i>Συσχέτιση χρόνου και λήψης απόφασης</i>	219

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1 <i>Τα πέντε στιλ λήψης απόφασης των Vroom και Yetton</i>	30
Πίνακας 2 <i>Τα επτά διαγνωστικά ερωτήματα των Vroom και Yetton</i>	46
Πίνακας 3 <i>Τα επιπλέον πέντε διαγνωστικά ερωτήματα των Vroom και Jago</i>	48
Πίνακας 4 <i>Ενδεικτικός πίνακας αξιολόγησης των συνθηκών λήψης απόφασης</i>	70
Πίνακας 5 <i>Κατηγορίες και παραδείγματα κρίσεων</i>	76
Πίνακας 6 <i>Το τρίπτυχο πρόληψη, ανταπόκριση, επαναφορά</i>	87
Πίνακας 7 <i>Δημογραφικά στοιχεία διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα</i>	117
Πίνακας 8 <i>Στάδια εφαρμογής του Πρωτοκόλλου Μεγαλόφωνης Σκέψης</i>	130
Πίνακας 9 <i>Κώδικες εννοιολογικού σχήματος</i>	142
Πίνακας 10 <i>Κωδικοποίηση ποιοτικών δεδομένων με βάση το εννοιολογικό σχήμα</i>	144
Πίνακας 11 <i>Δηλώσεις στιλ λήψης απόφασης</i>	145
Πίνακας 12 <i>Ταξινόμηση αποφάσεων βάσει των μοντέλων διαχείρισης κρίσεων</i>	146
Πίνακας 13 <i>Αναμενόμενος ψηλότερος βαθμός στόχων σεναρίου</i>	147
Πίνακας 14 <i>Συνολικές δηλώσεις στόχων σεναρίου υποκειμένων</i>	148
Πίνακας 15 <i>Ενδεικτική επιτευξιμότητα στόχων σεναρίου</i>	148
Πίνακας 16 <i>Περιγραφική στατιστική των μεταβλητών του ερωτηματολογίου</i>	153
Πίνακας 17 <i>Ποσοστό επεξήγησης παραγόντων</i>	155
Πίνακας 18 <i>Παράγοντας 1: Πρόληψη – Κατάρτιση</i>	157
Πίνακας 19 <i>Παράγοντας 2: Πρόληψη – Δράση</i>	158
Πίνακας 20 <i>Παράγοντας 3: Ήπια Ανταπόκριση</i>	158
Πίνακας 21 <i>Παράγοντας 4: Σοβαρή Ανταπόκριση</i>	158
Πίνακας 22 <i>Παράγοντας 5: Επαναφορά</i>	159
Πίνακας 23 <i>Στατιστικά σημαντικές διαφορές ομάδων στους πέντε παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση</i>	159

Πίνακας 24	<i>Περιγραφικά δεδομένα νοητικών διεργασιών</i>	162
Πίνακας 25	<i>Αντιστοίχιση καρτελών με εννοιολογικές ενότητες σεναρίου</i>	163
Πίνακας 26	<i>Ταξινόμηση νοητικών διεργασιών με βάση τη συχνότητά τους ανά εννοιολογική ενότητα</i>	163
Πίνακας 27	<i>Φορτίσεις νοητικών διεργασιών ανά εννοιολογική ενότητα</i>	165
Πίνακας 28	<i>Νοητικές διεργασίες ανά σημείο μεγαλόφωνης σκέψης</i>	167
Πίνακας 29	<i>Λύσεις δύο, τριών, τεσσάρων και πέντε συστάδων</i>	169
Πίνακας 30	<i>Τελικές κεντρικές τιμές συστάδων και επίπεδο σημαντικότητας</i>	170
Πίνακας 31	<i>Λήψη απόφασης ανά συστάδα</i>	172
Πίνακας 32	<i>Έλεγχος ομοιογένειας συστάδων σε σχέση με το βαθμό ετοιμότητας</i>	173
Πίνακας 33	<i>Βαθμός ετοιμότητας συστάδων στους πέντε παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση</i>	173
Πίνακας 34	<i>Λήψη απόφασης κατά υποκείμενο</i>	176
Πίνακας 35	<i>Συσχέτιση νοητικών διεργασιών και λήψης απόφασης</i>	177
Πίνακας 36	<i>Δηλώσεις αποφάσεων στα πλαίσια του σεναρίου</i>	178
Πίνακας 37	<i>Ποσοστά στίλ λήψης απόφασης στις ομάδες πειραματική και ελέγχου</i>	179
Πίνακας 38	<i>Αποτελέσματα περιγραφική στατιστικής</i>	181
Πίνακας 39	<i>Ταξινόμηση μοντέλων διαχείρισης κρίσεων στις ομάδες</i>	181
Πίνακας 40	<i>Ταξινόμηση μοντέλων διαχείρισης κρίσεων στο σύνολο του δείγματος</i>	182
Πίνακας 41	<i>Ταξινόμηση μοντέλων διαχείρισης κρίσεων σε επίπεδο λήψης απόφασης</i> ...	183
Πίνακας 42	<i>Ταξινόμηση δηλώσεων απόφασης στα μοντέλα διαχείρισης κρίσεων</i>	184
Πίνακας 43	<i>Ταξινόμηση καταγραφών Διαίσθησης σε επίπεδο σημείων</i>	185
Πίνακας 44	<i>Μέσος όρος επίτευξης στόχων σεναρίου</i>	189
Πίνακας 45	<i>Βαθμός επίτευξης στόχων σεναρίου (σύγκριση ομάδων)</i>	190
Πίνακας 46	<i>Αντιστοίχιση στόχων σεναρίου με σημεία λήψης απόφασης</i>	191

Πίνακας 47	<i>Συνθήκες ασφάλειας για μαθητές</i>	192
Πίνακας 48	<i>Χρήση πόρων σχολείου</i>	193
Πίνακας 49	<i>Κατανομή ρόλων / εκχώρηση εξουσίας</i>	193
Πίνακας 50	<i>Εφαρμογή σχεδίου δράσης</i>	194
Πίνακας 51	<i>Ικανότητα ελιγμού / εναλλακτικές λύσεις</i>	194
Πίνακας 52	<i>Υποστηρικτικές υπηρεσίες εκτός σχολείου</i>	195
Πίνακας 53	<i>Επικοινωνιακή Πολιτική / Διαχείριση ΜΜΕ</i>	196
Πίνακας 54	<i>Διαφορές ομάδων στα πέντε στιλ λήψης απόφασης</i>	197

Παραρτήματα

Α	Άδεια διεξαγωγής της έρευνας από το Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης.....	261
Β	Συνοδευτική Επιστολή.....	262
Γ	Επεξηγηματικό κείμενο για την πειραματική ομάδα	263
Δ	Σενάριο: Μεγάλης έκτασης ατύχημα κατά τη διάρκεια εργασιών στο χώρο του σχολείου.....	264
Ε	Ερωτηματολόγιο: Βαθμός ετοιμότητας διευθυντών για ανταπόκριση σε συνθήκες κρίσεων.....	270
Στ	Ταυτότητα δείγματος – ομάδα ελέγχου	273
Ζ	Ταυτότητα δείγματος – πειραματική ομάδα	274
Η	Νοητικές διεργασίες ανά σημείο μεγάλωφωνης σκέψης	275
Θ	Ποσοστό επίτευξης στόχων σεναρίου – πειραματική ομάδα	278
Ι	Ποσοστό επίτευξης στόχων σεναρίου – ομάδα ελέγχου	279

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι – ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Εισαγωγή

Η λήψη αποφάσεων αποτελεί μια από τις πλέον απαιτητικές και μεγάλης σημασίας διαδικασίες ενός οργανισμού (McLaughlin, 1995). Αφορά σε διάφορες μορφές προβλημάτων που πρέπει να επιλυθούν, σε στόχους που πρέπει να επιτευχθούν και σε ευκαιρίες που πρέπει να αξιοποιηθούν. Στις περισσότερες περιπτώσεις, πρόκειται για μια εργασία την οποία ολοκληρώνει άτομο ή ομάδα ατόμων τα οποία, για την αντιμετώπιση του υπό συζήτηση θέματος, προτείνουν και αξιολογούν ένα σύνολο εναλλακτικών λύσεων. Επί της ουσίας, η λήψη αποφάσεων αποτελεί μια διαδικασία ανταλλαγής και αξιολόγησης γνώσης μεταξύ των αποφασίζοντων, η οποία στηρίζεται στη σχετική με τις προτεινόμενες εναλλακτικές λύσεις επιχειρηματολογία (Holsapple & Whinston, 1996). Τα τελευταία 50 χρόνια, η έρευνα στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία πολυάριθμων θεωρητικών μοντέλων λήψης απόφασης. Θα ήταν ουτοπικό αν όχι αφελές, να ισχυριστεί κανείς πως κάποιο από τα μοντέλα αυτά αποτελεί πανάκεια στο κεφάλαιο λήψη απόφασης. Η άποψη πως η καταλληλότερη προσέγγιση είναι αυτή που ταιριάζει καλύτερα στις εκάστοτε περιστάσεις (Hoy & Miskel, 2007· Hoy & Tarter, 2010) είναι ίσως η πιο ρεαλιστική αντιμετώπιση του ζητήματος.

Σύμφωνα με τους Mirandilla, Chia και Peters (2008) οι θεωρητικοί της λήψης απόφασης θα μπορούσαν να διαχωριστούν σε δύο διακριτές κατηγορίες, στους ορθολογιστές (rationalists), κλασικό μοντέλο, και στους μη-ορθολογιστές (non-rationalists), διοικητικό μοντέλο. Οι Conrad και Poole (2005) διαπιστώνουν πως στο ορθολογιστικό μοντέλο λήψης απόφασης οι αποφασίζοντες αντικρίζονται ως άτομα τα οποία αναμένεται να καταλήξουν στην καλύτερη λύση για αντιμετώπιση ενός προβλήματος ή μιας κρίσης ακολουθώντας, μια ορθολογιστική γραμμική πορεία. Τα στάδια που προτείνονται στο κλασικό μοντέλο είναι: αναγνώριση του προβλήματος, εντοπισμός εναλλακτικών λύσεων, αξιολόγηση εναλλακτικών

λύσεων, επιλογή εναλλακτικής λύσης, εφαρμογή της απόφασης και αξιολόγηση της απόφασης (Cabantous, Gond & Johnson-Cramer, 2010· Kreitner & Kinicki, 1995· Lunenburg & Ornstein, 2008). Η λήψη απόφασης θεωρείται μια λογική διαδικασία με συγκεκριμένα βήματα, τα οποία πρέπει να ακολουθηθούν ώστε να επιλεγεί η μία και μοναδική, ιδανική λύση.

Αντιλέγοντας, οι μη-ορθολογιστές αμφισβητούν τη δυνατότητα οποιουδήποτε ατόμου να καταλήξει στην καλύτερη λύση, ιδιαίτερα λόγω των περιορισμένων του δυνατοτήτων ανάλυσης όλων των συναφών πληροφοριών (Hoy & Miskel, 2007· Kalantari, 2010· Simon, 1947). Ο Simon (1947) έθεσε τις βάσεις για τη δημιουργία του διοικητικού μοντέλου λήψης απόφασης. Η ειδοποιός διαφορά του διοικητικού μοντέλου του Simon από το κλασικό μοντέλο εντοπίζεται σε δύο βασικά στοιχεία: (α) δεν αναζητείται πλέον η τέλεια λύση, αλλά η καλύτερη ή η πιο ικανοποιητική λύση με βάση τις περιστάσεις, και (β) καταργείται η γραμμικότητα του κλασικού μοντέλου, με τα επιμέρους στάδια της διαδικασίας να συνδέονται μεταξύ τους σε μια κυκλική σχέση όπου προτεραιότητα δίδεται σε όλα τα στάδια, ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε περίπτωσης.

Το διοικητικό μοντέλο του Simon (1947) στηρίζεται σε τέσσερις βασικές υποθέσεις:

- (α) Η λήψη απόφασης στους διοικητικούς οργανισμούς είναι μια δυναμική διαδικασία, η οποία ενώ επιλύει προβλήματα ταυτόχρονα δημιουργεί άλλα.
- (β) Ο απόλυτος ορθολογισμός κατά τη διαδικασία λήψης απόφασης είναι αδύνατο να επιτευχθεί εφόσον οι διευθύνοντες δεν κατέχουν τη δυνατότητα ούτε τη νοητική ικανότητα για κάτι τέτοιο. Συνεπώς, επιδιώκουν να εξεύρουν την πιο ικανοποιητική λύση και όχι την τέλεια.
- (γ) Η διαδικασία λήψης απόφασης αφορά ένα γενικό σχέδιο δράσης, το οποίο συναπαντιέται σε όλες τις εκφάνσεις και σημαντικές λειτουργίες της ορθολογιστικής διοίκησης του οργανισμού.

(δ) Το σύστημα αξιών αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας λήψης απόφασης.

Επιπλέον, οι μη-ορθολογιστές αναγνωρίζουν την επίδραση της διαίσθησης στη διαδικασία λήψης απόφασης (Conrad & Poole, 2005· Goffee & Jones, 2000· Simon, 1987· Vasconcelos, 2009) ως απαραίτητο εργαλείο για την αποτελεσματική ερμηνεία των συνεχώς αναδυόμενων νέων δεδομένων. Σύμφωνα με τον Patton (2003) ηγετικά στελέχη από όλα τα στρώματα, σε οικονομικούς, στρατιωτικούς και μη κερδοφόρους οργανισμούς, καθώς επίσης και άτομα που ασχολούνται λόγω επαγγέλματος με διαχείριση κρίσιμων καταστάσεων, καταφεύγουν συχνά στη διαισθητική λήψη απόφασης. Σε έρευνα στην οποία συμμετείχαν πέραν των τριών χιλιάδων διοικητικών στελεχών, ο Agor (1986) διαπίστωσε πως τα υψηλόβαθμα στελέχη χρησιμοποιούν πολύ συχνά τη διαίσθησή τους στη λήψη αποφάσεων, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις όπου:

- Το περιβάλλον χαρακτηρίζεται από μεγάλο βαθμό αβεβαιότητας.
- Δεν υπάρχει προηγούμενο.
- Οι μεταβλητές είναι λιγότερο προβλέψιμες.
- Τα δεδομένα είναι περιορισμένα και δε διευκρινίζουν την πορεία κατεύθυνσης.
- Υπάρχουν πολλές εύλογες λύσεις.
- Ο χρόνος είναι περιοριστικός με αυξημένη την ανάγκη για ορθή επιλογή.

Η έννοια της διαίσθησης στη διαδικασία λήψης απόφασης έχει παραγκωνιστεί από τη μεγάλη μερίδα των ερευνητών, οι οποίοι προτιμούν να στηρίζονται σε πιο χειροπιαστά αποτελέσματα όπως αυτά προσφέρονται από τις κλασικές μεθόδους. Εντούτοις, πολλοί αναγνωρίζουν τη σημασία της διαίσθησης, θεωρώντας πως οι διαισθητικές διεργασίες δεν ανήκουν στη σφαίρα του παρανοϊκού, αλλά προκύπτουν μέσα από μακρόχρονη εμπειρία και μάθηση (Agor, 1990· Andersen, 1999· Bricknell, 1997· Ericson, 2010· Jankowicz, 2001· Patton, 2003· Ray & Myers, 1990· Seebo, 1993· Simon, 1987· Vasconcelos, 2009). Σύμφωνα

με το Vaughan (1990), η διαίσθηση είναι μια ψυχολογική λειτουργία η οποία αντιλαμβάνεται την ολότητα ενός δεδομένου προβλήματος ή μιας κατάστασης, επιτρέποντας, παράλληλα, στον αποφασίζοντα να «κατασκευάσει» μια ολοκληρωμένη εικόνα της λύσης, μέσα από μια σύνθεση πληροφοριών και εμπειριών.

Στον τομέα της Διοίκησης, οι έννοιες κρίση και διαχείριση κρίσεων πρωτοεμφανίστηκαν με τις εργασίες των Hermann (1963) και Smith (1963), οι οποίοι είχαν αντλήσει τις ιδέες τους από τις στρατιωτικές τους εμπειρίες, καθώς και παραδοσιακές προβληματικές καταστάσεις οι οποίες συνέβαιναν σε επιχειρήσεις. Εντούτοις, το μεγαλύτερο ποσοστό δημοσιεύσεων σχετικών με τη διαχείριση κρίσεων παρατηρείται μετά το 1985 (Pauchant, 1988), γεγονός που αποδεικνύει πως η διαχείριση κρίσεων είναι σχετικά ένας νέος κλάδος στον τομέα της Διοίκησης. Στις μέρες μας παρατηρείται μια άνθηση στο αντικείμενο με πλούσια αρθρογραφία και χιλιάδες βιβλία, αναδεικνύοντας την επιθυμία των επιστημόνων να εντοπίσουν τις κύριες πηγές των επερχόμενων κρίσεων, ενώ παράλληλα, να μειώσουν την παρουσία και τις καταστροφικές τους συνέπειες με προληπτικά ή κατασταλτικά μέτρα σε περίπτωση που παρουσιαστούν. Η πρόκληση είναι ακόμη μεγαλύτερη λόγω των τεχνολογικών εξελίξεων σε συνδυασμό με τα νέα και πρωτόγνωρα προβλήματα που μπορεί να παρουσιαστούν στο μέλλον. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το μεγαλύτερο πείραμα στον κόσμο το οποίο προγραμματίζει ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός Έρευνας Στοιχειωδών Σωματιδίων¹ όπου οι φόβοι αντιτιθέμενων επιστημόνων και πολιτών κάνουν αναφορά για καταστροφή ολόκληρου του πλανήτη.

Σε αρκετές περιπτώσεις συναντούμε να χρησιμοποιείται η ίδια έννοια «κρίση» για την περιγραφή διάφορων περιστατικών, καταστάσεων ή συνθηκών (Pitcher & Poland, 1992). Για παράδειγμα, σε επίπεδο επιχειρήσεων κάθε γεγονός το οποίο δύναται να συγκεντρώσει το δημόσιο αρνητικό ενδιαφέρον και να δημιουργήσει αρνητικές επιπτώσεις στη

¹ Conseil Europeen pour la Recherche Nucleaire (CERN)

χρηματοοικονομική της κατάσταση, στις σχέσεις της με τους πελάτες της ή στη φήμη της, ορίζεται ως κρίση (Baker, 2001· Howell & Miller, 2006· Καμενόπουλος, 2006· Mitroff, Shrivastava & Udwardia, 1987). Ο όρος διαχείριση κρίσεων αναφέρεται στις ενέργειες που αναλαμβάνει ένας οργανισμός, για να ανταποκριθεί σε αναπάντεχα συμβάντα και καταστάσεις με πιθανά αρνητικά συνεπακόλουθα, τα οποία απειλούν τους πόρους και το προσωπικό, καθώς και την ίδια τη λειτουργία και επιβίωση του οργανισμού. Περιλαμβάνει σχέδια διαχείρισης κρίσεων, ώστε να ελαχιστοποιηθούν οι συνέπειες μιας κρίσης, να αντιμετωπιστούν τα αναδυόμενα περιστατικά και να υιοθετηθούν πρακτικές τέτοιες που θα επαναφέρουν τον οργανισμό στην ομαλότητα. Τα περιστατικά κρίσεων μπορούν να προέλθουν από εξωγενείς παράγοντες, όπως συμβαίνει σε περιπτώσεις θεομηνιών ή πράξεων πολέμου, ή από παράγοντες εντός του οργανισμού όπως για παράδειγμα από ένα ατύχημα μεγάλης κλίμακας λόγω ανθρώπινης αμέλειας. Σε κάθε περίπτωση, παρουσιάζεται η ανάγκη για πολλές και γρήγορες αποφάσεις σε περιβάλλον αβεβαιότητας και ελλιπούς πληροφόρησης.

Οι ειδικοί στη διαχείριση κρίσεων συμφωνούν πως οι καλύτερα διαχειριζόμενες κρίσεις είναι αυτές που δεν εκδηλώνονται ποτέ (Goldsmith, Govindarajan, Kaye, & Vicere, 2002), εννοώντας τις κρίσεις που προβλέπονται και αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά με σωστό σχεδιασμό. Λαμβάνοντας υπόψη πως στις πλείστες περιπτώσεις κρίσεων προηγούνται προειδοποιητικά σημάδια, οι συγγραφείς δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην πρόληψη και στην υιοθέτηση ενός συστήματος έγκαιρης προειδοποίησης για αποτροπή των κρίσεων προτού εκδηλωθούν ή στα πρώτα στάδια εμφάνισής τους. Παρ' όλα αυτά, είναι αδύνατο, ακόμη και για τον πιο κατάλληλα προετοιμασμένο οργανισμό, να είναι έτοιμος για τα πάντα.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι η λήψη απόφασης σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης διαφέρει σε αρκετά σημεία από την αντίστοιχη διαδικασία σε συνθήκες ομαλότητας, με την ανάγκη για ύπαρξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων λήψης απόφασης να

παρουσιάζεται μεγαλύτερη από ποτέ. Ο αποφασίζων τίθεται σε ένα περιβάλλον όπου οι συνθήκες διαφοροποιούνται απότομα και σε μεγάλο βαθμό από τις συνηθισμένες, ενώ συντηρείται μια ρευστότητα, που υποδηλώνει πως οι συνθήκες αυτές μπορούν να αλλάξουν δραματικά ανά πάσα στιγμή. Παρουσιάζονται τρεις παράμετροι που επιδρούν ανασταλτικά στην όλη διαδικασία και συγκεκριμένα η πίεση του χρόνου, η ροή και ποιότητα των πληροφοριών και τέλος ο όγκος και η βαρύτητα των αποφάσεων. Αναλυτικά:

- (α) Χρονικός περιορισμός: Πολλές αποφάσεις, είτε αυτές λαμβάνονται σε προσωπικό είτε σε επαγγελματικό επίπεδο, χαρακτηρίζονται από πίεση χρόνου με την ταυτόχρονη συνύπαρξη χρονοδιαγράμματος και τελικής προθεσμίας (deadline). Πρέπει, όμως, εδώ να γίνει ένας σαφής διαχωρισμός των αποφάσεων που απλά υπόκεινται σε χρονικούς περιορισμούς και των αποφάσεων που λαμβάνονται σε μια κατάσταση κρίσεως οι οποίες πρέπει να παρθούν άμεσα, συχνά σε διάστημα δευτερολέπτων ή μερικών λεπτών. Είναι μάλιστα, ένα σύνηθες χαρακτηριστικό των περιστατικών έκτακτης ανάγκης, η οποιαδήποτε καθυστέρηση να έχει ως αποτέλεσμα την απώλεια ουσιωδών πόρων, τη μείωση των επιλογών, ακόμη και την απώλεια ζωών.
- (β) Ροή και ποιότητα πληροφοριών: Οι πληροφορίες σε μια κατάσταση έκτακτης ανάγκης αποτελούν συχνά το μοναδικό καταφύγιο στους αποφασίζοντες σε οτιδήποτε αφορά τη λήψη απόφασης. Αυτό που παρατηρείται σε σχέση με τη ροή των πληροφοριών είναι μια ασυνέχεια και ασυνέπεια, που έχει ως αποτέλεσμα την παρουσία μεγάλου όγκου πληροφοριών σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα ή αντίθετα την απουσία οποιασδήποτε πληροφόρησης για μεγάλο χρονικό διάστημα. Και στις δύο περιπτώσεις το έργο του αποφασίζοντα δυσχεραίνεται εξίσου σημαντικά, εφόσον στην πρώτη τίθεται θέμα αξιολόγησης και ιεράρχησης των πληροφοριών, ενώ στη δεύτερη αυξάνεται ο βαθμός ρίσκου στη λήψη κάποιας

απόφασης χωρίς την απαιτούμενη πληροφόρηση. Ταυτόχρονα, ιδιαίτερα στα πρώτα στάδια μιας κατάστασης έκτακτης ανάγκης, κυκλοφορούν φήμες, ψίθυροι σε σχέση με επικείμενες κρίσεις (Ryan, 1989), οπότε τίθεται επιπλέον υπό αμφισβήτηση η ποιότητα των πληροφοριών με τον παράγοντα παραπληροφόρηση να δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο τη διαδικασία λήψης απόφασης.

- (γ) Όγκος και βαρύτητα αποφάσεων: Ο Drucker (1990) επισημαίνει πως οι αποτελεσματικοί ηγέτες λαμβάνουν πολύ μικρό αριθμό αποφάσεων. Αυτό, βέβαια, δεν ανταποκρίνεται απόλυτα σε μια κατάσταση έκτακτης ανάγκης όπου παρατηρείται το φαινόμενο να απαιτείται άμεση ανταπόκριση από τον αποφασίζοντα σε σύντομο χρονικό διάστημα, για μεγάλο αριθμό διαφορετικών περιστατικών και με διαφορετική βαρύτητα σε κάθε περίπτωση (Cosgrave, 1996). Επιπρόσθετα, λόγω της αβεβαιότητας των αποτελεσμάτων κάθε απόφασης, πολλές δευτερεύουσες αποφάσεις, οι οποίες κάτω από διαφορετικές περιστάσεις θα αναθέτονταν σε άλλα μέλη της διοικητικής ομάδας, δρομολογούνται προς τον ηγέτη του οργανισμού. Όλες αυτές οι αποφάσεις, εναποθέτουν ένα βαρύ φορτίο στους ώμους του ηγέτη το οποίο γίνεται ακόμη πιο βαρύ, καθώς πολλές από αυτές πρέπει να ληφθούν σε πολύ στενά χρονικά περιθώρια, ενώ άλλες στηρίζονται σε ανεπαρκείς ή ανεπιβεβαίωτες πληροφορίες.

Όπως και στην περίπτωση της λήψης απόφασης έτσι και στη θεωρία της διαχείρισης κρίσεων εμφανίζονται στη βιβλιογραφία αρκετά θεωρητικά μοντέλα διαχείρισης κρίσεων, τα σημαντικότερα εκ των οποίων παρουσιάζονται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο. Παρ' όλες τις διαφορετικές απόψεις, σε όλα τα μοντέλα παρουσιάζεται το μοτίβο της *προ- κατά- και μετά-* της κρίσης περιόδου. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται η περίοδος πριν από την κρίση, η οποία περιλαμβάνει τα μέτρα πρόληψης και την προετοιμασία του οργανισμού για να ανταποκριθεί στην κρίση, η περίοδος της κρίσης με την άμεση ανταπόκριση του οργανισμού

για να ελαττώσει τις διάφορες επιπτώσεις και η περίοδος μετά την κρίση, η οποία περιλαμβάνει τις ενέργειες του οργανισμού για επαναφορά στην προ της κρίσης κατάσταση το συντομότερο δυνατό.

Παρόλο που τα σχολεία από τη φύση τους δεν κατατάσσονται στην κατηγορία των οργανισμών που παραδοσιακά συνδέονται με την αντιμετώπιση καταστάσεων έκτακτης ανάγκης (Degnan, Thomas, Markenson, Song, Fuller, & Redlener, 2004· Kano, Ramirez, Ybarra, Frias & Bourque, 2007), ποικίλες καταστροφές, άλλοτε προερχόμενες από τον άνθρωπο και άλλοτε εξαιτίας κάποιων ακραίων φυσικών φαινομένων, θέτουν σε άμεσο κίνδυνο τη ζωή των μαθητών και των μελών του προσωπικού των σχολείων (Berkowitz, Haugh, Orr, & Kaye, 2002· Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 1999· Provenzo & Frado, 1995). Μάλιστα, τα σχολεία καλούνται συχνά να αναλάβουν με τα δικά τους μέσα και το δικό τους προσωπικό το έργο της πρόληψης και αντιμετώπισης κρίσεων. Δυστυχώς, τα περιστατικά κρίσεων στα σχολεία πληθαίνουν ολοένα και περισσότερο. Κατά τη διάρκεια της συγγραφής της συγκεκριμένης διατριβής, διαδραματίστηκαν τα τραγικά επεισόδια της δολοφονίας αθών μαθητών και καθηγητών στη μικρή πόλη Βίνεντεν της Γερμανίας στις 11 Μαρτίου 2009 (BBC, 2009) ενώ όλος ο κόσμος συγκλονίστηκε από τον καταστροφικό σεισμό της ιστορικής πόλης Λ' Ακουίλα στην Ιταλία, στις 6 Απριλίου 2009, με τον κατάλογο των κρίσεων και των καταστροφών που πηγάζουν από τον άνθρωπο ή από θεομηνίες να μεγαλώνει διαρκώς. Στην Ελλάδα, στις 10 Απριλίου 2009, σπουδαστής της σχολής του Οργανισμού Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ) άνοιξε πυρ κατά συμμαθητή του και μετά αυτοπυροβολήθηκε στο κεφάλι. Το περιστατικό χαρακτηρίζεται ως πρωτοφανές για τα ελληνικά δεδομένα, ενώ παράλληλα ανοίγει ένα νέο κύκλο σχολικής παραβατικότητας, που μέχρι σήμερα αποτελούσε μονοπώλιο κυρίως αμερικάνικων σχολείων με ελάχιστες εξαιρέσεις μεμονωμένων περιστατικών στην ευρωπαϊκή επικράτεια.

Οι Brock et al (2005), επιχείρησαν μια ταξινόμηση των κρίσεων που συναπαντώνται στα σχολεία και κατέληξαν στην παρακάτω κατηγοριοποίηση:

- (α) Μη επείγοντα περιστατικά: Γεγονότα τα οποία επηρεάζουν συνήθως με αρνητικό τρόπο τα σχολεία και απαιτούν ανάληψη δράσης χωρίς, όμως, να χαρακτηρίζονται με την έννοια του επείγοντος.
- (β) Περιστατικά που χρήζουν άμεσης ιατρικής βοήθειας: Σε αυτή την κατηγορία κατατάσσονται περιστατικά που έχουν να κάνουν με την κατάσταση της υγείας των ατόμων και σε αυτά περιλαμβάνονται οι τραυματισμοί (σκόπιμοι είτε από ατύχημα) και οι μεταπτώσεις της υγείας από εξωγενείς παράγοντες ή παθολογικά αίτια.
- (γ) Άμεσα επείγοντα περιστατικά: Γεγονότα τα οποία συμβαίνουν εντός του χώρου του σχολείου (όπως για παράδειγμα τρομοκρατικές ενέργειες, πυροβολισμοί, κατακράτηση ομήρων, εκρήξεις) και απαιτούν την άμεση ανταπόκριση αρμόδιων φορέων και υπηρεσιών στο χειρισμό καταστάσεων έκτακτης ανάγκης.
- (δ) Φυσικές καταστροφές: Στην ομάδα αυτή κατατάσσονται ακραία φυσικά φαινόμενα όπως σεισμοί, κατολισθήσεις, πλημμύρες, πυρκαγιές και καταιγίδες τα οποία έχουν άμεσες επιπτώσεις στην υγεία και ασφάλεια των μαθητών και του προσωπικού των σχολείων.
- (ε) Έμμεσα επείγοντα περιστατικά: Πρόκειται για γεγονότα τα οποία ανήκουν στη σφαίρα του επείγοντος και παρόλο που δε συμβαίνουν εντός του χώρου του σχολείου, αλλά σε κάποια σχετικά κοντινή απόσταση, οι επιπτώσεις τους μπορούν να έχουν άμεσες επιδράσεις στο σχολείο σε μεταγενέστερο στάδιο.

Σημειώνεται πως η πιο πάνω κατηγοριοποίηση αποτελεί μια πρόταση ταξινόμησης των κρίσεων, ενώ παρατηρεί κανείς πως δεν υπάρχει σαφής διαχωρισμός μεταξύ των κατηγοριών οι οποίες επικαλύπτουν η μια την άλλη. Όπως αναφέρουν και οι συγγραφείς, τα περιστατικά

που εμπίπτουν στη 2^η κατηγορία «Περιστατικά που χρήζουν άμεσης ιατρικής βοήθειας» (π.χ. τραυματισμοί) σε περίπτωση που επηρεάζουν αυξημένο αριθμό ατόμων λογίζονται ως περιστατικά 3^{ης} κατηγορίας «Άμεσα επείγοντα περιστατικά» εφόσον απαιτείται η εφαρμογή σχεδίου δράσης και η άμεση ανταπόκριση αρμόδιων φορέων και υποστηρικτικών υπηρεσιών.

Η αντιμετώπιση καταστάσεων έκτακτης ανάγκης, άρχισε να εφαρμόζεται συστηματικά στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα με τη σύσταση του Γραφείου Πολιτικής Άμυνας το 1998. Το Γραφείο στελεχώνεται από τρεις εκπαιδευτικούς οι οποίοι εκπροσωπούν τη Μέση, Δημοτική και Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και έχει ως αποστολή του την οργάνωση, εκπαίδευση και ετοιμασία των δημόσιων σχολείων για την αποτελεσματική ανταπόκριση σε περιπτώσεις σεισμού, πυρκαγιάς και μεμονωμένου εχθρικού επεισοδίου. Το Γραφείο από το Νοέμβριο του 2005 μετονομάστηκε σε Γραφείο Πολιτικής Άμυνας, Ασφάλειας και Υγείας. Οι λειτουργοί, ανάμεσα σ' άλλα καθήκοντα, αναλαμβάνουν θέματα ασφάλειας και υγείας των εργαζομένων στα δημόσια σχολεία, καθώς και των μαθητών οι οποίοι στη σχετική νομοθεσία λογίζονται ως «τρίτα πρόσωπα» στο χώρο εργασίας. Ο τομέας ασφάλεια και υγεία καλύπτει ένα ευρύτατο φάσμα της ζωής του κάθε εργαζόμενου, αλλά και των μαθητών στην περίπτωση των σχολείων. Ανάμεσα στα θέματα που πραγματεύεται, πέρα από την εκτίμηση κινδύνου και την εξασφάλιση ασφαλών συνθηκών εργασίας, είναι η ποιότητα ζωής, η εργονομία, το εργασιακό άγχος, αλλά και θέματα υγείας που σχετίζονται με την ατομική υγιεινή και την προστασία του περιβάλλοντος. Λαμβάνοντας υπόψη την κατηγοριοποίηση των κρίσεων στα σχολεία (Brock et al, 2005· Kano et al, 2007· Virginia Board of Education, 2007), θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς πως, σε ό,τι αφορά το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου (ΥΠΠ), ο τομέας της πολιτικής άμυνας σχετίζεται με τα άμεσα επείγοντα περιστατικά, τις φυσικές καταστροφές και τα έμμεσα

επείγοντα περιστατικά, ενώ ο τομέας ασφάλειας και υγείας σχετίζεται με τα μη επείγοντα περιστατικά και τα περιστατικά που χρήζουν άμεσης ιατρικής βοήθειας.

Η νομοθεσία που αφορά στη διαχείριση κρίσεων στα δημόσια σχολεία και στη δημιουργία κατάλληλων προϋποθέσεων για την αντιμετώπισή τους, προέρχεται από συγκεκριμένους νόμους και κανονισμούς της Διοίκησης Πολιτικής Άμυνας του Υπουργείου Εσωτερικών, του Τμήματος Επιθεώρησης Εργασίας του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, καθώς και από τους κανονισμούς λειτουργίας των σχολείων του ΥΠΠ. Αναλυτικά:

- (α) Διοίκηση Πολιτικής Άμυνας: Η Διοίκηση Πολιτικής Άμυνας υπάγεται στο Υπουργείο Εσωτερικών και έχει ως κύρια αποστολή την εκτέλεση διάφορων ανθρωπιστικών έργων, τα οποία αποσκοπούν στο να προστατεύσουν τον άμαχο πληθυσμό και την περιουσία του από τους κινδύνους και να τον βοηθήσουν να ανακάμψει από τις άμεσες επιπτώσεις συμφορών ή εχθροπραξιών. Παράλληλα, έργο της είναι και η προσφορά των αναγκαίων συνθηκών για την επιβίωση των πολιτών σε αυτές τις περιπτώσεις και η διατήρηση του ηθικού του άμαχου πληθυσμού σε ψηλό επίπεδο. Με βάση τους Περί Πολιτικής Άμυνας Νόμους του 1996 και 1998, καθώς και τους Περί Πολιτικής Άμυνας (Γενικούς) Κανονισμούς του 1997 και 2006, κάθε ουσιώδης υπηρεσία πρέπει: (i) να εκπονήσει σχέδιο δράσης για αντιμετώπιση καταστάσεων έκτακτης ανάγκης, και (ii) να εξοπλιστεί με τα κατάλληλα εφόδια, μέσα και υλικά, για να μπορέσει να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις των συνθηκών που αναμένεται να δημιουργηθούν.
- (β) Τμήμα Επιθεώρησης Εργασίας (ΤΕΕ): Το ΤΕΕ υπάγεται στο Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων και αποτελεί το κύριο όργανο για τη σύνταξη, προώθηση και εφαρμογή των νόμων και κανονισμών που αφορούν την ασφάλεια και υγεία στο χώρο εργασίας. Αποτελεί τον εστιακό πόλο της Κυπριακής

Δημοκρατίας του Ευρωπαϊκού Οργανισμού για την Ασφάλεια και Υγεία στην Εργασία² και έχει ως αποστολή του τη διαρκή και σταθερή βελτίωση των επιπέδων ασφάλειας και υγείας στους χώρους εργασίας, τη διασφάλιση ικανοποιητικών επιπέδων ποιότητας της ατμόσφαιρας και του περιβάλλοντος γενικά, την προστασία των εργαζομένων, του κοινού και του περιβάλλοντος από κινδύνους. Το ΤΕΕ, τηρώντας πιστά τις πρόνοιες που περιγράφονται στις διάφορες Οδηγίες – Κανονισμούς της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, έχει καταρτίσει ένα πολυσύνθετο νομικό πλαίσιο, στοχεύοντας στην πρόληψη όλων των πιθανών κινδύνων που μπορεί να προκληθούν στους χώρους εργασίας. Παρόλο που δεν υπάρχει ιδιαίτερη νομοθεσία για τα δημόσια σχολεία, οι σχολικές μονάδες θεωρούνται ως χώροι εργασίας κι έτσι υπόκεινται σε όλες τις σχετικές νομοθεσίες.

- (γ) Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού: Το ΥΠΠ εκπροσωπεί την Κυπριακή Δημοκρατία ως ο άμεσος προϊστάμενος (εργοδότης) των εκπαιδευτικών λειτουργιών. Το ΥΠΠ εκδίδει σημαντικό αριθμό εγκυκλίων υπό μορφή ανακοινώσεων, οι οποίες εκφράζουν και την εκάστοτε πολιτική σε διάφορα θέματα που αφορούν στην καθημερινή σχολική πράξη. Πέραν των εγκυκλίων, οι τεχνοκράτες του Υπουργείου εκδίδουν Κανονισμούς για τη λειτουργία των σχολείων όλων των βαθμίδων, οι οποίοι αποτελούν μέρος της εκπαιδευτικής νομοθεσίας. Στην περίπτωση της Δημοτικής Εκπαίδευσης, ισχύουν οι Περί Λειτουργίας των Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης Κανονισμοί του 2008 (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2008b) οι οποίοι ήταν αποτέλεσμα της αναθεώρησης και ταυτόχρονα κατάργησης των παλαιότερων Κανονισμών του 1997. Οι Κανονισμοί τέθηκαν σε ισχύ μετά από σχετική έγκριση της Βουλής των Αντιπροσώπων. Με βάση τους συγκεκριμένους κανονισμούς, ο διευθυντής του

² EU-OSHA – European Agency for Safety and Health at Work

σχολείου φροντίζει ώστε να παρέχει το σχολείο επαρκή ασφάλεια και προστασία στα παιδιά κατά τη διάρκεια της λειτουργίας του, ενώ παράλληλα, σε συνεργασία με το Γραφείο Πολιτικής Άμυνας του ΥΠΠ καταρτίζει σχέδιο δράσης και παίρνει τα αναγκαία μέτρα για την υλοποίησή του, οργανώνοντας προαιρετικές και υποχρεωτικές ασκήσεις σεισμού, πυρκαγιάς, μεμονωμένου εχθρικού επεισοδίου, κάλυψης, πρώτων βοηθειών και οτιδήποτε άλλο κρίνει το Γραφείο Πολιτικής Άμυνας ότι είναι απαραίτητο για την αποτελεσματικότητά του.

Οι διευθυντές, μέσα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό και κοινωνικό συγκείμενο, καλούνται να διευθύνουν με τρόπο αποτελεσματικό τα σχολεία, τα οποία αποτελούν μια μικρογραφία της κοινωνίας με όλα τα συνεπακόλουθά της, και παράλληλα αναγκάζονται να αναλάβουν ολοένα και περισσότερους, νεότερους και απαιτητικότερους ρόλους. Ένας από αυτούς τους ρόλους είναι και η διαχείριση των κρίσιμων περιστατικών στο σχολείο, ρόλο, βέβαια, για τον οποίο οι κύπριοι διευθυντές καλούνται να αναλάβουν χωρίς να τύχουν προηγουμένως κατάλληλης εκπαίδευσης ή κατάρτισης. Ο March (1994), ανέφερε πως σε αρκετές περιπτώσεις οι άνθρωποι χρειάζεται να ενεργήσουν πριν προλάβουν να υπολογίσουν όλες τις εναλλακτικές λύσεις ή τις συνέπειες της πράξης τους. Επεκτείνοντας το συλλογισμό του, θεωρούμε ότι οι ηγέτες ή οι αποφασίζοντες, όχι απλώς χρειάζεται να ενεργήσουν πριν σκεφθούν, αλλά στις καταστάσεις έκτακτης ανάγκης αναγκάζονται να το κάνουν.

Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα

Η συγκεκριμένη διατριβή αποσκοπεί στο σχεδιασμό ενός μοντέλου λήψης απόφασης το οποίο να χαρακτηρίζεται από ευέλικτη και αναπροσαρμοζόμενη δομή, ώστε να ανταποκρίνεται στην πολυπλοκότητα και πολυμορφικότητα των καταστάσεων κρίσεως. Πιθανές παράμετροι ενός τέτοιου μοντέλου μπορούν να είναι η εμπειρία, η εκπαίδευση, η ετοιμότητα (πρόληψη), η πίεση χρόνου, η αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού και των πόρων του οργανισμού, καθώς και ο στρατηγικός προγραμματισμός σε συνδυασμό με το

στιλ ηγεσίας και τη διαίσθηση των αποφασιζόντων. Το μοντέλο θα αποσκοπεί στη διευκόλυνση των διευθυντών των δημόσιων σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης να λαμβάνουν αποφάσεις κάτω από εξαιρετικά δύσκολες περιστάσεις όπως είναι οι καταστάσεις έκτακτης ανάγκης, παρέχοντάς τους ένα χρήσιμο εργαλείο σχεδιασμένο ειδικά γι' αυτές τις περιπτώσεις.

Προτείνεται, λοιπόν, ένα μοντέλο ανοικτό σε προκλήσεις, και μια τέτοια πρόκληση θα ήταν να μπορεί ο έχων το πρόσταγμα (ηγέτης) να δημιουργεί ή να τροποποιεί καταστάσεις και όχι μόνο να δέχεται τις υφιστάμενες περιστάσεις ως σταθερά δεδομένα. Άλλωστε, η επέμβαση του ίδιου ή και άλλων παραγόντων σε μια κατάσταση, δημιουργεί τις προϋποθέσεις εκείνες για αλλοίωση ή ακόμη και μεταμόρφωσή της σε ένα επιθυμητό μέλλον.

Έχοντας υπόψη τα όσα έχουν λεχθεί προηγουμένως, η παρούσα έρευνα θα επικεντρωθεί στη διερεύνηση των ακόλουθων βασικών ερευνητικών ερωτημάτων αναφορικά με τους κύριους διευθυντές δημόσιων δημοτικών σχολείων:

- (α) Πόσο έτοιμοι νιώθουν οι διευθυντές στο να διαχειριστούν καταστάσεις κρίσεων;
- (β) Ποιες νοητικές διεργασίες παρουσιάζουν οι διευθυντές κατά τη διαδικασία αντιμετώπισης ενός κρίσιμου περιστατικού;
- (γ) Ποια είναι η συσχέτιση μεταξύ λήψης απόφασης και νοητικών διεργασιών και ποιο στιλ λήψης απόφασης υιοθετούν οι διευθυντές κατά τη διαχείριση μιας κατάστασης έκτακτης ανάγκης;
- (δ) Με ποιο μοντέλο διαχείρισης κρίσεων που αναφέρεται στη βιβλιογραφία ταυτίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό οι αποφάσεις που λαμβάνουν οι διευθυντές;
- (ε) Σε ποιο βαθμό οι διευθυντές, στηρίζονται στη διαίσθησή τους κατά τη διαδικασία λήψης απόφασης σε μια κατάσταση έκτακτης ανάγκης;

(στ) Σε ποιο βαθμό, η εφαρμογή του Πρωτοκόλλου Μεγαλόφωνης Σκέψης, επηρεάζει τη διαδικασία λήψης απόφασης στα μέλη της Πειραματικής Ομάδας;

Αναμένεται ότι τα αποτελέσματα τα οποία θα προκύψουν από τη διερεύνηση των πιο πάνω ερωτημάτων, πέρα από τη διαπίστωση του βαθμού ετοιμότητας των διευθυντών σε σχέση με τη διαχείριση κρίσεων, θα παρέχουν επαρκή στοιχεία αναφορικά με τα δομικά στοιχεία του προτεινόμενου μοντέλου λήψης απόφασης, στο οποίο αποσκοπεί η παρούσα ερευνητική εργασία, καθώς και στις μεταξύ τους σχέσεις.

Σημαντικότητα της Έρευνας

Ανατρέχοντας σε μερικούς τίτλους της βιβλιογραφίας αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων, όπως: *Crisis Management: Planning for the inevitable*, (Fink, 2002), *Managing Crises Before They Happen: What Every Executive and Manager Needs to Know about Crisis Management*, (Mitroff & Anagnos, 2005) και *Crisis Leadership: Planning for the unthinkable*, (Mitroff, 2003) διαπιστώνει κανείς την εμφανή έννοια του απροσδόκητου και του αναπάντεχου, που χαρακτηρίζει τα περιστατικά κρίσεως. Η αδυναμία εντοπισμού οποιουδήποτε χαρακτηριστικού, το οποίο θα μπορούσε να βοηθήσει στην ακριβή πρόβλεψη μιας ενδεχόμενης καταστροφής, ώθησε την επιστημονική κοινότητα στο να κινηθεί εμφαντικά στην κατεύθυνση της πρόληψης και της προετοιμασίας. Άλλωστε, όπως τονίζουν οι Mitroff και Anagnos (2005) η σωστή και πετυχημένη διαχείριση μιας κρίσης ξεκινά πριν ακόμη αυτή εμφανιστεί, ενώ η επιτυχία είναι δεδομένη στις περιπτώσεις όπου οι κρίσεις αποφεύγονται ή δεν εκδηλώνονται λόγω ακριβώς αυτής της αποτελεσματικότητας των μέτρων πρόληψης.

Η συγκεκριμένη έρευνα στοχεύει στο να προσθέσει γνώση σε ένα χώρο σχετικά παραμελημένο στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης τόσο σε κυπριακό όσο και σε διεθνές επίπεδο με το σχεδιασμό ενός μοντέλου λήψης απόφασης σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης. Τονίζεται σε αυτό το σημείο πως το προτεινόμενο μοντέλο της παρούσας έρευνας

θα αποτελέσει μια θεωρητική πρόταση με δυνατότητες εφαρμογής όχι μόνο εκτός της Κύπρου, αλλά και εκτός του τομέα της εκπαίδευσης, ως ένα γενικότερο μοντέλο λήψης απόφασης. Εξάλλου, οι ιδιαίτερα έντονες τάσεις της παγκοσμιοποίησης που εμφανίζονται στις μέρες μας αφενός, κάνουν τα προβλήματα της κάθε χώρας και του κάθε λαού και δικά μας προβλήματα, και αφετέρου, βοηθούν στη διάδοση ωφέλιμης γνώσης και θεωρητικών μοντέλων, προτάσεων για επίλυση των προβλημάτων, καθώς και πετυχημένων πρακτικών.

Τα πρόσφατα παραδείγματα του ιού της γρίπης των πουλερικών στα τέλη του 2005, αλλά και η πανδημία του ιού της γρίπης των χοίρων στις αρχές του 2009, αποδεικνύουν πως πολλά κοινωνικά φαινόμενα λαμβάνουν διεθνείς διαστάσεις είτε λόγω της ευκολίας μετακίνησης σε κάθε γωνιά του πλανήτη, είτε λόγω της ευκολίας μετάδοσης και πρόσβασης μεγάλου όγκου πληροφοριών. Το παράδειγμα, δηλαδή, ενός ανήλικου που παίρνει τα όπλα και το νόμο στα χέρια του, αφαιρώντας τη ζωή των συνανθρώπων του στο όνομα του δικού του «ιερού αγώνα» και ο τρόπος που αυτό μεταδίδεται από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, είναι πιθανόν να «εμπνεύσει» κι άλλα άτομα σε κάθε γωνιά της γης να τον μιμηθούν. Αυτά τα γεγονότα, καθώς και οι απρόβλεπτες συμπεριφορές της φύσης που κανείς δε γνωρίζει πού, πότε και πώς θα εκδηλωθούν, κάνουν ιδιαίτερα επιτακτική την ανάγκη για σωστή προετοιμασία και εγρήγορση.

Από τις πρακτικές διαχείρισης των καταστάσεων κρίσεως σε Η.Π.Α., Ευρώπη και Κύπρο, όπως αυτές παρουσιάζονται αναλυτικά στο Κεφάλαιο II, διαφαίνεται πως κάθε οργανισμός, τουλάχιστον στα αρχικά και συνήθως κρίσιμα στάδια μιας κρίσης, στηρίζεται αποκλειστικά στις δικές του δυνάμεις, στα μέσα, στο προσωπικό και στους μηχανισμούς που διαθέτει. Γι' αυτό άλλωστε έχει σε πολλές χώρες θεσμοθετηθεί νομικά η ευθύνη των εργοδοτουμένων, δημοσίων υπαλλήλων και εκπαιδευτικών για ανάληψη ευθυνών και ενεργό συμμετοχή στις προσπάθειες καταστολής μιας κρίσης (Auf der Heide, 2003· California Government Code, Section 3100). Ως εκ τούτου, θα ήταν ιδιαίτερα σημαντικό να μελετηθούν

οι μηχανισμοί και τεχνικές λήψης απόφασης που ακολουθούν οι διευθυντές των σχολείων, εφόσον εναπόκειται στα δικά τους χέρια, ως ηγέτες της σχολικής τους μονάδας, στο πώς θα αντιδράσει και πώς θα ελιχθεί στη συνέχεια ο οργανισμός, για να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά την κρίση.

Στα πλαίσια της συγκεκριμένης διατριβής, θα καταβληθεί προσπάθεια ώστε να απαντηθούν τα ερωτήματα που τέθηκαν στην προηγούμενη υποενότητα και κυρίως το κατά πόσο οι διευθυντές των δημόσιων σχολείων της Κύπρου είναι έτοιμοι, και σε ποιο βαθμό, να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις λήψης απόφασης σε καταστάσεις κρίσεων, καθώς και το ποιες νοητικές διεργασίες παρουσιάζουν κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και αντιμετώπισης ενός κρίσιμου περιστατικού. Μέσα από το συνδυασμό της μελέτης των αποτελεσμάτων της έρευνας και ιδιαίτερα των νοητικών διεργασιών των υποκειμένων από τη μια και της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας από το χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης και της διαχείρισης κρίσεων από την άλλη, αναμένεται να προκύψει το προτεινόμενο μοντέλο λήψης απόφασης σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης, το οποίο μπορεί να αποτελέσει αφορμή για ουσιαστικές αλλαγές στον τρόπο εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των διευθυντικών στελεχών.

Πρωτοτυπία της Έρευνας

Οι διευθυντές των δημόσιων σχολείων της Κύπρου λαμβάνουν καθημερινά αποφάσεις για σωρεία θεμάτων. Οι Ostell και Oakland (1995) υποστηρίζουν ότι οι διευθυντές των σχολείων αποτελούν μια ειδική ομάδα, επειδή ασχολούνται με ένα εύρος ευθυνών και καθηκόντων, πολλά από τα οποία υφίστανται συνεχείς αλλαγές και αναφέρουν το παράδειγμα του Ηνωμένου Βασιλείου όπου οι διευθυντές, τα τελευταία χρόνια, έχουν κληθεί να αναλάβουν ποικίλους ρόλους για τους οποίους δεν ήταν επαρκώς προετοιμασμένοι. Το Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα δεν αποτελεί εξαίρεση σε αυτό τον κανόνα, εφόσον σε πολλές περιπτώσεις υιοθετούνται καινοτομίες με αντίστοιχες ευθύνες σε διευθυντές και

εκπαιδευτικούς χωρίς την κατάλληλη προετοιμασία, γεγονός που προκαλεί ποικίλες αντιδράσεις κυρίως από την πλευρά των συντεχνιακών οργανώσεων.³ Όσον αφορά τα περιστατικά έκτακτης ανάγκης, καθώς και τις κρίσεις που παρουσιάζονται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, δεν έχει διαπιστωθεί κατά πόσο η διαδικασία λήψης απόφασης γίνεται με κάποιο μεθοδευμένο τρόπο ή εάν εναπόκειται στη συσσωρευμένη εμπειρία η ακόμη και στη διαίσθηση των διευθυντών, ιδιαίτερα, μάλιστα, όταν από αυτές τις αποφάσεις εξαρτάται η φυσική επιβίωση του οργανισμού και οι ζωές δεκάδων ανθρώπων. Και αυτό ακριβώς είναι το σημείο στο οποίο έρχεται να πρωτοτυπήσει η παρούσα έρευνα, εφόσον:

- Ασχολείται αποκλειστικά με την επαγγελματική ομάδα των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης, κάτι που τα τελευταία χρόνια ελάχιστες έρευνες έχουν κάνει μια και η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνητών επικεντρώνεται στους εκπαιδευτικούς και στους ίδιους τους μαθητές.
- Πρόκειται για την πρώτη ερευνητική προσπάθεια που πραγματοποιείται στον κυπριακό και στον ευρύτερο διεθνή χώρο, η οποία προσπαθεί να καταγράψει τις νοητικές διεργασίες των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια λήψης απόφασης σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης, στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν αποτελεσματικά μια κρίση.
- Θα καταβληθεί προσπάθεια ώστε η ερμηνεία των αποτελεσμάτων να οδηγήσει στο σχεδιασμό ενός μοντέλου λήψης απόφασης για τη διαχείριση κρίσεων σε εκπαιδευτικούς, και όχι μόνο, οργανισμούς εντός και εκτός Κύπρου.

³ Κατά τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας διατριβής τον Απρίλιο του 2009 η Παγκύπρια Οργάνωση Ελλήνων Δασκάλων (ΠΟΕΔ) ανακοίνωσε το κλείσιμο των υπολογιστών στα σχολεία λόγω της καθυστέρησης για παραχώρηση συντονιστικού χρόνου σε εκπαιδευτικούς για τη διεκπεραίωση πολλών ζητημάτων που σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση (ΠΟΕΔ, 2009).

Οριοθέτηση της Έρευνας

Όπως φαίνεται στο θεωρητικό πλαίσιο, η έρευνα περιστρέφεται γύρω από τη διερεύνηση των διαδικασιών λήψης απόφασης που υιοθετούν οι διευθυντές δημόσιων σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης στη διαχείριση κρίσεων που πλήττουν τη σχολική τους μονάδα. Διερευνώνται, επίσης οι νοητικές διεργασίες που προηγούνται των συγκεκριμένων αποφάσεων, τα στιλ λήψης απόφασης των διευθυντών, καθώς και οι παράγοντες που συμβάλλουν εποικοδομητικά ή μη στην πορεία της όλης διαδικασίας.

Δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως το φύλο, τα συνολικά έτη υπηρεσίας, τα έτη στη θέση του διευθυντή και τα ακαδημαϊκά προσόντα θα αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης στο πλαίσιο της έρευνας, χωρίς όμως να αποτελούν τον πρωταρχικό σκοπό της, αλλά αποσκοπώντας σε μια πιο λεπτομερή περιγραφή του δείγματος από το οποίο προήλθαν τα δεδομένα. Επιπρόσθετα, στη συγκεκριμένη έρευνα δε θα αποτελέσουν αντικείμενο εξέτασης οι θέσεις των βοηθών διευθυντών ή των απλών εκπαιδευτικών, παρόλο που στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αποτελεί ουσιαστική παράμετρο στη διαχείριση κρίσεων η δημιουργία ομάδων ανταπόκρισης και η αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού.

Περίληψη

Η λήψη αποφάσεων είναι μια διαδικασία που οι διευθυντές των σχολικών μονάδων ακολουθούν δεκάδες φορές στη διάρκεια μιας συνηθισμένης εργάσιμης μέρας είτε για απλά είτε για σύνθετα ζητήματα. Πόσο όμως διαφοροποιείται ο βαθμός δυσκολίας στη λήψη αποφάσεων όταν αυτές πρέπει να ληφθούν σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης, ιδιαίτερα όταν από την έκβασή τους εξαρτάται η επιβίωση των μελών και του ίδιου του οργανισμού;

Η διαχείριση κρίσεων αποτελεί ένα θέμα με διεθνές ενδιαφέρον, το οποίο απασχολεί τους ερευνητές τις τελευταίες δεκαετίες. Παρόλο τον όγκο γνώσεων και ευρημάτων στο χώρο δεν υπάρχουν επαρκείς γνώσεις ή ενδείξεις σε σχέση με τις δεξιότητες και πρακτικές ή τα μοντέλα που υιοθετούν τα διευθυντικά στελέχη των δημόσιων δημοτικών σχολείων της

Κύπρου. Η έρευνα αυτή έχει ως σκοπό το σχεδιασμό ενός μοντέλου λήψης απόφασης που να ανταποκρίνεται με τρόπο αποτελεσματικό στις καταστάσεις έκτακτης ανάγκης μέσω της καταγραφής και διερεύνησης των νοητικών διεργασιών των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα θα διερευνηθούν:

- Ο βαθμός ετοιμότητας των διευθυντών να διαχειριστούν αποτελεσματικά καταστάσεις κρίσεων.
- Οι νοητικές διεργασίες που παρουσιάζουν οι διευθυντές κατά τη διαδικασία αντιμετώπισης ενός κρίσιμου περιστατικού.
- Τα στίλ λήψης απόφασης που υιοθετούν οι διευθυντές σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης.
- Οι στρατηγικές και τα μέσα που χρησιμοποιούν οι διευθυντές για να αντιμετωπίσουν καταστάσεις έκτακτης ανάγκης.
- Ο βαθμός αποτελεσματικότητας των συγκεκριμένων στρατηγικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ – ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Εισαγωγή

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται η ανάλυση των ζητημάτων που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με τον τομέα της διαχείρισης κρίσεων, μέσα από την παρουσίαση απόψεων, αντιλήψεων και πορισμάτων από άλλες έρευνες στον ευρύτερο χώρο της Διοίκησης. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δίνει την ευκαιρία στον ερευνητή να αντλήσει ιδέες, γνώση και παραδείγματα από άλλους ερευνητές και να οδηγηθεί με αυτό τον τρόπο, μέσα από μια καθαρά εσωτερική και προσωπική διεργασία στο επίκεντρο της δικής του έρευνας. Η διαδικασία είναι εξαιρετικά σημαντική, αφού οι αποφάσεις που λαμβάνονται από τον ερευνητή κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, καθορίζουν την πορεία της μετέπειτα εργασίας. Είναι, επίσης, σημαντικό το ότι παρατίθενται σε αυτό το κεφάλαιο, πέρα από παραδείγματα κλασικών ερευνών, οι πιο πρόσφατες αντιλήψεις στον τομέα που τίθεται υπό διερεύνηση, ώστε το περιεχόμενο της διατριβής να είναι όσο πιο ενημερωμένο γίνεται.

Όπως έχει αναφερθεί και προηγουμένως, η παρούσα διατριβή στοχεύει στο σχεδιασμό ενός μοντέλου λήψης αποφάσεων που να χαρακτηρίζεται από ευέλικτη και αναπροσαρμοζόμενη δομή, ώστε να ανταποκρίνεται στην πολυπλοκότητα και πολυμορφικότητα των καταστάσεων κρίσεως. Με βάση τον παραπάνω στόχο καθορίστηκαν οι τρεις σημαντικοί άξονες, στους οποίους στηρίχθηκε η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Ως πρώτος άξονας διερεύνησης, καθορίστηκε η διαδικασία λήψης απόφασης. Κάθε ηγετικό στέλεχος, όταν βρεθεί αντιμέτωπο με μια κατάσταση κρίσεως, καλείται να πάρει άμεσες και ουσιαστικές αποφάσεις. Βάσει αυτών των αποφάσεων κρίνεται πολλές φορές το μέλλον του οργανισμού, αλλά και το μέλλον του ίδιου του ηγέτη. Δεύτερο άξονα διερεύνησης αποτέλεσε η μελέτη των καταστάσεων έκτακτης ανάγκης, των κρίσεων που πλήττουν έναν οργανισμό οι οποίες, ανάλογα της σοβαρότητάς τους, απειλούν ακόμη και με ολοκληρωτικό αφανισμό. Τέλος, τρίτο άξονα της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας αποτέλεσε η διερεύνηση των

πολιτικών και πετυχημένων πρακτικών που υιοθετούνται σε διεθνές επίπεδο, καθώς και η παρουσίαση των αντίστοιχων πολιτικών και πρακτικών στο συγκείμενο της έρευνας, δηλαδή, στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα.

Στο πρώτο μέρος του παρόντος Κεφαλαίου, κρίθηκε αναγκαίο να γίνει μια εκτενής αναφορά στον τομέα της λήψης αποφάσεων όπου παρουσιάζονται τα στίλ λήψης απόφασης, καθώς και τα κυριότερα μοντέλα λήψης αποφάσεων από το χώρο της επιστήμης της Διοίκησης και ιδιαίτερα της εκπαιδευτικής διοίκησης και της διοίκησης επιχειρήσεων. Αναφορά γίνεται, επίσης, στα στίλ ηγεσίας των διευθυντών, ενώ αναλύεται διεξοδικά η διαισθητική προσέγγιση στη λήψη απόφασης, καθώς και η λήψη αποφάσεων στην ομάδα.

Στο δεύτερο μέρος γίνεται εκτενής αναφορά στις καταστάσεις έκτακτης ανάγκης με κύριες παραμέτρους την κατηγοριοποίηση των κρίσεων, με βάση την προέλευση, αλλά και τη σοβαρότητά τους ενώ, επιχειρείται διασύνδεση του θέματος με τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και τις κρίσεις που συναπαντώνται στα σχολεία. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον τομέα της διαχείρισης κρίσεων όπου κυριαρχεί το τρίπτυχο *Πρόληψη – Ανταπόκριση – Επαναφορά*, γεγονός που επιβεβαιώνεται κατά την παρουσίαση τριών αντιπροσωπευτικών μοντέλων διαχείρισης κρίσεων.

Τέλος, στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται συνοπτικά πολιτικές και πετυχημένες πρακτικές από το διεθνή χώρο με αντιπροσωπευτικά παραδείγματα από την Ευρώπη, τις Η.Π.Α. ενώ αναφορά γίνεται και στις πολιτικές και πρακτικές που ακολουθούνται στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα.

Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων

“It is the characteristic excellence of the strong man that he can bring momentous issues to the fore and make a decision about them. The weak are always forced to decide between alternatives they have not chosen themselves.”

*Dietrich Bonhoeffer*⁴

Οι αποφάσεις που λαμβάνει ο καθένας είναι καθημερινές και πολυάριθμες. Αρχίζουν από τα πιο απλά προσωπικά προβλήματα και καταλήγουν σε πολυσύνθετα και πολύπλοκα ζητήματα, στα οποία οι αποφάσεις λαμβάνονται με εμπλοκή πολλών ατόμων, με τους αποδέκτες να είναι ακόμη περισσότεροι. Όσο και αν η όποια σύγκριση φαίνεται δύσκολη αν όχι αδύνατη, μια βαθύτερη ανάλυση των δύο περιπτώσεων οδηγεί σε ταυτόσημες νοητικές διεργασίες. Συγκεκριμένα, και αν αναλογιστεί κανείς το κλασικό μοντέλο λήψης απόφασης, σε κάθε περίπτωση τίθεται μια προβληματική κατάσταση, που αναζητεί λύση, ή μια ευκαιρία που προσδοκεί πραγμάτωση (Holsapple & Whinston, 1996· Kim, 1998· Pitt, 1990). Μετά από διεξοδική ή μη ανάλυση των εναλλακτικών λύσεων, ο αποφασίζων επιλέγει την «ορθότερη» υπό τις περιστάσεις και κατά τον ίδιο καταλληλότερη απόφαση, έχοντας επίγνωση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων (Harrison, 1999) αλλά και των αναμενόμενων συνεπειών. Πέρα από τη διανοητική διάσταση της λήψης απόφασης, ο Μπουραντάς (2002) σημειώνει ακόμη δύο διαστάσεις: την *πολιτική διάσταση*, με την έννοια ότι κάθε απόφαση διαταράσσει ισορροπίες συμφερόντων, αξιολογείται από κάθε άτομο ή ομάδα διαφορετικά, ανάλογα με το σύστημα αξιών, τις ανάγκες, τις ικανότητες, τις γνώσεις και άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, και την *τεχνική διάσταση* όπου η κάθε

⁴ Ο Dietrich Bonhoeffer (1906 – 1945) ήταν Γερμανός Λουθηριανός Πάστορας και Θεολόγος. Η ανάμειξή του σε συνωμοσία για την ανατροπή του Χίτλερ οδήγησε στη φυλάκιση και εκτέλεσή του. Retrieved from <http://en.thinkexist.com/search/searchQuotation.asp?search=decision> , 2/2/2008.

απόφαση προσδιορίζεται ποιοτικά και ποσοτικά με σύγχρονες τεχνολογικές μεθόδους όπως ποσοτικά μοντέλα και συστήματα πληροφοριών.

Η διαφορά μεταξύ των αποφάσεων, ή καλύτερα η βαρύτητα μιας απόφασης, δεν αναφέρεται στις καθ' αυτό διαδικασίες ή στον αριθμό των εμπλεκομένων για τη λήψη της, αλλά ανάμεσα σε μεγέθη όπως το οικονομικό κόστος, τις κοινωνικοπολιτικές συνέπειες και τον αριθμό των επηρεαζόμενων αποδεκτών. Με βάση το τελευταίο, αντιλαμβάνεται κανείς πως η λήψη αποφάσεων σε οργανισμούς, είτε εκπαιδευτικούς είτε άλλους, αποτελεί καθοριστικής σημασίας διαδικασία μιας και το μέλλον, η επιτυχία, η αποτελεσματικότητα αλλά και αυτή ακόμη η επιβίωσή τους στηρίζεται στην ορθότητα, την καταλληλότητα και την ποιότητα των αποφάσεων. Σύμφωνα με τους Lunenburg και Ornstein (2008), η διαδικασία λήψης απόφασης παίζει ουσιαστικό ρόλο στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Οι επιδράσεις των αποφάσεων έχουν ουσιαστικό αντίκτυπο σε θέματα ηγεσίας, παρακίνησης και επικοινωνίας, καθώς και στις διαδικασίες αλλαγής στον οργανισμό. Ο McLaughlin (1995), θεωρεί τη λήψη αποφάσεων ως μια από τις πλέον απαιτητικές και μεγάλης σημασίας διαδικασίες ενός οργανισμού. Αφορά στις διάφορες μορφές προβλημάτων που πρέπει να επιλυθούν, σε στόχους που πρέπει να επιτευχθούν και σε ευκαιρίες που πρέπει να αξιοποιηθούν. Σε αρκετές περιπτώσεις, μάλιστα, πρόκειται για μια ομαδική εργασία την οποία διεκπεραιώνει ένα οργανωμένο σύνολο ατόμων, όπως είναι η διευθυντική ομάδα ενός σχολείου, μέσα από συζητήσεις, προτάσεις και αξιολόγηση των εναλλακτικών λύσεων. Οι Holsapple και Whinston (1996), τονίζουν ότι η λήψη αποφάσεων αποτελεί μια διαδικασία ανταλλαγής και αξιολόγησης γνώσης μεταξύ των υπευθύνων, η οποία στηρίζεται στη σχετική με τις προτεινόμενες εναλλακτικές λύσεις επιχειρηματολογία.

Από τα παραπάνω, προκύπτει πως η δράση, η επιτυχία και η αποτελεσματικότητα του κάθε οργανισμού εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από τις ατομικές και ομαδικές αποφάσεις που λαμβάνονται και, ιδιαίτερα, από τα αποτελέσματα και τις συνέπειες των αποφάσεων αυτών.

Γι' αυτό το λόγο, ίσως, πολλοί συγγραφείς ταυτίζουν το διοικητικό έργο, την επιστήμη της Διοίκησης αλλά και αυτήν ακόμη την ηγεσία, με τη λήψη αποφάσεων (Hoy & Miskel, 2007· Ramsey, 2006· Tarter & Hoy, 1998). Συγκεκριμένα, οι Tarter και Hoy (1998), αναφέρουν πως: «Η διοίκηση είναι μια γενική, αφηρημένη εφαρμογή της λήψης απόφασης» (σ. 212), ενώ οι Tichy και Bennis (2007), τονίζουν το εξής: «Στη λήψη απόφασης το μόνο πράγμα που μετρά είναι το αν κερδίζεις ή χάνεις· το αποτέλεσμα. Τίποτα άλλο» (σ. 5).

Απόφαση – Μια Απόπειρα Ορισμού

Η έννοια της λέξης *απόφαση*, όπως αυτή γίνεται κατανοητή στην απλή της καθημερινή χρήση, αναφέρεται στην επιλογή μίας εκ των δύο ή περισσότερων λύσεων που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις ή προσδοκίες μιας προβληματικής κατάστασης ή μιας ευκαιρίας αντίστοιχα (Holsapple & Whinston, 1996· Hoy & Miskel, 2007· Μπουραντάς, 2002· Tarter & Hoy, 1998). Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1998), ως *απόφαση* ορίζεται «η τελική γνώμη ή επιλογή (κάποιου), που διαμορφώνεται έπειτα από σκέψη και στάθμιση των δεδομένων». Το κύριο συστατικό της απόφασης, όπως φαίνεται και από τους παραπάνω ορισμούς, είναι το δικαίωμα ή καλύτερα η δυνατότητα της επιλογής. Ακόμη και στις περιπτώσεις εκείνες που ο αποφασίζων ισχυρίζεται πως δεν είχε άλλη επιλογή, εννοεί ότι η όποια άλλη απόφασή ή καλύτερα επιλογή του, θα είχε καταστροφικές, ασύμφορες ή δυσάρεστες συνέπειες.

Λήψη Απόφασης στους Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς

Η λήψη απόφασης αφορά μια ορθολογιστική και σκόπιμη ενέργεια, η οποία έχει ως αφετηρία μια ευρύτερη στρατηγική αποφάσεων προχωρώντας στη συνέχεια στην εφαρμογή και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, κάτι που συμβαίνει σε όλους τους οργανισμούς (Tarter & Hoy, 1998). Παρόλο, δηλαδή, που η φύση, το περιεχόμενο και οι στόχοι ενός οργανισμού διαφέρουν από κάποιον άλλο, η διαδικασία λήψης απόφασης είναι κοινή, κάτι που εύκολα διαπιστώνει κανείς κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας της εκπαιδευτικής διοίκησης

και της διοίκησης επιχειρήσεων. Στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προέρχεται, κυρίως, από το χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης, αφού το πεδίο έρευνας αφορά τους διευθυντές σχολείων.

Ο ηγέτης της σχολικής μονάδας κατά την άσκηση των καθηκόντων του, έρχεται καθημερινά αντιμέτωπος με σωρεία θεμάτων και προβληματικών καταστάσεων όπου καλείται να δώσει λύσεις. Άλλωστε, ο ρόλος του ως ηγέτης συνδέεται άρρηκτα με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Ramsey, 2006· Tarter & Hoy, 1998). Σύμφωνα με τον Ramsey (2006), η λήψη απόφασης και η ηγεσία θεωρούνται συνώνυμες έννοιες από το προσωπικό και τους άλλους παράγοντες του σχολείου. Το εκπαιδευτικό προσωπικό, μάλιστα, διατηρεί το σεβασμό του στο πρόσωπο του διευθυντή όσο οι αποφάσεις του είναι αποτελεσματικές, δημοφιλείς και ανώδυνες, γεγονός ιδιαίτερα δύσκολο στη σημερινή εποχή. Παράγοντες όπως το ραγδαία μεταβαλλόμενο σχολικό περιβάλλον, η εξέλιξη της τεχνολογίας, η ευκολία πρόσβασης σε μεγάλο όγκο πληροφοριών, οι οποίες συχνά μπερδεύουν αντί να διασαφηνίζουν, οι πολλές επιλογές και ο αριθμός των εμπλεκομένων, ο καθένας με τις δικές του αξίες και επιδιώξεις, δυσκολεύουν σε μεγάλο βαθμό το διευθυντή να καταλήξει σε μια απόφαση ή, στην καλύτερη περίπτωση, τον καθυστερούν. Σύμφωνα με τον Τσιάκκιρο (2007) ανάμεσα στις πηγές που προκαλούν άγχος στους διευθυντές συγκαταλέγονται οι κοινωνικές αλλαγές, οι σχέσεις με τους μαθητές/τους συναδέλφους/τους γονείς, ο εργασιακός φόρτος, τα διοικητικά γραφειακά καθήκοντα, η αξιολόγηση από άλλους, η πίεση του χρόνου, η αυτοεκτίμηση και η κοινωνική τους θέση, καθώς και οι φτωχές συνθήκες εργασίας.

Συνεπώς, η δουλειά ενός διευθυντή δεν είναι καθόλου εύκολη· τουναντίον, η ευθύνη που αναλαμβάνει για την αποτελεσματική εκπαίδευση ελεύθερων και δημοκρατικών πολιτών και, επιπρόσθετα, η ευθύνη της ασφάλειας και υγείας του εκπαιδευτικού προσωπικού και των μαθητών, καθιστούν το επάγγελμα του διευθυντή ιδιαίτερα αγχώδες και επίπονο. Οι

ολοένα και περισσότερες απαιτήσεις σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο, καθώς και οι κοινωνικές προσδοκίες για την αποτελεσματικότητα του οργανισμού, δημιουργούν στους διευθυντές αυξημένες ευθύνες για τη σωστή και αποδοτική διαχείριση του χρόνου που έχουν στη διάθεσή τους (Κασουλίδης & Πασιαρδής, 2005). Παρ' όλα αυτά, αναμένεται από ένα συνειδητοποιημένο διευθυντή που αντιλαμβάνεται τον ηγετικό ρόλο της θέσης την οποία κατέχει, να πάρει δύσκολες αποφάσεις και να δώσει λύσεις σε προβλήματα μέσα σε ένα λογικά αποδεκτό χρονικό πλαίσιο.

Οι Pashiardis και Baker (1992), σημειώνουν δύο γενικές κατηγορίες αποφάσεων που συνδέονται με τη διοίκηση εκπαιδευτικών και άλλων οργανισμών: τις *δομημένες* ή *προγραμματισμένες* και τις *αδόμητες* ή *απρογραμματίστες* αποφάσεις. Οι *προγραμματισμένες* αναφέρονται σε θέματα ρουτίνας και λαμβάνονται με ευκολία στα χαμηλά στρώματα λήψης απόφασης του οργανισμού. Σε αυτές περιλαμβάνονται οι εγγραφές των μαθητών ή ο καθορισμός του ωρολογίου προγράμματος και η κατανομή μαθημάτων στους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, στη δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνονται αποφάσεις οι οποίες λαμβάνονται με δυσκολία κάτω από συνθήκες αβεβαιότητας, σε απρόβλεπτες και λιγότερο συχνές καταστάσεις και αφορούν τα ψηλά στρώματα λήψης απόφασης του οργανισμού. Σε αυτή την κατηγορία, μπορεί να περιληφθούν οι καταστάσεις έκτακτης ανάγκης όπως, επίσης, και η εισαγωγή ενός νέου μαθήματος ή η εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας.

Ακολουθώντας ένα παρόμοιο συλλογισμό, ο Furnham (1997) αναφέρει πως στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς υπάρχουν τρεις διακριτές κατηγορίες αποφάσεων. Οι *λειτουργικές*, που αφορούν καθημερινές αποφάσεις και θέματα ρουτίνας, οι *τακτικές*, οι οποίες ασχολούνται, κυρίως, με μεσοπρόθεσμα εκτός ρουτίνας θέματα, τα οποία δεν έχουν επίδραση στους στόχους του οργανισμού και, τέλος, οι *στρατηγικές* που αφορούν μακροπρόθεσμες επιδιώξεις, οι οποίες επιδρούν και επηρεάζουν τον οργανισμό.

Ο Kerchner (1993), ακολουθώντας το ορθολογιστικό μοντέλο λήψης απόφασης, σύμφωνα με το οποίο οι αποφάσεις αποτελούν τη συνέχεια μιας αλυσίδας όπου προηγείται μια προβληματική κατάσταση, υποστηρίζει την ύπαρξη τριών διαστάσεων λήψης απόφασης στα σχολεία.

- (α) Εξωτερικές και εσωτερικές αποφάσεις: στις εξωτερικές αποφάσεις περιλαμβάνονται οι οδηγίες ή οι εντολές από ένα κεντρικό κρατικό φορέα, όπως το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, ενώ οι εσωτερικές επικεντρώνονται στο βραχυπρόθεσμο λειτουργικό προγραμματισμό και στο μακροπρόθεσμο στρατηγικό σχεδιασμό. Σύμφωνα με τον Kerchner, τα σχολεία ανταποκρίνονται πιο δυναμικά στις εξωτερικές αποφάσεις.
- (β) Οι ιδιαίτερες και αυξητικές αποφάσεις: αποφάσεις οι οποίες λαμβάνονται από τα άτομα που βρίσκονται στα ψηλά σκαλοπάτια της ιεραρχίας, έχοντας μεγάλη εξουσία στα χέρια τους ως απόρροια ενός συγκεντρωτικού συστήματος.
- (γ) Ατομικές και ομαδικές αποφάσεις: η διαδικασία μετακίνησης από τις ατομικές στις ομαδικές αποφάσεις και αντίστροφα εναπόκειται στους χειρισμούς της διευθυντικής ηγεσίας του οργανισμού. Σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή, η διαδικασία μπορεί να αλλάξει δεδομένων των στρατηγικών αποφάσεων που θα πάρουν τα άτομα που εμπλέκονται ή επηρεάζονται από τα αποτελέσματα των αποφάσεων.

Η Williams-Boyd (2002), με μια πιο απλοποιημένη θεώρηση των πραγμάτων σε ό,τι αφορά στη διαδικασία λήψης απόφασης στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, σημειώνει ότι η συγκεκριμένη διαδικασία «μετακινείται από την εξέταση του τι θεωρείται ως λάθος στο ποιες είναι οι επιλογές για την επίλυση του προβλήματος, στον καθορισμό της καλύτερης επιλογής, και τελικά στην εφαρμογή της επιλογής στην πράξη... ο αποτελεσματικός ηγέτης

γνωρίζει την υφιστάμενη κατάσταση στο σχολικό χώρο, γνωρίζει συλλογικά τι θεωρείται σωστό να πράξει, και αποφασίζει μέσω συνεργατικών διαδικασιών» (σ. 153).

Στιλ Λήψης Απόφασης

Ο όρος *στιλ λήψης απόφασης* απευθύνεται κυρίως στο άτομο που παίρνει τις αποφάσεις με παραμέτρους όπως το περιβάλλον του οργανισμού, οι ιδιαίτερες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες ενώ οι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία τίθενται σε δεύτερη μοίρα. Έμφαση, λοιπόν, δίδεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του κάθε ατόμου ως ξεχωριστή οντότητα εφόσον ο καθένας, όταν βρεθεί μπροστά από ένα δίλημμα, αντικρίζει την κατάσταση με το δικό του προσωπικό φακό και από τη δική του οπτική γωνία (Driver, 1979· Driver, Brousseau & Hunsaker, 1990· Hawkins & Dulewicz, 2009· Spicer & Sadler-Smith, 2005).

Οι Scott και Bruce (1995), βασιζόμενοι στα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά του αποφασίζοντα αναφέρουν τα παρακάτω πέντε στιλ λήψης απόφασης:

- *Ορθολογιστικός*: υιοθετεί λογικές και δομημένες προσεγγίσεις στη λήψη απόφασης.
- *Διαισθητικός*: βασίζεται στη διαίσθηση, το ένστικτο και τις προσωπικές αντιλήψεις.
- *Εξαρτημένος*: βασίζεται στις κατευθυντήριες γραμμές και τη στήριξη τρίτων.
- *Διστακτικός*: αναβάλλει ή αποφεύγει να πάρει αποφάσεις.
- *Στιγμιαίος*: παρορμητικός και έτοιμος να πάρει στιγμιαίες / απότομες αποφάσεις.

Οι Spicer και Sadler-Smith (2005), συνεχίζοντας την έρευνα των Scott και Bruce, διαπιστώνουν πως για να αναπτύξει κάποιος αποτελεσματικές διαδικασίες λήψης απόφασης πρέπει αρχικά να ξεπεράσει τις αδυναμίες και προκαταλήψεις του προσωπικού του στιλ λήψης απόφασης. Ένα σημαντικό βήμα προς αυτή την κατεύθυνση, αποτελεί η επίγνωση από την πλευρά του ατόμου του στιλ που το αντιπροσωπεύει. Γνωρίζοντάς το και ταυτόχρονα αναγνωρίζοντας τις δυνατότητες και ελαττώματα που το συνοδεύουν, θα μπορέσει να βελτιώσει τις περιοχές εκείνες που χρειάζονται ενίσχυση.

Πίνακας 1

Τα πέντε στιλ λήψης απόφασης των Vroom και Yetton

Στιλ	Ενέργειες ηγέτη
Αυτοκρατορικό	
A1	Αναλαμβάνει αποκλειστικά τη λύση του προβλήματος και τη λήψη απόφασης, χρησιμοποιώντας τις πληροφορίες που έχει στη διάθεσή του την εκάστοτε στιγμή.
A2	Αντλεί αρχικά πληροφορίες από τους υφιστάμενούς του, αλλά στη συνέχεια αποφασίζει μόνος. Εναπόκειται στον ηγέτη κατά πόσο θα ενημερώσει ή όχι τους ακόλουθους για τη φύση του προβλήματος και το λόγο που αναζητά τις σχετικές πληροφορίες.
Συμβουλευτικό	
Σ1	Μοιράζεται το πρόβλημα με τους υφιστάμενους που επηρεάζονται με τον καθένα χωριστά, αντλώντας ιδέες και εισηγήσεις. Ακολουθώντας παίρνει την απόφασή του, η οποία δε συνδέεται κατ' ανάγκη με οποιοδήποτε από τις εισηγήσεις που έλαβε.
Σ2	Μοιράζεται το πρόβλημα με τους υφιστάμενους ως ομάδα σε μια κοινή συνάντηση, όπου και αποκομίζει ιδέες και εισηγήσεις. Ακολουθώντας, παίρνει την απόφασή του, η οποία ανταποκρίνεται ή όχι στις εισηγήσεις που έλαβε.
Ομαδικό	
ΟΜ	Μοιράζεται το πρόβλημα με τους υφιστάμενους ως ομάδα σε μια κοινή συνάντηση, όπου ανταλλάσσονται ιδέες και αξιολογούνται εναλλακτικές προτάσεις σε μια προσπάθεια να βρεθεί μια συναινετική λύση. Ο ρόλος του είναι κατ' εξοχήν συντονιστικός και συμβουλευτικός ενώ ταυτόχρονα προσπαθεί να παρέχει όσο δυνατό περισσότερες πληροφορίες και ιδέες, χωρίς να πιέζει την ομάδα να υιοθετήσει τις δικές του απόψεις. Είναι έτοιμος να δεχθεί και να εφαρμόσει τη λύση εκείνη που έχει την υποστήριξη όλης της ομάδας.

Τη σημαντικότερη ίσως συνεισφορά στο κεφάλαιο *Στιλ Λήψης Απόφασης*, έχουν προσφέρει με την εργασία τους οι Vroom και Yetton (1973). Αντίθετα με τους Scott και Bruce, οι οποίοι υποστήριζαν ότι το κάθε άτομο ανήκει σε κάποιο συγκεκριμένο προσωπικό στιλ λήψης απόφασης, οι Vroom και Yetton πιστεύουν ότι ο κάθε ηγέτης μπορεί να χρησιμοποιήσει και τα πέντε στιλ λήψης απόφασης που περιγράφουν στο δικό τους μοντέλο, ανάλογα με τις εκάστοτε περιστάσεις. Τα πέντε στιλ λήψης απόφασης (Πίνακας 1) είναι το αυτοκρατορικό (δύο υποκατηγορίες), το συμβουλευτικό (δύο υποκατηγορίες) και το ομαδικό.

Όπως δεν υπάρχει ένας και μοναδικός τρόπος να οργανώσει, να διδάξει, να πραγματοποιήσει κανείς μια έρευνα, δεν υπάρχει ένας και μοναδικός τρόπος να ληφθεί μια απόφαση (Tarter & Hoy, 1998). Τα στιλ λήψης απόφασης των Scott και Bruce και Vroom και Yetton παρουσιάζουν αρκετές διαφορές και παρόλο ότι και τα δύο αναφέρονται στη λήψη απόφασης, μοιάζουν να ασχολούνται με εντελώς διαφορετικά πεδία. Εντούτοις, τόσο οι προσεγγίσεις τους όσο και οι απόψεις τους έχουν ένα κοινό παρονομαστή: το γεγονός ότι υπό κάποιες προϋποθέσεις, κάποιες προσεγγίσεις μπορούν να είναι πιο αποτελεσματικές από κάποιες άλλες. Εναπόκειται, λοιπόν, στους ηγέτες και στα άτομα που είναι επιφορτισμένα με την ευθύνη της λήψης απόφασης, να σταθμίσουν τα γεγονότα, να αξιολογήσουν τα δεδομένα και να υιοθετήσουν εκείνο το στιλ λήψης απόφασης που αρμόζει καλύτερα στις περιστάσεις.

Μοντέλα Λήψης Αποφάσεων

Το βασανιστικό ερώτημα που θέτει στον εαυτό του ο καθένας, όταν λάβει μια απόφαση, είναι κατά πόσο έχει κάνει την ορθότερη επιλογή. Η έννοια, βέβαια, «ορθότερη επιλογή» εμπεριέχει σημαντικό βαθμό υποκειμενισμού, αφού οι αποφάσεις κρίνονται διαφορετικά από διαφορετικούς ανθρώπους με διαφορετικά μεταξύ τους κριτήρια και αξίες. Σε συνέχεια αυτού του συλλογισμού, μπορεί να λεχθεί πως δεν υπάρχει μια γενικά αποδεκτή συνταγή, ώστε να ληφθεί η «καλύτερη» απόφαση. Σε γενικές γραμμές, όμως, μια διαδικασία λήψης απόφασης περιλαμβάνει τον προσδιορισμό των στόχων που εξυπηρετεί η απόφαση, των εναλλακτικών επιλογών που εξυπηρετούν τους προς επίτευξη στόχους και τον καθορισμό των κριτηρίων βάσει των οποίων θα γίνει η αξιολόγηση των διαθέσιμων επιλογών (Golub, 1997).

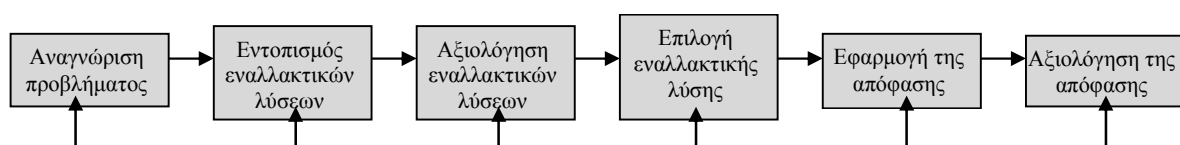
Η έρευνα στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης τα τελευταία 50 χρόνια, είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία πολυάριθμων θεωρητικών μοντέλων λήψης απόφασης, τα σημαντικότερα των οποίων παρουσιάζονται στη συνέχεια. Θα ήταν ουτοπικό αν όχι αφελές, να ισχυριστεί κανείς πως κάποιο από τα μοντέλα αυτά αποτελεί πανάκεια στο κεφάλαιο

λήψη απόφασης. Η θέση των Hoy και Miskel (2007) πως η καταλληλότερη προσέγγιση είναι αυτή που ταιριάζει καλύτερα στις εκάστοτε περιστάσεις, είναι ίσως η πιο ρεαλιστική αντιμετώπιση του ζητήματος. Άλλωστε, σε αυτό στοχεύει και η παρούσα διατριβή, στη δημιουργία ενός ευέλικτου μοντέλου λήψης απόφασης, που να ανταποκρίνεται με τρόπο αποτελεσματικό σε περιστάσεις έκτακτης ανάγκης, τις οποίες συχνά χαρακτηρίζει το στοιχείο του απροσδόκητου, του αναπάντεχου και του ανεπιθύμητου, ενώ στις πλείστες των περιπτώσεων οι υφιστάμενες οργανωτικές δομές αλλοιώνονται δραματικά.

Κλασικό μοντέλο. Το κλασικό μοντέλο λήψης απόφασης βασίζεται στην κλασική οικονομική θεωρία (Tarter & Hoy, 1998), στην ορθολογιστική φιλοσοφία και στην κανονιστική αντιμετώπιση της πραγματικότητας (Πασιαρδής, 2004). Σύμφωνα με το κλασικό μοντέλο, το τρίπτυχο *ξεκάθαροι στόχοι, ολοκληρωμένες πληροφορίες και γνωστική ικανότητα*, αποτελεί το κλειδί στην επίλυση κάθε προβλήματος. Η λήψη απόφασης αντικρίζεται ως μια λογική διαδικασία με συγκεκριμένα βήματα, τα οποία πρέπει να ακολουθηθούν ώστε να επιλεγεί η μία και μοναδική, ιδανική λύση (Διάγραμμα 1). Τα στάδια που προτείνονται στο κλασικό μοντέλο είναι: αναγνώριση του προβλήματος, εντοπισμός εναλλακτικών λύσεων, αξιολόγηση εναλλακτικών λύσεων, επιλογή εναλλακτικής λύσης, εφαρμογή της απόφασης και αξιολόγηση της απόφασης (Kreitner & Kinicki, 1995· Lunenburg & Ornstein, 2008).

Διάγραμμα 1

Κλασικό μοντέλο λήψης απόφασης



Αναγνώριση προβλήματος. Χωρίς την παρουσία προβλήματος ή ευκαιρίας, δεν υπάρχει αναγκαιότητα για λήψη απόφασης (Lunenburg & Ornstein, 2008). Η έννοια της

αναγνώρισης ενός προβλήματος ή σε άλλες περιπτώσεις ο εντοπισμός μιας ευκαιρίας, αποτελεί για το κλασικό μοντέλο το πρώτο στάδιο της διαδικασίας λήψης απόφασης. Είναι εκείνο το σημείο εκκίνησης όπου το διοικητικό στέλεχος διαπιστώνει μια διαφορά μεταξύ υφιστάμενης και επιθυμητής κατάστασης (Μπουραντάς, 2002) και είναι σε αυτή καθ' αυτή τη διαπίστωση, τη συνειδητοποίηση, την αναγνώριση του προβλήματος ή της ευκαιρίας που παρουσιάζεται, όπου απαιτείται η εγρήγορση από μέρους του ηγέτη και η αναδίπλωση των διοικητικών του χαρισμάτων. Τα προβλήματα και οι ευκαιρίες δεν είναι πάντα ορατά σε όλους, ή τουλάχιστον όχι στον ίδιο βαθμό, το βέβαιο όμως είναι πως οι αρνητικές συνέπειες της αδυναμίας αναγνώρισης ενός προβλήματος ή της μη αξιοποίησης μιας ευκαιρίας, δεν απέχουν και πολύ μεταξύ τους.

Εντοπισμός εναλλακτικών λύσεων. Εφόσον αναγνωριστεί το πρόβλημα, ο αποφασίζων προχωρεί στην κατάθεση όλων των πιθανών εναλλακτικών λύσεων χωρίς να κριτικάρει ή να φιλτράρει τις λύσεις αυτές. Η αξιολόγηση και η επιλογή γίνονται σε κατοπινό στάδιο. Παρόλο που η συγκέντρωση μεγάλου αριθμού εναλλακτικών λύσεων είναι χρονοβόρα διαδικασία, αυξάνει τις πιθανότητες για τον εντοπισμό της ιδανικότερης λύσης. Είναι μάλιστα ιδιαίτερα χρήσιμο να καταγράφονται οι λύσεις εκείνες, οι οποίες σε αρχικό στάδιο φαίνονται ανέφικτες, εκτός πραγματικότητας ή ακόμη και ανόητες.

Αξιολόγηση εναλλακτικών λύσεων. Στο τρίτο στάδιο οι εναλλακτικές λύσεις οργανώνονται, κατηγοριοποιούνται και αξιολογούνται. Είναι η κατάλληλη στιγμή για να μελετηθούν, ανάμεσα σε άλλα, οι δυνατότητες εφαρμογής μιας λύσης, το πόσο εφικτή είναι, το κόστος, οι απαιτήσεις, τα αποτελέσματα αλλά και οι πιθανές συνέπειες μετά την εφαρμογή. Η διαδικασία αυτή απαιτεί συλλογή και αξιολόγηση μεγάλου όγκου πληροφοριών ενώ το βαθμό δυσκολίας αυξάνει το επίπεδο αβεβαιότητας, σε σχέση με τα αποτελέσματα και τις συνέπειες. Οι March και Simon (2004), διατυπώνουν πέντε τύπους εναλλακτικών λύσεων:

- (α) Ικανοποιητικές: έχουν αυξημένες πιθανότητες για θετικά αποτελέσματα και χαμηλές πιθανότητες για αρνητικές επιπτώσεις.
- (β) Ήπιες: έχουν χαμηλές πιθανότητες τόσο για θετικά όσο και αρνητικά αποτελέσματα.
- (γ) Μεικτές: έχουν ψηλές πιθανότητες τόσο για θετικά όσο και αρνητικά αποτελέσματα.
- (δ) Φτωχές: έχουν αυξημένες πιθανότητες για αρνητικές επιπτώσεις και χαμηλές πιθανότητες για θετικά αποτελέσματα.
- (ε) Αβέβαιες: οι εναλλακτικές λύσεις για τις οποίες δεν μπορούν να διαπιστωθούν οι θετικές ή/και οι αρνητικές επιπτώσεις των αποτελεσμάτων.

Η επιχειρηματολογία που θα αναπτυχθεί για την υποστήριξη ή απόρριψη μιας εναλλακτικής λύσης, αποτελεί το κλειδί στο κτίσιμο μιας θετικής ή αρνητικής στάσης απέναντί της. Αναμένεται ότι σε αυτό το στάδιο θα μικρύνει ο κατάλογος των εναλλακτικών λύσεων με την ταυτόχρονη ιεραρχική κατάταξη των επικρατέστερων.

Επιλογή εναλλακτικής λύσης. Μετά την κατάθεση των μειονεκτημάτων και πλεονεκτημάτων όλων των λύσεων, ο αποφασίζων βρίσκεται στο κρίσιμο σημείο της επιλογής της εναλλακτικής λύσης. Το σημείο αυτό μπορεί να χαρακτηριστεί ως «σημείο χωρίς επιστροφή» και αυτό το γνωρίζουν οι αποφασίζοντες. Γνωρίζουν, επίσης, ότι με την εφαρμογή της λύσης τα αποτελέσματα, κάποια από τα οποία μέχρι αυτό το σημείο θεωρούνταν βέβαια άλλα αβέβαια, κάποια θετικά και άλλα αρνητικά, από εικασίες και υποψίες θα μετουσιωθούν σε πραγματικότητες και γεγονότα ανοικτά σε κριτική ή και κατάκριση. Αυτή, όμως, είναι η μοίρα κάθε απόφασης, να δοξάζεται ή να καταδικάζεται μετά τη λήψη της μαζί με τον αποφασίζοντα. Σε γενικές γραμμές, πάντως, η λύση που θα υιοθετηθεί, έχει αυξημένες πιθανότητες επιτυχίας εφόσον: (α) ικανοποιεί τις επιδιώξεις και

τους στόχους του οργανισμού, (β) είναι ευρέως αποδεκτή και εφαρμόσιμη και (γ) δε συγκρούεται με τις αξίες και αρχές του αποφασίζοντα.

Εφαρμογή της απόφασης. Την επιλογή της εναλλακτικής λύσης – λήψη απόφασης – ακολουθεί απαραίτητα η εφαρμογή της. Νοείται, βέβαια, πως τα προηγούμενα βήματα προεργασίας της απόφασης, τα οποία περιλάμβαναν ανάμεσα σε άλλα τα πιθανά αποτελέσματα και τις επιπτώσεις της λύσης, καθώς επίσης τον τρόπο εφαρμογής και τους πιθανούς συμμετόχους, προετοίμασαν ήδη σε μεγάλο βαθμό το έδαφος για την επικείμενη εφαρμογή. Η εφαρμογή της λύσης δεν αποτελεί μοναχική διαδρομή του αποφασίζοντα. Ιδιαίτερα στους σχολικούς οργανισμούς, ο διευθυντής βασίζεται σε τρίτους για την υλοποίηση της απόφασης, γεγονός το οποίο προϋποθέτει την κατοχή εκ μέρους του δεξιοτήτων λήψης αλλά και «πώλησης» της απόφασης στους άμεσα επηρεαζομένους (Patton & Timothy, 2002).

Αξιολόγηση της απόφασης. Με βάση το κλασικό μοντέλο, η λήψη απόφασης δεν ολοκληρώνεται με την εφαρμογή της λύσης, αλλά με την αξιολόγησή της. Η αξιολόγηση μπορεί να επιτευχθεί με την εξακρίβωση της επιτυχίας των επιδιωκόμενων στόχων και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων, τα οποία τέθηκαν υπόψη του αποφασίζοντα, αλλά και των επηρεαζομένων κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης των εναλλακτικών λύσεων. Όπως αναφέρθηκε στην ανάλυση του πρώτου σταδίου της αναγνώρισης του προβλήματος, διαπιστώνεται μια διαφορά μεταξύ της υφιστάμενης και της επιθυμητής κατάστασης. Στο τελικό στάδιο της αξιολόγησης, λοιπόν, εξακριβώνεται κατά πόσο αυτή η διαφορά έχει σμικρύνει σε ικανοποιητικό ή μηδενικό βαθμό.

Το κλασικό μοντέλο αποτέλεσε τη βάση για μερικά από τα κυριότερα μοντέλα που αναφέρονται στην βιβλιογραφία, καθώς σε αυτά συναντά κανείς σημαντικά δομικά του στοιχεία, όπως η σαφής και λεπτομερής πορεία που πρέπει να ακολουθηθεί στην επίτευξη στόχων και η επιλογή λύσης ανάμεσα σε ένα σύνολο εναλλακτικών επιλογών, οι οποίες

αξιολογούνται και ταξινομούνται. Σε πρακτικό επίπεδο, υπάρχουν αρκετοί και σοβαροί περιορισμοί στην εφαρμογή του κλασικού μοντέλου. Το γεγονός ότι το μοντέλο αποσκοπεί στην εύρεση της μίας και μοναδικής ιδανικής λύσης (Gordon, Alston & Snowden, 2007· Lunenburg & Ornstein, 2008· Πασιαρδής, 2004), ώθησε πολλούς μελετητές στο να τοποθετηθούν αρνητικά απέναντί του, με κάποιους, μάλιστα, να το χαρακτηρίζουν ως μη ρεαλιστικό και αφελές (Hoy & Miskel, 2007· Tarter & Hoy, 1998). Οι κατακριτές του μοντέλου, τονίζοντας τις αδυναμίες του, επισημαίνουν πως: (α) οι αποφασίζοντες δεν έχουν πάντα πρόσβαση σε όλες τις πληροφορίες που απαιτούνται για να ληφθεί μια απόφαση, (β) το να εντοπιστούν και να καταγραφούν όλες οι πιθανές εναλλακτικές λύσεις, καθώς και οι πιθανές συνέπειες της εφαρμογής τους είναι αδύνατο και (γ) οι αποφασίζοντες δεν κατέχουν όλες τις δεξιότητες επεξεργασίας και ανάλυσης των πληροφοριών που χρειάζονται, ώστε να λάβουν μια ορθολογιστική απόφαση (Boone, 2006· Hoy & Miskel, 2007).

Ενισχύοντας τα παραπάνω, οι Gordon, Alston και Snowden (2007) παραπέμπουν σε σχετικές μελέτες και έρευνες, στις οποίες διαφαίνεται πως οι διευθυντές όχι μόνο αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν μηχανισμούς τέτοιους, ώστε να επιλέξουν την καλύτερη λύση, αλλά στηρίζουν τις επιλογές τους σε προσωπικές εμπειρίες και τη διαίσθησή τους, με αποτέλεσμα να παρουσιάζεται συχνά το φαινόμενο η τελική απόφαση να απέχει κατά πολύ από τις αρχικές καταστάσεις ή τις συνθήκες που οδήγησαν στη λήψη της.

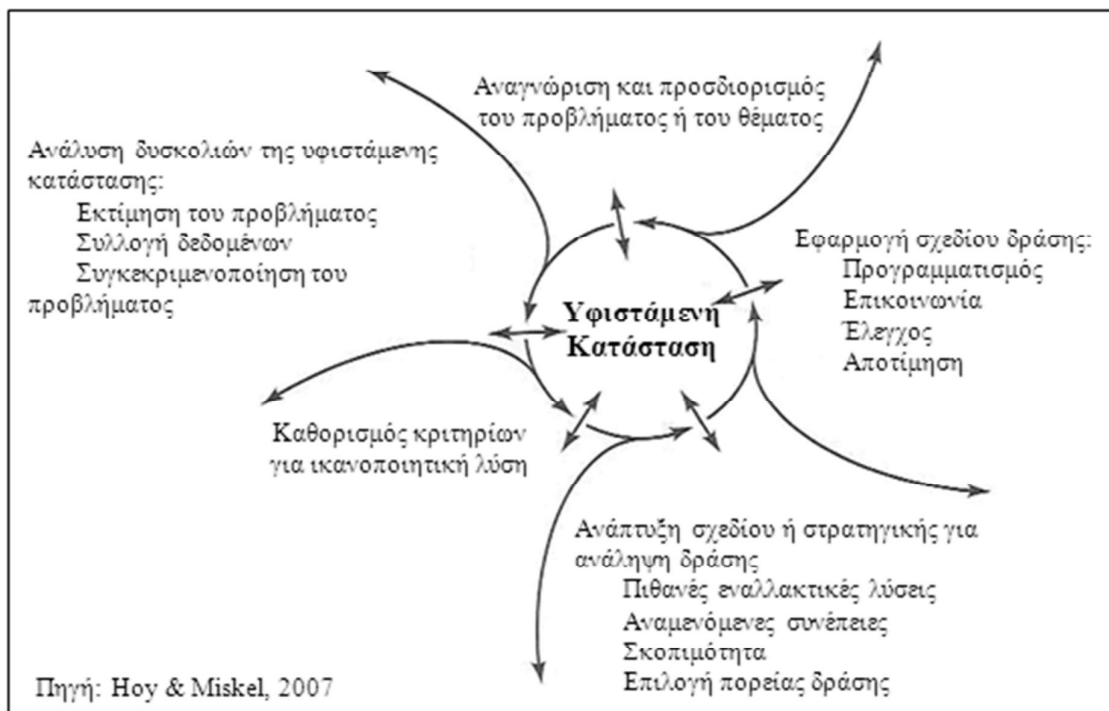
Το να βρεθεί λοιπόν η ιδανική λύση, ο αντικειμενικός σκοπός του κλασικού μοντέλου, δεν είναι καθόλου εύκολο, αν όχι αδύνατο. «Οι αποφασίζοντες είναι ανθρώπινα όντα που τρέφονται, κοιμούνται, έχουν οικογένειες και ενδιαφέροντα, η διαφορετικότητα και ο συμβιβασμός αποτελούν συστατικά της καθημερινής τους ύπαρξης» (Tarter & Hoy, 1998, σ. 213). Η πολυπλοκότητα, λοιπόν, η οποία προκύπτει από τη συνύπαρξη διαφορετικών ανθρώπων με διαφορετικές αξίες και επιδιώξεις και διαφορετικές μεθόδους ανάλυσης και επεξεργασίας των πληροφοριών, είναι πολύ πιθανό στις ίδιες ή σε παρόμοιες καταστάσεις να

οδηγήσει σε διαφορετικές εναλλακτικές λύσεις και συνεπώς σε διαφορετικές αποφάσεις. Το να αναμένεται, με βάση το κλασικό μοντέλο, μέσα από αυτή την πολύπλοκη και πολυσύνθετη μείξη ανθρώπων και καταστάσεων, να εντοπισθεί και να ληφθεί η μία και μοναδική λύση, μόνο ως ουτοπία μπορεί να χαρακτηριστεί.

Διοικητικό μοντέλο. Η αδυναμία των διοικητικών στελεχών να λάβουν απόλυτα ορθολογιστικές αποφάσεις, ακολουθώντας τη γραμμικότητα του κλασικού μοντέλου με απώτερο σκοπό την εξεύρεση της τέλει λύσης, με επιπρόσθετο το γεγονός πως δεν υπάρχει μόνο μια σωστή λύση, αλλά υπάρχει μια καλή λύση για την κάθε περίπτωση (Κασουλίδης & Κυριακίδης, 2004) αποτέλεσε κίνητρο για πολλούς ερευνητές, οι οποίοι είχαν ως στόχο τους τη δημιουργία ενός πιο ρεαλιστικού θεωρητικού μοντέλου λήψης απόφασης.

Διάγραμμα 2

Το διοικητικό μοντέλο λήψης απόφασης του Simon



Ο Simon (1947), έθεσε τις βάσεις για τη δημιουργία του διοικητικού μοντέλου λήψης απόφασης. Η ειδοποιός διαφορά του διοικητικού μοντέλου του Simon από το κλασικό μοντέλο, εντοπίζεται σε δύο βασικά στοιχεία: (α) δεν αναζητείται πλέον η τέλεια λύση, αλλά η καλύτερη ή η πιο ικανοποιητική λύση με βάση τις περιστάσεις, και (β) καταργείται η γραμμικότητα του κλασικού μοντέλου με τα επιμέρους στάδια της διαδικασίας να συνδέονται μεταξύ τους σε μια κυκλική σχέση (Διάγραμμα 2), όπου προτεραιότητα δίδεται σε όλα τα στάδια ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε περίπτωσης.

Το διοικητικό μοντέλο του Simon (1947), στηρίζεται σε τέσσερις βασικές υποθέσεις:

(α) Η λήψη απόφασης στους διοικητικούς οργανισμούς είναι μια δυναμική διαδικασία, η οποία ενώ επιλύει προβλήματα ταυτόχρονα δημιουργεί άλλα.

Η πολυπλοκότητα των διοικητικών οργανισμών, σε συνάρτηση με τη διαφορετικότητα των αξιών και επιδιώξεων των υποκειμένων που τους συναποτελούν, καθιστούν εξαιρετικά δύσκολο, αν όχι αδύνατο, για μια απόφαση να γίνει καθολικά αποδεκτή. Άτομα θα μείνουν μερικώς ή καθόλου ικανοποιημένα, ενώ στόχοι του οργανισμού θα επιτευχθούν σε μικρό βαθμό με κάποιους άλλους να αγνοούνται παντελώς. Αυτό θα πρέπει να θεωρείται απόλυτα φυσιολογικό εφόσον κατ' αυτό τον τρόπο συντηρείται η συνέχιση της διαδικασίας λήψης απόφασης, κάτι που θα τερματιζόταν σε περίπτωση εξεύρεσης της τέλει ή τελικής λύσης.

(β) Ο απόλυτος ορθολογισμός κατά τη διαδικασία λήψης απόφασης είναι αδύνατο να επιτευχθεί εφόσον οι διευθύνοντες δεν κατέχουν τη δυνατότητα ούτε τη νοητική ικανότητα για κάτι τέτοιο. Συνεπώς, επιδιώκουν να εξεύρουν την πιο ικανοποιητική λύση και όχι την τέλεια.

Το διοικητικό μοντέλο του Simon οικοδομείται στην αρχή της ικανοποίησης (Simon, 1947, 1993) κάτι που παρουσιάζεται ξεκάθαρα στη δεύτερη υπόθεση. Λαμβάνοντας υπόψη την πολυπλοκότητα των διοικητικών οργανισμών και, παράλληλα, την πολυπλοκότητα των διοικητικών αποφάσεων των οποίων η ορθολογικότητα περιορίζεται από έναν αριθμό

παραγόντων, όπως την αδυναμία εξεύρεσης όλων των εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών τους, καθώς και από τις ιδιαίτερες προσωπικές αξίες, στόχους, δυνατότητες, δεξιότητες και αδυναμίες των διοικητικών στελεχών, ο Simon (1947) πιστεύει πως τα στελέχη πρέπει να επιδιώκουν, να επιλέγουν και να εφαρμόζουν ικανοποιητικές εναλλακτικές λύσεις παρά ιδανικές. Ακολουθώντας την υπόθεση πως ο απόλυτος ορθολογισμός κατά τη διαδικασία λήψης απόφασης είναι αδύνατο να επιτευχθεί, ο Simon υιοθετεί τον όρο *περιορισμένος ορθολογισμός* (bounded rationality) αντικρίζοντας με ρεαλισμό τη δυνατότητα των στελεχών να εντοπίζουν ορισμένες παρά όλες τις εναλλακτικές λύσεις (Hoy & Miskel, 2007· Kalantari, 2010), ιδιαίτερα στις περιπτώσεις εκείνες όπου τα στελέχη, παρόλη την ελλιπή πληροφόρηση, αναγκάζονται να αντιδράσουν έγκαιρα (Fredrickson, 1985).

- (γ) Η διαδικασία λήψης απόφασης αφορά ένα γενικό σχέδιο δράσης, το οποίο συναπαντιέται σε όλες τις εκφάνσεις και σημαντικές λειτουργίες της ορθολογιστικής διοίκησης του οργανισμού.

Το γενικό σχέδιο δράσης του Simon (1947) περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

1. Αναγνώριση και προσδιορισμός του προβλήματος ή του θέματος.
2. Ανάλυση των δυσκολιών της υφιστάμενης κατάστασης.
3. Καθορισμός κριτηρίων για ικανοποιητική λύση.
4. Ανάπτυξη ενός σχεδίου ή στρατηγικής για ανάληψη δράσης.
5. Εφαρμογή σχεδίου δράσης.

Παρόλο που τα στάδια φαίνεται να ακολουθούν τη γραμμικότητα του κλασικού μοντέλου, καθώς το κάθε βήμα αποτελεί τη βάση για το επόμενο, η διαδικασία είναι ταυτόχρονα κυκλική. Τη φιλοσοφία της κυκλικής θεώρησης της διαδικασίας λήψης απόφασης ενστερνίστηκαν οι Mintzberg, Raisinghani και Theoret (1976), διαπιστώνοντας πως η απλότητα του γραμμικού μοντέλου το καθιστούσε ανήμπορο να ανταποκριθεί επαρκώς στις περισσότερες σημαντικές αποφάσεις που λαμβάνονται στους διοικητικούς

οργανισμούς. Με την κυκλική θεώρηση εξυπακούεται πως η λήψη απόφασης μπορεί να εισαχθεί σε οποιοδήποτε βήμα της διαδικασίας αναλόγως των συνθηκών της προβληματικής κατάστασης. Επιπρόσθετα, τα στάδια μπορούν να προσπελασθούν περισσότερες από μία φορές (Hoy & Miskel, 2007).

O Stacey (1993), στο δικό του μοντέλο κυκλικής θεώρησης της διαδικασίας λήψης απόφασης το οποίο αποτελείται από τα στάδια *Δράση*, *Επιλογή* και *Ανακάλυψη*, υποστήριξε πως είναι αδύνατο να καθοριστεί ποιο στάδιο έρχεται πρώτο. Χωρίς να απομακρυνθεί πολύ από τις βασικές υποθέσεις του Simon, ο Stacey πιστεύει πως ο κύκλος των ενεργειών μπορεί να εκκινήσει από οποιοδήποτε στάδιο με τη διαδικασία να συνεχίζεται σε βάθος χρόνου. Η δράση, τονίζει, μπορεί να προηγηθεί μιας απόφασης και όχι απλά να την ακολουθεί κατά κανόνα.

(δ) Το σύστημα αξιών αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας λήψης απόφασης.

Μια απόλυτα ορθολογική απόφαση αναπόφευκτα θα έρθει σε σύγκρουση με ηθικούς, θρησκευτικούς, θεσμικούς ή άλλους φραγμούς. Η λήψη απόφασης δεν πρέπει να αποτελεί πεδίο σύγκρουσης μεταξύ λογικής και ηθικής, αλλά ένα χώρο αρμονικής συνύπαρξης των δύο εφόσον αξίες και λογική είναι έννοιες συμβιούσες και όχι αντιθετικές (Hoy and Miskel, 2007). Η διαδικασία λήψης απόφασης, λοιπόν, πρέπει να είναι συνυφασμένη με την ηθική επιλογή και η στοχαστική ηθική επιλογή βασίζεται σε εξηγήσεις και συμπεράσματα που στηρίζονται στη σωστή πληροφόρηση (Hoy and Tarter, 1995).

Μοντέλο του κάδου απορριμμάτων (Garbage can model). Οι Cohen, March και Olsen (1972) κατά τη δεκαετία του '80, με αφορμή τα προβλήματα επικοινωνίας που παρουσιάζονταν μεταξύ των πολυάριθμων τμημάτων στα πανεπιστήμια (Hayes & McGee, 1998), εισήγαγαν μια νέα πρόταση για λήψη αποφάσεων καταρρίπτοντας τις πατροπαράδοτες σχολές σκέψης. Στήριξαν το μοντέλο τους στη λογική πως σε ένα

πολύπλοκο οργανισμό, όπως είναι τα σχολεία, με ποικίλες δραστηριότητες, αναρίθμητες μεθόδους και μέσα διδασκαλίας, διαφορετικές προσεγγίσεις, ανθρώπους με ξεχωριστές προσωπικότητες αλλά και διαφορετικές δυνατότητες, εμπειρίες και επιδιώξεις, είναι αδύνατο να ακολουθηθεί η ορθολογιστική πορεία του κλασικού μοντέλου. Οι στόχοι αλλά και τα προβλήματα του οργανισμού είναι πολυάριθμα, συχνά αλληλοσυγκρουόμενα και δεν αφορούν πάντοτε όλους τους εμπλεκόμενους. Με επιπρόσθετο το γεγονός ότι τα σχολεία στερούνται κάποιων ξεκάθαρων κριτηρίων, σε σχέση με το βαθμό επιτυχίας τους, προβλήματα και λύσεις δύσκολα τοποθετούνται σε μια λογική διαδικασία αποτελούμενη από σαφή καθορισμένα βήματα (Lunenburg & Ornstein, 2008).

Οι Cohen et al (1972), υιοθέτησαν τον ορισμό «οργανωμένη αναρχία», για να αναφερθούν σε σχολεία αλλά και δημόσιους οργανισμούς, που αντικατοπτρίζουν τα χαρακτηριστικά που έχουν προαναφερθεί. Το βασικό χαρακτηριστικό του δικού τους μοντέλου είναι ότι η διαδικασία λήψης απόφασης δεν αρχίζει με ένα πρόβλημα και τερματίζεται με μια λύση (Hoy & Miskel, 2007). Η λήψη απόφασης είναι προϊόν *ανεξάρτητων ρευμάτων* τα οποία αναμιγνύονται, με μεταφορικό τρόπο, σ' ένα «*κάδο απορριμμάτων*» (Hanson, 2003· Hoy & Miskel, 2007· Tarter & Hoy, 1998). Τα ανεξάρτητα ρεύματα αφορούν: (α) *προβλήματα*, αναπόσπαστο μέρος του οργανισμού τα οποία προκύπτουν καθημερινά με διαφορετική μορφή και ένταση, με προέλευση άλλοτε εκ των έσω κι άλλοτε από παράγοντες εκτός του οργανισμού, (β) *λύσεις*, οι οποίες είναι καλοδεχούμενες από όλα τα μέλη του οργανισμού. Παρόλο που ο καθένας σκέφτεται πρώτιστα το δικό του συμφέρον και τη λύση των δικών του προσωπικών προβλημάτων, η δική του πρόταση μπορεί να αφορά και άλλα μέλη του οργανισμού ή ακόμη να ταυτιστεί με διαφορετικό πρόβλημα από αυτό που προοριζόταν, (γ) *συμμετέχοντες*, φορείς προβλημάτων, λύσεων αλλά και δέσμευσης για ενεργητική εμπλοκή σε μια διαδικασία λήψης απόφασης και

(δ) *ευκαιρίες για λήψη απόφασης*, η χρονική στιγμή όπου λαμβάνονται οι αποφάσεις στον οργανισμό.

Ο *κάδος απορριμμάτων* δίδει μια εξήγηση στο πώς προκύπτουν οι αποφάσεις. Αφορά μια ευκαιρία για επιλογή λύσης στην περίπτωση εκείνη που παρουσιάζεται μια προβληματική κατάσταση ή ένα γεγονός που παρουσιάζει τη δυνατότητα για αλλαγή στον οργανισμό (Ericson, 2010). Αυτή η ανάμειξη προβλημάτων, λύσεων και συμμετεχόντων έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία *αλληλεπιδρόμενων μοτίβων*, τα οποία οδηγούν σε αποφάσεις οι οποίες λαμβάνονται με ακολουθία βημάτων πολύ διαφορετική από ότι εισηγούνται τα παραδοσιακά μοντέλα (Lunenburg & Ornstein, 2008).

Σε αρκετές περιπτώσεις, οι άνθρωποι χρειάζεται να ενεργήσουν πριν προλάβουν να σκεφθούν (Etzioni, 1989· March, 1994) ή καλύτερα πριν προλάβουν να υπολογίσουν όλες τις εναλλακτικές λύσεις ή τις συνέπειες της πράξης τους. Είναι σε αυτές τις περιπτώσεις που απαιτείται η λήψη απόφασης, συνήθως μέσα σε στενά χρονικά περιθώρια, όπου το μοντέλο του *κάδου απορριμμάτων* πιθανόν να αποτελεί τη λύση. Ο March (1994) υποστηρίζει, μάλιστα, πως ο χρόνος, με την έννοια του συγχρονισμού, της συνύπαρξης, δηλαδή, ευκαιρίας για λύση, ιδανικής λύσης και των κατάλληλων προσώπων τη δεδομένη στιγμή που παρουσιάζεται το πρόβλημα, είναι ο ουσιώδης συνδετικός κρίκος που κρύβεται πίσω από τη συγκεκριμένη διαδικασία λήψης απόφασης.

Σύμφωνα με τους Lunenburg και Ornstein (2008), μια απόφαση λαμβάνεται όταν μια συγκεκριμένη λύση και ένα συγκεκριμένο πρόβλημα τα οποία επιπλέον στον «κάδο» βρίσκουν ένα σπόνσορα, ένα πρόσωπο από τους συμμετέχοντες, το οποίο κατέχει τα κατάλληλα προσόντα ενώ παράλληλα διαθέτει ενέργεια και χρόνο ώστε να προωθήσει τη συγκεκριμένη λύση για επίλυση του προβλήματος. Για παράδειγμα, ένας προϊστάμενος που έχει μια καλή ιδέα, μπορεί να διαπιστώσει ξαφνικά ότι με αυτό τον τρόπο μπορεί να λύσει κάποιο από τα υφιστάμενα προβλήματα. Η θεωρία του συγκεκριμένου μοντέλου παραπέμπει

σε οργανισμούς στους οποίους συνυπάρχει ένας φαύλος κύκλος από λύσεις που αναζητούν προβλήματα, προβλήματα που αναζητούν λύσεις και αποφασίζοντας που αναζητούν εργασία (Cohen et al, 1972).

Οι Hoy και Miskel (2007) παραθέτουν τα εξής πέντε χαρακτηριστικά ως μια συνοπτική παρουσίαση του μοντέλου:

- (α) Οι στόχοι του οργανισμού προκύπτουν αυθόρμητα, δεν ορίζονται εκ των προτέρων.
- (β) Τα μέσα και τα αποτελέσματα συνυπάρχουν αλλά ανεξάρτητα μεταξύ τους, η σύνδεσή τους αποτελεί τυχαία περίπτωση.
- (γ) Μια καλή απόφαση προκύπτει όταν ένα πρόβλημα ταιριάζει με μια λύση.
- (δ) Η απόφαση στηρίζεται κυρίως στην τύχη παρά στη λογική.
- (ε) Οι διευθύνοντες εφόσον διερευνήσουν τις λύσεις, τα προβλήματα, τους συμμετέχοντες και τις ευκαιρίες για λύση, προσπαθούν να εντοπίσουν ιδανικά ταιριάσματα.

Κανονιστικό μοντέλο των Vroom-Yetton. Το μοντέλο των Vroom και Yetton καθώς και η μετεξέλιξη του μοντέλου με τους Vroom και Jago (1988) εξήρε την έννοια της συμμετοχής των μελών του οργανισμού στη λήψη αποφάσεων. Το ενδιαφέρον του Vroom γι' αυτή τη συμμετοχική εμπλοκή, ξεκίνησε από τα πρώτα φοιτητικά του χρόνια ενώ η διδακτορική του διατριβή καταπιάστηκε με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μελών του οργανισμού σε σχέση με το βαθμό εμπλοκής που τους παρεχόταν από τον ηγέτη. Τα αποτελέσματα της έρευνάς του, καταδείκνυαν πως όσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων τόσο μεγαλύτερη ήταν και η ικανοποίηση που ένιωθαν τα μέλη του οργανισμού (Wadesango, 2010). Με αυτό το σκεπτικό, ο Vroom ξεκίνησε ένα μεγάλο ερευνητικό πρόγραμμα με στόχο την ανάπτυξη ενός κανονιστικού μοντέλου λήψης απόφασης, το οποίο να καθοδηγεί τα διευθυντικά στελέχη να προσαρμόζουν

τις διαδικασίες λήψης απόφασης ανάλογα με τη φύση του προβλήματος (Field, 1979· Vroom, 2003· Vroom & Jago, 1988).

Οι Vroom και Yetton σχεδίασαν ένα εξεζητημένο μοντέλο λήψης απόφασης, στο οποίο έθεσαν μια ξεκάθαρη άποψη για το ποιες πρέπει να είναι οι επιδιώξεις ενός ηγέτη σε μια τέτοια περίπτωση (Lunenburg & Ornstein, 2008). Οι τρεις σημαντικοί πυλώνες του μοντέλου, σε σχέση με τη ληφθείσα απόφαση, αφορούσαν: (α) την ποιότητα, (β) την αποδοχή και (γ) το χρονικό περιθώριο για τη λήψη της απόφασης.

Ποιότητα απόφασης. Η έννοια της ποιότητας μιας απόφασης μπορεί να αναχθεί σε δύο επί μέρους επίπεδα ή τομείς. Το πρώτο επίπεδο αναφέρεται στη βαρύτητα που προσδίδει ο οργανισμός ή τα πρόσωπα που τον αποτελούν ή τον περιβάλλουν στο συγκεκριμένο θέμα για το οποίο αναμένεται να ληφθεί μια απόφαση. Το δεύτερο επίπεδο αφορά το βαθμό αποτελεσματικότητας της απόφασης, γεγονός που αν και προβλέπεται σε μεγάλο βαθμό εκ των προτέρων, συνήθως αξιολογείται εκ των υστέρων.

Αποδοχή απόφασης. Μια δεύτερη επιδίωξη ενός ηγέτη όταν λαμβάνει μια απόφαση είναι η ευρεία αποδοχή της συγκεκριμένης απόφασης από το σύνολο των μελών του οργανισμού, κυρίως από τα άτομα εκείνα που θα τη θέσουν σε εφαρμογή, αλλά και από εκείνα που θα επηρεαστούν από τις συνέπειές της. Η έννοια της αποδοχής διαδραματίζει σημαντικότατο ρόλο στη λήψη απόφασης εφόσον, ακόμη και αν μια απόφαση χαρακτηρίζεται ως ιδιαίτερα ποιοτική, ο βαθμός υιοθέτησης και εφαρμογής της από τα επηρεαζόμενα μέλη επηρεάζει δραματικά την αποτελεσματικότητά της. Ο Vroom (2003), αναφερόμενος στην έννοια της αποδοχής, τονίζει ότι η λήψη απόφασης συγχωνεύεται με πτυχές της ηγεσίας και ιδιαίτερα την έννοια της συμμετοχής, θεωρώντας πολύ σημαντικό το βαθμό αλλά και τον τρόπο με τον οποίο ο ηγέτης εμπλέκει τρίτα πρόσωπα στη διαδικασία.

Χρονικό περιθώριο λήψης απόφασης. Τα χρονικά περιθώρια που αφορούν στη λήψη μιας απόφασης ποικίλουν από περίπτωση σε περίπτωση. Όταν, μάλιστα, είναι πολύ στενά

λειτουργούν αντιστρόφως ανάλογα με την ποιότητα των αποφάσεων αφού στερούν τους αποφασίζοντες από του να εξεύρουν και να αξιολογήσουν όλες τις πιθανές εναλλακτικές λύσεις. Ο χρονικός περιορισμός αποτελεί ανάμεσα σε άλλα, το κριτήριο για τον ηγέτη κατά πόσο θα λειτουργήσει με τρόπο αυτοκρατορικό (Vroom & Jago, 1988· Vroom & Yetton, 1973) ή αν θα επιτρέψει και σε ποιο βαθμό τη συμμετοχή και άλλων παραγόντων. Οι Vroom και Yetton, έχοντας κατά νου τη δημιουργία ενός εργαλείου το οποίο θα καθιστούσε ικανούς τους ηγέτες να επιλέξουν την κατάλληλη διαδικασία λήψης απόφασης, ώστε οι επιλογές τους να είναι όσο το δυνατό αποτελεσματικές, εντόπισαν και περιέγραψαν πέντε ηγετικά στιλ ξεκινώντας από το απόλυτα αυτοκρατορικό μέχρι το απόλυτα συμμετοχικό. Τα ηγετικά στιλ περιγράφονται αναλυτικά στον Πίνακα 1 του παρόντος κεφαλαίου.

Το σημαντικό στοιχείο του μοντέλου είναι πως ο κάθε ηγέτης για να είναι αποτελεσματικός πρέπει να επιλέγει διαφορετικό στιλ ανάλογα της προβληματικής κατάστασης ή της ευκαιρίας που έχει απέναντί του. Παρόλο που ίσως αυτό να ακούγεται απλό, εμπεριέχει μεγάλο βαθμό δυσκολίας μια και η διαδικασία απαιτεί σωστή εκτίμηση της κατάστασης σε πρώτο στάδιο και ακολούθως κατάλληλη επιλογή ηγετικού στιλ. Κατ' αυτή την έννοια, υπάρχουν αρκετές πιθανότητες για λανθασμένη εκτίμηση της κατάστασης γεγονός που μπορεί να οδηγήσει τον ηγέτη σε αναποτελεσματικό τρόπο χειρισμού (Arsham, 2009). Για να συνεισφέρουν σε αυτή τη διαδικασία οι Vroom και Yetton, ετοίμασαν ένα ερωτηματολόγιο με επτά διαγνωστικά ερωτήματα (Πίνακας 2) τα οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει ο ηγέτης ή το διευθυντικό στέλεχος σε οποιαδήποτε προβληματική κατάσταση του προκύψει (Lunenburg & Ornstein, 2008· Vroom & Jago, 1988· Vroom & Yetton, 1973).

Πίνακας 2

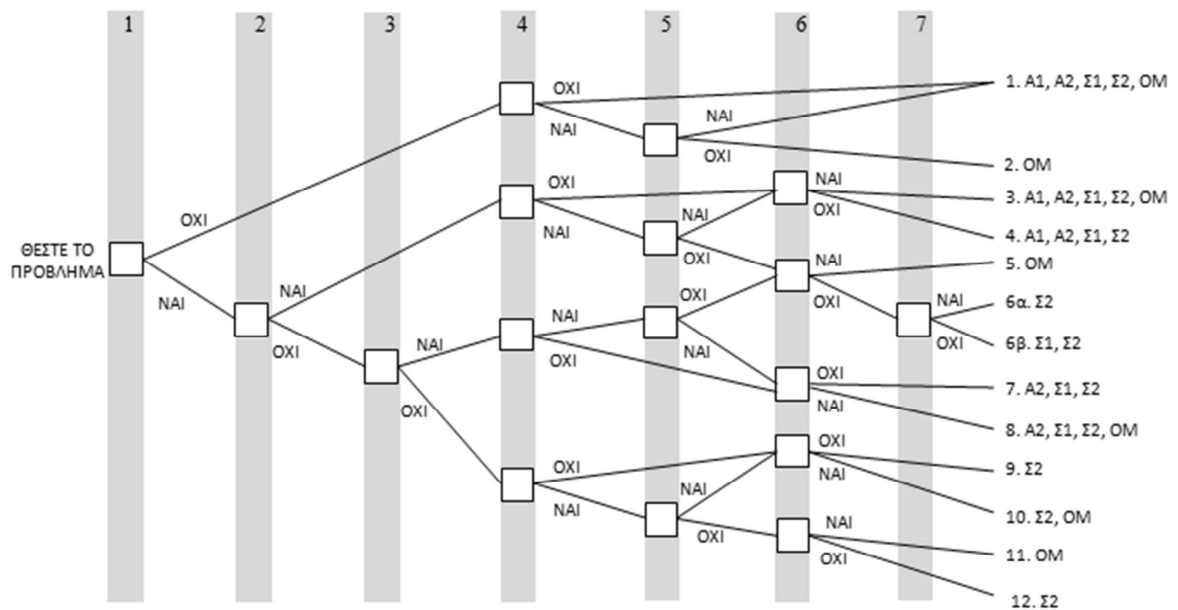
Τα επτά διαγνωστικά ερωτήματα των Vroom και Yetton

α/α	Ερωτήματα
1	Μήπως το πρόβλημα ανήκει στην κατηγορία που προϋποθέτει ποιοτική αντιμετώπιση;
2	Έχετε ικανοποιητικές πληροφορίες για να πάρετε μια ποιοτική απόφαση υψηλών προδιαγραφών;
3	Το πρόβλημα είναι δομημένο;
4	Η αποδοχή της απόφασης από τους υφιστάμενους είναι ουσιαστικής σημασίας για την αποτελεσματική της εφαρμογή;
5	Εάν έπρεπε να πάρετε την απόφαση μόνοι σας, υπάρχει εύλογη βεβαιότητα ότι θα τύγχανε αποδοχής από τους υφισταμένους σας;
6	Οι υφιστάμενοι ενστερνίζονται τους στόχους του οργανισμού που θα εξυπηρετήσει η λύση του προβλήματος;
7	Είναι πιθανή η περίπτωση συγκρούσεων ανάμεσα στους υφιστάμενους λόγω προτίμησης της μίας εκ των προτεινόμενων λύσεων;

Οι διευθυντές εκκινούν τη διαδικασία θέτοντας το πρόβλημα. Στη συνέχεια, απαντώντας με ένα απλό *Ναι* ή *Όχι* στα πιο πάνω ερωτήματα, μπορούν να συμβουλευθούν το δέντροδιάγραμμα που προτείνεται στο μοντέλο (Διάγραμμα 3) για να αποφανθούν σε σχέση με ποιο είναι το καταλληλότερο ηγετικό στίλ που συστήνεται να υιοθετήσουν και, ταυτόχρονα, την καλύτερη διαδικασία λήψης απόφασης την οποία θα ακολουθήσουν, ώστε να φθάσουν στην αποτελεσματικότερη επιλογή. Οι διαδρομές του δέντροδιαγράμματος, καταλήγουν κατά το ήμισυ σε ένα και μόνο ηγετικό στίλ. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις προτείνονται δύο ή και περισσότερες επιλογές. Σε μια τέτοια εξέλιξη θα ληφθεί υπόψη ο τρίτος πυλώνας του μοντέλου, ο οποίος δεν συμπεριλήφθηκε στα επτά ερωτήματα και που αφορά τα χρονικά περιθώρια. Ο ηγέτης λοιπόν, αξιολογώντας τους χρονικούς περιορισμούς κατευθύνεται σε αυτοκρατορικό, συμβουλευτικό ή ομαδικό στίλ ηγεσίας.

Διάγραμμα 3

Το δεντροδιάγραμμα λήψης απόφασης των Vroom-Yetton



Υπόμνημα: A1= Αυτοκρατορικό 1, A2=Αυτοκρατορικό 2, Σ1=Συμβουλευτικό 1, Σ2= Συμβουλευτικό 2, και OM= Ομαδικό

Το μοντέλο των Vroom και Yetton παρόλο που στη βάση του διατήρησε τα αρχικά δομικά του στοιχεία, έτυχε αρκετών μετατροπών και βελτιώσεων στα χρόνια που ακολούθησαν. Σημαντική καμπή αποτέλεσε η εργασία των Vroom και Jago (1988) όπου καταβλήθηκε προσπάθεια για ένα βελτιωμένο μοντέλο το οποίο θα διόρθωνε τις αδυναμίες του προηγούμενου. Ανάμεσα στις αδυναμίες του μοντέλου, όπως αναφέρουν οι δύο συγγραφείς (Vroom & Jago, 1988), ήταν: (α) η δυσκολία αντιμετώπισης του συνόλου των προβληματικών καταστάσεων που μπορούσαν να συναντήσουν τα διευθυντικά στελέχη, (β) η απαίτηση εκ μέρους του μοντέλου προς τους αποφασίζοντες να απαντήσουν στα σχετικά ερωτήματα (Α έως Η) με ένα απλό *Ναι* ή *Όχι*, καθιστώντας απαγορευτικό το ενδεχόμενο η απάντηση να είναι *Πιθανόν Ναι* ή *Πιθανόν Όχι* και, τέλος, (γ) τα πειστικά χρονικά περιθώρια σε επείγουσες καταστάσεις όπου οι ηγέτες δεν έχουν σε καμία περίπτωση την «πολυτέλεια»

να ακολουθήσουν τις διαδικασίες που προτείνονται. Στο βελτιωμένο μοντέλο των Vroom και Jago, προστέθηκαν ακόμη πέντε ερωτήματα (Πίνακας 3) στα πρώτα επτά που έθετε το μοντέλο των Vroom και Yetton αναφορικά με το ηγετικό στυλ που θα ακολουθήσει ο αποφασίζων (Beach & Connolly, 2005· Vroom & Jago, 1988).

Πίνακας 3

Τα επιπλέον πέντε διαγνωστικά ερωτήματα των Vroom και Jago

α/α	Ερωτήματα
1	Μήπως τα μέλη κατέχουν ικανοποιητικές πληροφορίες για να πάρουν μια ποιοτική απόφαση;
2	Άραγε οι χρονικοί περιορισμοί αποκλείουν τα μέλη από το να συμμετέχουν στη διαδικασία;
3	Είναι μήπως απαγορευτικό το να συνευρεθούν μαζί για ομαδική λήψη απόφασης μέλη τα οποία ανήκουν σε διαφορετικές γεωγραφικές ομάδες;
4	Η απόφαση πρέπει να ληφθεί τάχιστα;
5	Είναι μήπως απαραίτητο να καλλιεργηθεί η ανάπτυξη των μελών μέσω της συμμετοχής;

Σημαντική διαφοροποίηση στο μοντέλο αποτελεί η προσθήκη ενός τέταρτου πυλώνα (Vroom, 2003), ο οποίος στοχεύει στην ανάπτυξη των ηγετικών στελεχών. Ένας τομέας ο οποίος δε θιγόταν εμφαντικά στο πρώτο μοντέλο και που αφορά στην εκπαίδευση των ηγετών, με κατάλληλα προγράμματα και προσομοιώσεις πραγματικών συνθηκών. Ο συγκεκριμένος τομέας περιλαμβάνει ακόμη και τις απλές συναντήσεις με τους υφισταμένους όπου η ανάλυση θεμάτων τα οποία μπορεί να προκύψουν στο μέλλον συμβάλλει σημαντικά στην εξοικονόμηση πολύτιμου χρόνου εάν εμφανιστεί ένα τέτοιο πρόβλημα.

Παρ' όλες τις αδυναμίες του, το μοντέλο των Vroom και Yetton αποτελεί μέχρι σήμερα σημαντικό σημείο αναφοράς στη θεωρία της λήψης απόφασης. Ο Miner (1984), θεώρησε το μοντέλο ως το πιο αποτελεσματικό εργαλείο στα χέρια ενός διοικητικού στελέχους, ενώ

αναφέρει χαρακτηριστικά πως σε κάθε προσπάθεια εξέτασής του αποδείχθηκε η ουσιαστική του συμβολή στην αποτελεσματική λήψη απόφασης του οργανισμού. Οι Brown και Finstuen (1993), εξετάζοντας τη νέα έκδοση του μοντέλου διαπίστωσαν πως το μοντέλο ήταν ιδιαίτερα επιτυχές στο να εντοπίζει με ακρίβεια την πιο αποτελεσματική προσέγγιση από τις πέντε προτεινόμενες επιλογές, παρόλο που παρουσίαζε πρακτικές δυσκολίες στην εφαρμογή του. Οι Beach και Connolly (2005), αναφέρουν πως το μοντέλο παρέχει ένα δυνατό εργαλείο στα χέρια των ηγετών και των ερευνητών στο να εντοπίζουν εκείνους τους παράγοντες του οργανισμού, οι οποίοι επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της συμμετοχής των μελών στις διοικητικές αποφάσεις.

Η Διαισθητική Προσέγγιση στη Λήψη Απόφασης

Η διαδικασία λήψης απόφασης, με βάση τα όσα έχουν αναπτυχθεί στις προηγούμενες ενότητες, συνήθως ακολουθεί μια ορθολογιστική γραμμική ή κυκλική διαδικασία, με στόχο την επιλογή μιας λύσης, άλλοτε της ιδανικής και άλλοτε της καταλληλότερης, για ανάληψη δράσης με στόχο την επίτευξη των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων. Υπάρχουν, όμως, στιγμές όπου ο ηγέτης, θελημένα ή αθέλητα, παραμερίζει ορθολογισμούς, νόρμες και διαδικασίες και αποφασίζει με γνώμονα τη διαίσθησή του, το τι αισθάνεται ως το καταλληλότερο να πράξει τη δεδομένη στιγμή. Όλοι χρησιμοποιούν τη διαίσθησή τους σε κάθε απόφαση που λαμβάνουν συνήθως χωρίς να το αντιλαμβάνονται (Glöckner & Witteman, 2010), ενώ κάποιοι άλλοι απλά δεν θέλουν να το παραδεχθούν. Πολύ χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα που αναφέρει ο Klein (2004), όπου σε σχετική έρευνα που πραγματοποίησε με τις αποφάσεις που παίρνουν οι πυροσβέστες σε ώρα καθήκοντος, παρατήρησε πως έρχονται αντιμέτωποι με διαφορετικές και πολύπλοκες καταστάσεις λαμβάνοντας πολλές σημαντικές αποφάσεις, πολύ συχνά αποφάσεις ζωής ή θανάτου. Εντούτοις, σε σχετική ερώτηση που τους τέθηκε, οι πυροσβέστες, ιδιαίτερα εκείνοι που είχαν

εμπειρία πέραν των 15 χρόνων, απάντησαν πως δεν παίρνουν αποφάσεις, απλώς κάνουν το καθήκον τους.

Οι Goffee και Jones (2000), αναφερόμενοι στα χαρακτηριστικά του ηγέτη και ειδικά σε εκείνα που θα ωθούσαν τους άλλους να τον ακολουθήσουν, ανάμεσα σε άλλα σημειώνουν την τάση του ηγέτη να στηρίζεται στη διαίσθησή του, ερμηνεύοντας με τρόπο αποτελεσματικό τα συνεχώς αναδυόμενα δεδομένα. Σύμφωνα με τον Patton (2003), ηγετικά στελέχη από όλα τα στρώματα, σε οικονομικούς, στρατιωτικούς και μη κερδοφόρους οργανισμούς, καθώς, επίσης, και άτομα που ασχολούνται λόγω επαγγέλματος με διαχείριση κρίσιμων καταστάσεων, καταφεύγουν συχνά στη διαισθητική λήψη απόφασης. Σε έρευνα στην οποία συμμετείχαν πέραν των τριών χιλιάδων διοικητικών στελεχών, ο Agor (1986) διαπίστωσε πως τα υψηλόβαθμα στελέχη χρησιμοποιούν πολύ συχνά τη διαίσθησή τους στη λήψη αποφάσεων, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις όπου:

- Το περιβάλλον χαρακτηρίζεται από μεγάλο βαθμό αβεβαιότητας.
- Δεν υπάρχει προηγούμενο.
- Οι μεταβλητές είναι λιγότερο προβλέψιμες.
- Τα δεδομένα είναι περιορισμένα και δεν διευκρινίζουν την πορεία κατεύθυνσης.
- Υπάρχουν πολλές εύλογες λύσεις.
- Ο χρόνος είναι περιοριστικός με αυξημένη την ανάγκη για ορθή επιλογή.

Η έννοια της διαίσθησης στη διαδικασία λήψης απόφασης έχει παραγκωνιστεί από τη μεγάλη μερίδα των ερευνητών, οι οποίοι προτιμούν να στηρίζονται σε πιο χειροπιαστά αποτελέσματα όπως αυτά προσφέρονται από τις κλασικές μεθόδους. Καθόλου τυχαία ο Wild (1938), στην κλασική του μελέτη για τη διαίσθηση ικετεύει τους συναδέλφους του να επιδείξουν υπομονή και ανεκτικότητα καθώς μελετούν το βιβλίο του ενώ πιο σύγχρονοι μελετητές όπως ο Klein (2004) θεωρούσε αδιανόητο να ασχοληθεί με το θέμα, πόσο μάλλον να γράψει ένα ολόκληρο βιβλίο για τη διαίσθηση. Εντούτοις, πολλοί αναγνωρίζουν τη

σημασία της διαίσθησης, ιδιαίτερα στη διαδικασία λήψης απόφασης, θεωρώντας πως οι διαισθητικές νοητικές διεργασίες δεν ανήκουν στη σφαίρα του παρανοϊκού αλλά προκύπτουν μέσα από μακρόχρονη εμπειρία και μάθηση (Agor, 1990· Andersen, 1999· Bricknell, 1997· Cheng, Rhodes & Lok, 2010· Jankowicz, 2001· Klein 2004· Miller & Ireland, 2005· Patton, 2003· Ray & Myers, 1990· Seebo, 1993· Simon, 1987). Σύμφωνα με το Vaughan (1990), η διαίσθηση είναι μια ψυχολογική λειτουργία η οποία αντιλαμβάνεται την ολότητα ενός δεδομένου προβλήματος ή μιας κατάστασης, επιτρέποντας παράλληλα στον αποφασίζοντα να «κατασκευάσει» μια ολοκληρωμένη εικόνα της λύσης, μέσα από μια σύνθεση πληροφοριών και εμπειριών.

Για να αντιληφθεί κανείς καλύτερα την έννοια της διαίσθησης, πρέπει να γνωρίσει μερικές από τις βασικές της ιδιότητες:

- (α) Η διαίσθηση λειτουργεί στο υποσυνείδητο. Το άτομο αποθηκεύει όλες τις πληροφορίες και εμπειρίες που αποκτά στη ζωή του στο υποσυνείδητο, με ένα πολύ μικρό ποσοστό από αυτές να αποκρυσταλλώνονται σε βαθμό τέτοιο που να μπορούν να ανακτώνται συνειδητά όποτε το άτομο επιθυμεί. Σύμφωνα με τον Parikh (1994), η έννοια της διαίσθησης αφορά την πρόσβαση του ατόμου σε μια εσωτερική δεξαμενή από συσσωρευμένες εμπειρίες και δεξιότητες που έχουν αποθηκευτεί με την πάροδο του χρόνου, και την άντληση από αυτή μιας επιθυμίας να κάνει ή να μην κάνει κάτι, ή να επιλέξει από έναν αριθμό εναλλακτικών λύσεων, χωρίς να καταλαβαίνει συνειδητά πώς κατέληξε σε συγκεκριμένη απάντηση. Όπως πολύ χαρακτηριστικά αναφέρει η Rosanoff (1991), διαίσθηση σημαίνει το να γνωρίζεις κάτι χωρίς να ξέρεις πώς το γνωρίζεις. Στη μελέτη τους για τις πετυχημένες ιαπωνικές επιχειρήσεις οι Nonaka και Takeuchi (1995), αναφέρουν ότι οι συγκεκριμένες επιχειρήσεις αναγνωρίζουν πως η γνώση, η οποία μπορεί εύκολα να γίνει κατανοητή με λέξεις και αριθμούς, αποτελεί μόνο την

κορυφή του παγόβουνου. Θεωρούν, μάλιστα, πως η γνώση είναι κυρίως άδηλη⁵ και συνεπώς δύσκολο να την αντιληφθεί, να την εκφράσει και πολύ περισσότερο να την μεταβιβάσει κανείς, καθώς αφορά συνήθως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου. Το κλειδί της επιτυχίας των οργανισμών στηρίζεται στο γεγονός ότι οι επιτυχημένοι οργανισμοί αποκτούν πρόσβαση στην άδηλη γνώση διαμέσου μιας πολύπλοκης αλληλεπίδρασης εντός και εκτός του οργανισμού, αλληλεπίδραση η οποία μετατρέπει την άδηλη γνώση σε διασαφηνισμένη (Bennett III, 1998· Fullan, 2001).

- (β) Η διαίσθηση είναι πολύπλοκη. Λόγω ακριβώς της ιδιότητάς της να ταλαντεύεται ανάμεσα στη συνειδητή αλλά και στην άδηλη γνώση, η διαίσθηση πραγματεύεται συστήματα πολύ πιο πολύπλοκα από αυτά που μπορεί να διαχειριστεί συνειδητά κάποιος (Parikh, 1990). Ενώ τα περισσότερα από τα ορθολογιστικά μοντέλα είναι «παγιδευμένα» σε μια γραμμική θεώρηση των προβλημάτων, η διαίσθηση από την άλλη επιτρέπει τη διάσπαση των ορίων και περιορισμών του ορθολογισμού κάτι ιδιαίτερα χρήσιμο σε ασταθή περιβάλλοντα (Dyer & Carothers, 2000· Patton, 2003· Prietula & Simon, 1989).
- (γ) Η διαίσθηση λειτουργεί *τάχιστα*. Σύμφωνα με τον Isenberg (1984), η διαισθητική λήψη απόφασης συμπυκνώνει χρόνια εμπειριών και γνώσεων σε δέκατα του δευτερολέπτου. Είναι μια ομαλή, σχεδόν μηχανική συμπεριφορά από μέρους του αποφασίζοντα ο οποίος, όχι μόνο παρακάμπτει τη βήμα με βήμα ορθολογιστική λήψη απόφασης, αλλά γνωρίζει σχεδόν αμέσως τι ακριβώς πρέπει να κάνει διακρίνοντας ταυτόχρονα τις άσχετες πληροφορίες από τις ουσιώδεις.
- (δ) Η διαίσθηση δεν πηγάζει από το συναίσθημα. Παρόλο που θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί πως η διαίσθηση έχει τις ρίζες της στο συναίσθημα, τόσο ο Vaughan

⁵ Tacit knowledge

(1990) όσο και οι Ray και Myers (1990) διαπίστωσαν με τις έρευνές τους πως κάτι τέτοιο δε συμβαίνει. Κατέληξαν, όμως, στο συμπέρασμα πως υπάρχει διασύνδεση διαίσθησης και συναισθήματος, εφόσον θετικά συναισθήματα όπως η επιθυμία αλλά και αρνητικά συναισθήματα όπως ο φόβος και το άγχος, παρεμποδίζουν την ομαλή λειτουργία της διαισθητικής λήψης απόφασης.

(ε) Η διαίσθηση λειτουργεί χωρίς προκαταλήψεις. Σύμφωνα με τον Harung (1993), ένα σημαντικό ρεύμα της γνωστικής ψυχολογίας υποστηρίζει πως η διαισθητική λήψη απόφασης είναι φορτωμένη από προκαταλήψεις. Ο Harung, πιστεύει πως με αυτή τη λογική και έχοντας υπόψη τις πηγές συστηματικού λάθους που εντοπίζονται στην ανθρώπινη κρίση, θα έπρεπε να αναρωτιέται κανείς αν είναι εφικτό να ληφθούν οποιεσδήποτε αποφάσεις, πόσο μάλιστα αποτελεσματικές αποφάσεις. Στον αντίποδα του πιο πάνω ρεύματος μια σημαντική ομάδα ερευνητών (Cheng, Rhodes & Lok, 2010· Harung, 1993· Kleinmuntz, 1990· Miller & Ireland, 2005· Seebo, 1993) υποστηρίζει πως η διαδικασία διαισθητικής λήψης απόφασης όχι μόνο δεν καθοδηγείται από προκαταλήψεις, αλλά συχνά οδηγεί σε αναπάντεχα ιδανικές λύσεις. Ο Kleinmuntz (1990) συμπέρανε πως η συγκεκριμένη διαδικασία την οποία χρησιμοποιεί ένα διοικητικό στέλεχος για λήψη αποφάσεων, μπορεί κάλλιστα να συγκριθεί με αντίστοιχες ορθολογιστικές μεθόδους. Αν αποδεχθεί, λοιπόν, κανείς το γεγονός ότι η διαισθητική λήψη απόφασης στηρίζεται στις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του ατόμου, τότε θα πρέπει να συμφωνήσει και με τη θέση των Harung (1993) και Seebo (1993) πως εάν η διαισθητική σύνθεση καταλαμβάνεται από προκαταλήψεις, το ίδιο συμβαίνει και με την πατροπαράδοτη ορθολογιστική ανάλυση.

(στ) Η διαίσθηση μπορεί να αποτελέσει μέρος όλων των αποφάσεων. Ένα από τα στάδια του κλασικού μοντέλου λήψης απόφασης αφορά στην αξιολόγηση των

εναλλακτικών λύσεων και στην πρόβλεψη των πιθανών συνεπειών μετά την εφαρμογή. Παρατηρεί λοιπόν κανείς πως και σε αυτό ακόμη το αυστηρά ορθολογιστικό μοντέλο, εμπεριέχεται η έννοια της πρόβλεψης η οποία πέρα από την αξιοποίηση αδιάσειστων δεδομένων, συνδέεται από τη φύση της με το άγνωστο και το πιθανό. Σύμφωνα με τον Goldberg (1990) ο αποφασίζων, από τη στιγμή που συλλέγει και αξιολογεί πληροφορίες αποσκοπώντας στην εξεύρεση εκείνων των ασυνήθιστων γεγονότων που πιθανόν να επηρεάσουν το αποτέλεσμα της απόφασής του, χρησιμοποιεί πάντοτε σε κάποιο βαθμό συστατικά της διαίσθησής του.

Στρατηγική διαίσθηση. Σε ένα περιβάλλον βεβαιότητας (σταθερότητας) οι πληροφορίες τείνουν να είναι πιο αξιόπιστες και με δεδομένη, σε κάποιο σημαντικό βαθμό, την άνεση χρόνου, η αξιολόγηση των πληροφοριών αυτών μπορεί να γίνει με σχετική ευκολία, με τη συμμετοχή περισσότερων ατόμων στη διαδικασία. Οι αποφάσεις που λαμβάνονται σε τέτοια περιβάλλοντα στηρίζονται κυρίως στα αδιάσειστα γεγονότα παρά στη διαίσθηση, αυξάνοντας τις πιθανότητες για καλύτερα αποτελέσματα. Αυτό δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί σ' ένα περιβάλλον αβεβαιότητας όπου (α) τα στενά χρονικά περιθώρια, (β) η ανάγκη για συλλογή μεγάλου αριθμού πληροφοριών και, κυρίως, (γ) η έλλειψη αξιοπιστίας των συσσωρευμένων πληροφοριών, αναγκάζει τα στελέχη να καταφύγουν σε αποδοτικότερες ίσως νοητικές διεργασίες, με χρήση ελάχιστων και απολύτως απαραίτητων πληροφοριών (Mintzberg, 1994).

Η έννοια της *διαισθητικής σύνθεσης* αναφέρεται από πολλούς ερευνητές (Eisenhardt, 1989· Harper, 1988· Prietula & Simon, 1989· Quinn, 1980) ως διαδικασία κλειδί για λήψη αποφάσεων σε ασταθή περιβάλλοντα, εφόσον σε συνεχώς μεταβαλλόμενες και επιταχυνόμενες συνθήκες, παρέχουν τη δυνατότητα στα διοικητικά στελέχη να σταθμίσουν μια κατάσταση, να αφομοιώσουν και να ανασυνθέσουν μεγάλο όγκο πληροφοριών, καθώς

και να χειριστούν ατελή ή και ασαφή δεδομένα, με τρόπο που ξεπερνά σε απόδοση οποιοδήποτε αυστηρό και ορθολογιστικό μοντέλο (Quinn, 1980). Η Eisenhardt (1989) εξετάζοντας το πώς τα ηγετικά στελέχη λαμβάνουν σημαντικές στρατηγικές αποφάσεις σε περιβάλλοντα υψηλών ταχυτήτων⁶ διαπίστωσε πως οι ταχύτεροι αποφασίζοντες χρησιμοποιούν περισσότερες πληροφορίες και πραγματεύονται πιο πολλές εναλλακτικές λύσεις συγκριτικά με τους πιο αργούς συναδέλφους τους.

Κατά τη διαδικασία της διαισθητικής σύνθεσης, ο αποφασίζων καταλήγει στο τι είναι ορθότερο να πράξει χρησιμοποιώντας τις προηγούμενες του γνώσεις και εμπειρίες, συνδυάζοντας την κριτική του σκέψη μαζί με μια εσωτερική παρόρμηση για το ποιο είναι το σωστό (Cheng, Rhodes & Lok, 2010· Miller & Ireland, 2005). Οι Dyer και Carothers (2000), στο βιβλίο τους «*Ο διαισθητικός διευθυντής*» αναγνωρίζουν την αδιαμφισβήτητη ωφέλεια από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σε σχέση με τη λήψη απόφασης και τη συνεχή ενημέρωση, αλλά σημειώνουν πως δεν αναμένεται από κάποιο διευθυντή να ανατρέξει στη βιβλιοθήκη του για να βρει ένα βιβλίο του Fullan το οποίο θα του λύσει τα προβλήματά του. Οι διευθυντές, ιδιαίτερα εκείνοι οι οποίοι χρησιμοποιούν εποικοδομητικά τη διαίσθησή τους, ανακαλούν σχετικές και σημαντικές πληροφορίες που αποθηκεύτηκαν στη μνήμη τους μέσω αναγνωσμάτων, εμπειριών ή συνδυασμό των δύο. Ο Duggan (2007), περιγράφει αυτή τη διαδικασία ως *στρατηγική διαίσθηση* εφόσον το άτομο δεν αντιδρά ενστικτωδώς ή στιγμιαία, αλλά οργανώνει στο μυαλό του ένα ευρύτερο στρατηγικό σχεδιασμό για συνολική αντιμετώπιση μιας ιδιαίτερα ασυνήθιστης και ασταθούς κατάστασης. Ο σχεδιασμός αυτός, λοιπόν, είναι αποτέλεσμα προεργασίας η οποία προηγείται της προβληματικής κατάστασης και παραμένει σε ετοιμότητα στο άτομο μέχρι τη στιγμή της δραστηριοποίησής της (Cheng, Rhodes & Lok, 2010· Duggan, 2007· Miller & Ireland, 2005). Τα συστατικά που αποτελούν

⁶ High velocity environments

τη στρατηγική διαίσθηση είναι (α) η προηγούμενη εμπειρία, (β) η κρίση και (γ) η εσωτερική παρόρμηση του ατόμου.

Προηγούμενη εμπειρία. Η προηγούμενη εμπειρία αναφέρεται στη γνώση που βασίζεται στην πείρα (Μανδάλα, 1993). Σύμφωνα με τον Harung (1993), η εμπειρία αφορά στη συσσωρευμένη γνώση του ατόμου από προηγούμενα βιώματα, ενέργειες και επιτεύγματα. Συνεχίζοντας ο συγγραφέας, επισημαίνει ότι διοικητικά στελέχη στην πολύχρονη πορεία τους, λόγω της συνεχώς αυξανόμενης συσσωρευμένης γνώσης τους, στηρίζονται όλο και σε μεγαλύτερο βαθμό σ' αυτή κατά τη διαδικασία λήψης απόφασης. Αντίθετα, ο άπειρος ή πρωτάρης στα πρώτα του βήματα στηρίζεται πολύ περισσότερο στις διαδικασίες που γνωρίζει από τη βασική του εκπαίδευση σε θέματα διοίκησης ή από τους κανονισμούς που ισχύουν στο συγκεκριμένο χώρο εργασίας. Την ίδια άποψη υποστηρίζει και ο Agor (1990), ο οποίος στις συνεντεύξεις του με υψηλόβαθμα διοικητικά στελέχη διαπίστωσε πως οι διαισθητικές διαδικασίες που χρησιμοποιούσαν κατά την επίλυση προβλημάτων στηρίζονταν σε μεγάλο βαθμό στην εμπειρία των προηγούμενων χρόνων. Οι εμπειρίες, λοιπόν, και η προηγούμενη γνώση αποτελούν σημαντικό συστατικό στοιχείο της στρατηγικής διαίσθησης, διαχωρίζοντάς την από άλλης μορφής ενέργειες που μπορεί να στηρίζονται περισσότερο στην τύχη ή σε ενστικτώδεις αποφάσεις που παρακινούνται από αιτίες όπως το αίσθημα επιβίωσης.

Κριτική σκέψη. Με ορθή κρίση, πολύ λίγο μετρούν τα υπόλοιπα. Χωρίς αυτή, τα υπόλοιπα δε μετρούν καθόλου (Tichy & Bennis, 2007). Η ανάγκη της ορθής κρίσης, μέσω της κριτικής θεώρησης των πραγμάτων από μέρους του αποφασίζοντα, είναι κάτι που πρέπει να θεωρείται αναπόσπαστο μέρος της οποιασδήποτε μορφής λήψης απόφασης. Στις περιπτώσεις εκείνες, όμως, όπου η απόφαση πρέπει να ληφθεί τάχιστα, όταν οι υπάρχουσες πληροφορίες είναι ανεπαρκείς, αλλά και όταν το συγκεκριμένο προβληματικό γεγονός δεν έχει προηγούμενο, η επιστράτευση κριτικής σκέψης πρέπει να θεωρείται επιβεβλημένη.

Αρκετοί ερευνητές (Bunge, 1975· Harper, 1990· Priem, 1994· Simon, 1987), θεωρούν τις έννοιες διαίσθηση και κρίση ως ταυτόσημες, κρίνοντας ως δύσκολο, ίσως και αχρειαστό, το διαχωρισμό τους. Ο Harper (1990), πολύ χαρακτηριστικά αναφέρει πως όποιο όνομα και αν δοθεί, είτε αυτό είναι διαίσθηση, κρίση, σοφία ή έκτη αίσθηση, πρόκειται για δεξιότητα η οποία βοηθά τα διοικητικά στελέχη να αναγνωρίσουν λεπτομέρειες και να εντοπίσουν στοιχεία που άλλοι αδυνατούν να το κάνουν, αλλά και να ακολουθήσουν πορεία με τέτοιο τρόπο που να έρχεται σε αντίθεση με κάθε λογική ή ορθολογιστική θεώρηση. Αυτό, ίσως, συνεχίζει ο Harper να είναι αυτή η ειδοποιός διαφορά που ξεχωρίζει έναν αληθινό ηγέτη ανάμεσα από χιλιάδες άλλους.

Προαίσθημα⁷. Τα διοικητικά στελέχη που συμμετείχαν στην έρευνα του Agor (1990), κατά τις συνεντεύξεις τους περιέγραψαν τη διαίσθηση ως μια διεγερτική αίσθηση, ένα συναίσθημα έξαψης, ένα εσωτερικό σωματικό σήμα από το στομάχι ή ακόμη μια έκρηξη ενέργειας και ενθουσιασμού. Παρόλο που είναι κάτι που ακούγεται συχνά και γνωρίζουν ή βιώνουν αρκετοί άνθρωποι, είναι ίσως το πιο δύσκολο κομμάτι της όλης διαδικασίας από την πλευρά του ερευνητή στο να διαπιστωθεί και να καταγραφεί με επιστημονικές διαδικασίες. Σύμφωνα με την Storch (2005), ανεξάρτητα από το είδος ή τη βαρύτητα των αποφάσεων, ο εγκέφαλος χρησιμοποιεί δύο μηχανισμούς αποτίμησης κατά τη λήψη μιας απόφασης. Τη *λογική*, και συγκεκριμένα τις ορθολογιστικές διαδικασίες ανάλυσης μιας προβληματικής κατάστασης, και τις *σωματικές ενδείξεις*, κατάλοιπα των αρχέγονων ενστίκτων επιβίωσης του ανθρώπου, σύμφωνα με τα οποία σε κλάσματα δευτερολέπτων αναλύεται μια κατάσταση και η κατάλληλη αντίδραση εξευρίσκεται μέσα από τη διερεύνηση των προηγούμενων εμπειριών ή συμπεριφορών του ατόμου.

Η λήψη απόφασης με βάση τη διαίσθηση είναι μια διαδικασία την οποία εξασκούν οι άνθρωποι στην καθημερινότητά τους για σημαντικές ή ασήμαντες αποφάσεις από την

⁷ Στην αγγλική βιβλιογραφία χρησιμοποιείται ο όρος *gut feeling*

επιλογή νέου αυτοκινήτου και το ποια ρούχα θα φορεθούν, μέχρι θέματα που αφορούν την επαγγελματική καριέρα και την προσωπική ζωή. Στις αποφάσεις εκείνες, όμως, όπου η εφαρμογή και το αποτέλεσμα τους επηρεάζει τρίτα πρόσωπα και για τις οποίες ο ηγέτης θα κληθεί να λογοδοτήσει για τις επιλογές του, η δικαιολογία «Έτσι αισθανόμουν ότι ήταν σωστό να πράξω» δε θα βρει μεγάλη ανταπόκριση. Η διαίσθηση από μόνη της δε θα πρέπει να αποτελεί το μοναδικό κριτήριο επιλογής μιας λύσης. Σε συνδυασμό, όμως, με τις κλασικές μεθόδους λήψης απόφασης θα μπορούσε να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα στην επιλογή της ορθότερης λύσης (Pondy, 1983· Simon, 1987· Storch, 2005). Στις περιπτώσεις, μάλιστα, που τα χρονικά περιθώρια είναι ασφυκτικά, ένας τέτοιος συνδυασμός θα μπορούσε να οδηγήσει σε έγκαιρες και αποτελεσματικές αποφάσεις.

Λήψη Αποφάσεων στην Ομάδα

Η λήψη απόφασης, ανάλογα με την κατάσταση, μπορεί να αποτελέσει ατομική ή ομαδική διαδικασία. Σημαντική συνεισφορά στο θέμα της συμμετοχής των μελών του οργανισμού στα κέντρα λήψης απόφασης αποτελούν οι εργασίες των Vroom και Yetton (1973), Vroom και Jago (1988) και Tarter και Hoy (1995). Όπως αναφέρθηκε στο υποκεφάλαιο *Στιλ Λήψης Απόφασης* μια απόφαση μπορεί να ληφθεί *ατομικά*, αποκλειστικά από τον ηγέτη, *συλλογικά*, με τη συνεργασία ηγέτη και ομάδας, και *ομαδικά*, με την ομάδα να έχει τον κύριο λόγο και τον ηγέτη συντονιστή της διαδικασίας. Το εκπαιδευτικό προσωπικό σέβεται τον ηγέτη που έχει το θάρρος να πάρει αποφάσεις, εκτιμά, όμως, σε μεγαλύτερο βαθμό εκείνο τον ηγέτη που ενθαρρύνει και τρίτους να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία λήψης απόφασης, ιδιαίτερα στους τομείς της εξειδίκευσης ή των αρμοδιοτήτων τους (Ramsey, 2006). Ο Pashiardis (1993) τονίζει τη σημασία του ρόλου του διευθυντή στη συμμετοχική λήψη απόφασης, αναφέροντας ότι, όσο τα σχολεία αγωνίζονται για αποτελεσματική λήψη απόφασης, ο ρόλος του διευθυντή είναι εκείνος του ενορχηστρωτή.

Ο Nutt (2002), σε έρευνά του με σημαντικό αριθμό αποφάσεων από διευθυντικά στελέχη διαπίστωσε ότι μετά πάροδο δύο ετών, οι μισές από τις αποφάσεις αυτές ήταν αποτυχημένες. Παρόλο που μέρος της αποτυχίας αποδόθηκε σε τεχνικές παραμέτρους της διαδικασίας λήψης απόφασης, όπως για παράδειγμα η λάθος εκτίμηση του προβλήματος ή η ανώριμη επιλογή μιας λύσης, η κύρια αιτία της αποτυχίας εντοπίστηκε στις κοινωνικές διαδικασίες και ιδιαίτερα στο βαθμό εμπλοκής και συμμετοχής των σημαντικών παραγόντων του οργανισμού. Διαπιστώθηκε, μάλιστα, πως αποφάσεις οι οποίες προήλθαν μέσω ουσιαστικής συμμετοχής και άλλων μετόχων του οργανισμού, είχαν επιτυχία 80%. Σχολιάζοντας τα ευρήματα του Nutt, ο Vroom (2003) σημειώνει πως η αποτελεσματική λήψη απόφασης δεν είναι απλά θέμα ποιοτικής απόφασης, αλλά και της επιβεβαίωσης ότι η απόφαση αυτή θα τύχει της απαιτούμενης υποστήριξης και δέσμευσης για αποτελεσματική εφαρμογή. Με αυτή την έννοια, η διαδικασία λήψης απόφασης ενσωματώνεται στα θέματα ηγεσίας και συγκεκριμένα στο βαθμό και τον τρόπο με τον οποίο ένας ηγέτης εμπλέκει άλλους στη διαδικασία λήψης απόφασης (Hulpric & Devos, 2009). Η λήψη αποφάσεων στην ομάδα αποτελεί αντικείμενο βιβλιογραφικής ανασκόπησης στην παρούσα διατριβή εφόσον στις καταστάσεις έκτακτης ανάγκης παρουσιάζεται συχνά η ανάγκη συνεργασίας μεταξύ των μελών του οργανισμού, ενώ παράλληλα διεξάγονται συντονισμένες ενέργειες μεταξύ του οργανισμού και άλλων συνεργαζόμενων φορέων και υπηρεσιών.

Πολλές σημαντικές αποφάσεις λαμβάνονται σε μικρές ομάδες. Κυβερνητικές υπηρεσίες, επιχειρήσεις, ερευνητικά ιδρύματα και εκπαιδευτικοί οργανισμοί χρησιμοποιούν την τεχνική των μικρών ομάδων για λήψη αποφάσεων και επίλυση προβλημάτων (Kelly & Karau, 1999). Σύμφωνα με τους Hoy και Miskel (2007), δύσκολα θα μπορούσε να διαφωνήσει κανείς με το γεγονός ότι η ομαδική λήψη απόφασης είναι μια αποτελεσματική μέθοδος. Τα αποτελέσματα της κλασικής έρευνας των Coch και French (1948) σε σχέση με τις επιδράσεις της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, κατέδειξαν πως η παραγωγικότητα του

οργανισμού αυξάνεται ανάλογα με το βαθμό εμπλοκής των μελών στα κέντρα λήψεως αποφάσεων, κάτι που αντίκρουσαν οι Locke και Schweiger (1979) και οι Wagner και Gooding (1987), οι οποίοι διαπίστωσαν πως ο βαθμός συμμετοχής των μελών στις αποφάσεις μειώνει την παραγωγικότητα του οργανισμού εφόσον κάτι τέτοιο προϋποθέτει αρκετό χρόνο, ο οποίος θα μπορούσε να διατεθεί στην εργασία. Εντούτοις, μια πιο λεπτομερής εξέταση του θέματος έδειξε πως η συμμετοχή είναι χρήσιμη όταν λαμβάνεται υπόψη η ειδημοσύνη των μελών ή όταν αποσκοπεί στην αύξηση του βαθμού αποδοχής των αποφάσεων από την πλευρά των συμμετεχόντων (Heller, Drenth, Koopman & Rus, 1988· Koopman, 1980). Πιο πρόσφατες έρευνες (Guthrie, 2001· Hulpia & Devos, 2009· Pearson & Duffy, 1999· Witt, Andrews & Kacmar, 2000) συνέδεσαν τη συμμετοχή του προσωπικού στη λήψη αποφάσεων με κίνητρα παρώθησης τα οποία οδηγούν στην ικανοποίηση του ατόμου από την εργασία και στην αύξηση του βαθμού δέσμευσης προς τον οργανισμό, εφόσον το άτομο νιώθει τον οργανισμό περισσότερο «δικό» του.

Η αποτελεσματικότητα της ομαδικής λήψης απόφασης δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένη. Σε μια τέτοια περίπτωση η μέθοδος θα υιοθετείτο σε όλες τις περιπτώσεις. Παρόλο που αρκετοί ερευνητές στις μελέτες τους κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι ομάδες παράγουν περισσότερες και καλύτερες λύσεις σε προβλήματα σε αντίθεση με τις ατομικές προσεγγίσεις (Curtie, 2002· Glaser, 2002), υπάρχουν άλλοι οι οποίοι θεωρούν τη διαδικασία εμπλοκής τρίτων στις αποφάσεις ως πιο πολύπλοκη από ότι περιγράφεται συνήθως, με αμφίβολα μάλιστα αποτελέσματα (Conway, 1984· Janis, 1982). Η Estler (1988) μετά από τις έρευνές της, σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των ομαδικών αποφάσεων, κατέληξε στο συμπέρασμα πως τα ωφελήματα της συγκεκριμένης μεθόδου δεν απορρέουν από τα άμεσα αποτελέσματα των ληφθέντων αποφάσεων, αλλά από έμμεσες επιδράσεις οι οποίες συνδέονται περισσότερο με την ανύψωση του ηθικού των μελών και την ικανοποίηση από την εργασία. Το γεγονός ότι η αποτελεσματικότητα της ομαδικής λήψης απόφασης είναι

δύσκολο να επιτευχθεί, διαφαίνεται από το μεγάλο αριθμό προϋποθέσεων επιτυχίας που επισημαίνονται στη βιβλιογραφία.

Συγκεκριμένα, οι Lunenburg και Ornstein (2008) αναφέρουν τέσσερις προϋποθέσεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ομάδων: (1) οι ατομικές διαφορές των μελών της ομάδας σε θέματα δεξιοτήτων και ικανοτήτων, να μην απέχουν τόσο ώστε να δημιουργούνται συγκρούσεις, (2) να γίνεται καταμερισμός της εργασίας, (3) να τηρούνται πρακτικά των γεγονότων και διαδικασιών, και (4) οι ατομικές κρίσεις και θέσεις να μετριάζονται ώστε να υιοθετείται μια κοινή συνισταμένη. Οι Gorton et al (2007), ως προϋποθέσεις επιτυχίας των ομάδων σημειώνουν ανάμεσα σε άλλα: (1) την επιλογή των κατάλληλων ατόμων, (2) τη δυναμική της ομάδας, (3) την εκπαίδευση των διοικητικών στελεχών στη διαχείριση ομάδων, (4) την εκπαίδευση των συμμετεχόντων στο πώς να λειτουργούν σε ομάδες λήψης αποφάσεων, (5) την ενημέρωση των συμμετεχόντων με τις κατάλληλες πληροφορίες αναφορικά με το πρόβλημα, και (6) την ενημέρωση των μελών για τους λόγους αλλά και το βαθμό εμπλοκής τους.

Τέλος, οι Armstrong (1993), Χατζηπαντελή (1999) και Χατζηπαναγιώτου (2003) σε σχέση με τα στοιχεία που συγκροτούν μια ομάδα και συμβάλουν στην αποτελεσματικότητά της, αναφέρουν: (1) την ύπαρξη κοινά αποδεκτού σκοπού διαχωρισμένου από τις προσωπικές επιδιώξεις, (2) τη δομή και τη σύνθεση της ομάδας, (3) την κατανομή καθηκόντων και αρμοδιοτήτων, (4) την ηγεσία η οποία αντιπροσωπεύει αξίες και επιδιώκει την υλοποίηση των στόχων, (5) τους αποδεκτούς κανόνες που καθορίζουν τις ατομικές και συλλογικές συμπεριφορές και συντελούν στην κατανομή της εξουσίας και στην κατανομή των ρόλων, (6) την επικοινωνία, το μηχανισμό μέσω του οποίου επιδιώκεται η επίτευξη του σκοπού και διαμορφώνονται οι κοινωνικές σχέσεις, (6) τη συνοχή των μελών μεταξύ τους και τη δυνατότητα της ομάδας να επηρεάζει τα μέλη της, και (7) τη βούληση των ατόμων να

επιθυμούν τη συμμετοχή τους στις διεργασίες της ομάδας και να δεσμεύονται στους επιδιωκόμενους στόχους.

Πλεονεκτήματα μεθόδου λήψης αποφάσεων στην ομάδα. Οι υποστηρικτές της ομαδικής λήψης απόφασης και της ευρύτερης συμμετοχής των μελών του οργανισμού στη διαδικασία, αναγνωρίζουν σημαντικά πλεονεκτήματα τα οποία εξυπηρετούν τόσο τους ατομικούς στόχους των συμμετεχόντων όσο και τους γενικούς στόχους και επιδιώξεις του οργανισμού (Camburn, Rowan & Taylor, 2003· Hulpric & Devos, 2009). Σύμφωνα με τον DuBrin (2002) ανάμεσα στα πλεονεκτήματα της συμμετοχής στη λήψη απόφασης σε σχέση με τις ληφθείσες αποφάσεις περιλαμβάνονται τα παρακάτω:

- (α) Ποιότητα απόφασης: Η ποσότητα γνώσεων και πληροφοριών της ομάδας είναι σαφώς μεγαλύτερη στο σύνολό της από τις αντίστοιχες γνώσεις και πληροφορίες που κατέχει οποιοδήποτε από τα μέλη της. Στα πλαίσια της ανταλλαγής απόψεων είναι δυνατό τα μέλη να καλύψουν τα κενά των γνώσεών τους από τις δοσμένες πληροφορίες άλλων μελών, ενώ η ομάδα μπορεί να παράγει περισσότερες ιδέες και να τις αξιολογήσει καλύτερα συγκριτικά με κάποιο άτομο.
- (β) Δημιουργικότητα: Η ομάδα παρέχει τη δυνατότητα να παρουσιαστεί μεγαλύτερος αριθμός προσεγγίσεων σε σχέση με ένα άτομο το οποίο συνήθως εγκλωβίζεται στις δικές του πεπατημένες. Οι ιδέες του καθενός βοηθούν τα υπόλοιπα μέλη να γίνουν πιο ανοικτόμυαλα, ώστε να αποδεχθούν πως υπάρχουν και άλλοι τρόποι για να εξευρεθεί μια λύση, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις αυξάνει τη δημιουργικότητα. Συνεπώς, είναι πολύ πιθανόν από την ιδέα ή απλή άποψη του ενός, να εξευρεθεί μια καλή ιδέα από κάποιον άλλο, ενώ όσο περισσότερη είναι η συμμετοχή τόσο αυξάνεται και η δημιουργική σκέψη που μπορεί να οδηγήσει σε εφικτές λύσεις προβλημάτων.

- (γ) Αποδοχή απόφασης: Η συμμετοχή των μελών στις διαδικασίες λήψης απόφασης αυξάνει σημαντικά το βαθμό αποδοχής της προτεινόμενης λύσης ενός προβλήματος (Vroom, 2003). Τα μέλη όχι μόνο γνωρίζουν τη λύση, αλλά μετέχουν ενεργά και στη λήψη της. Κατ' αυτό τον τρόπο αντιλαμβάνονται την τελική απόφαση ως δικό τους επίτευγμα, έστω και αν διαφωνούσαν συνολικά ή μερικώς με αυτή.
- (δ) Κατανόηση απόφασης: Τα μέλη ως συμμετέχοντες στην ομάδα λήψης απόφασης, κατανοούν σε μεγάλο βαθμό τους λόγους που υιοθετήθηκε μια λύση. Με την εμπλοκή τους στη διαδικασία γίνονται αποδέκτες πολλών πληροφοριών σε σχέση με την προτεινόμενη λύση, ενώ παράλληλα την κατανοούν καλύτερα μια και οι ίδιοι αποτέλεσαν συντελεστές σε κάποιο από τα στάδια της δημιουργίας της.
- (ε) Ανάπτυξη κριτικής σκέψης: Η ομάδα είναι πιο αποτελεσματική στο να καθορίσει στόχους, να εντοπίσει εναλλακτικές λύσεις και να αξιολογήσει τις λύσεις αυτές λόγω του αυξημένου όγκου πληροφοριών, αλλά και των πολλών οπτικών γωνιών θέασης του προβλήματος που έχει στη διάθεσή της.
- (στ) Ακρίβεια απόφασης: Εφόσον τα μέλη της ομάδας έχουν τη δυνατότητα να αξιολογούν τις ιδέες και τον τρόπο σκέψης των υπολοίπων, μεγάλα λάθη και παγίδες μπορούν να αποφευχθούν με σχετική ευκολία. Με την ίδια ευκολία μπορούν να απορριφθούν φτωχές ή ανέφικτες εναλλακτικές λύσεις.

Προβλήματα μεθόδου λήψης αποφάσεων στην ομάδα. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται αρκετά προβλήματα σε σχέση με την επιτυχή εφαρμογή της διαδικασίας λήψης απόφασης στην ομάδα (Denning, 2010· Gorton et al, 2007· Holtz, 2004· Janis, 1982· Lunenburg & Ornstein, 2008). Τα προβλήματα κατατίθενται, όμως, όχι με την έννοια της αποστροφής από τη συγκεκριμένη μέθοδο, αλλά κυρίως για την ορθή εκπαίδευση των διοικητικών στελεχών, την κατάλληλη ετοιμασία των ομάδων και την αποφυγή λαθών τα

οποία ανέδειξε η έρευνα στο συγκεκριμένο πεδίο, με στόχο την επιτυχή εφαρμογή της μεθόδου εκεί που οι συνθήκες το επιτρέπουν.

- (α) Χρονικά περιθώρια: Η λήψη απόφασης σε επίπεδο ομάδας, αναμφίβολα απαιτεί πολύ περισσότερο χρόνο συγκριτικά με την αντίστοιχη διαδικασία σε ατομικό επίπεδο. Στην περίπτωση, μάλιστα, όπου συντρέχουν αρνητικές παράμετροι όπως συγκεχυμένοι ρόλοι και διαδικασίες, απροσδιόριστοι ή ανέφικτοι στόχοι και ανεκπαιδευτα μέλη στην ομάδα, η διαδικασία καθίσταται περισσότερο χρονοβόρα από ότι θα αναμενόταν (Stanton, 1993). Σημαντικός αριθμός μελετών, οι οποίες είχαν ως επίκεντρο τη λήψη απόφασης στις ομάδες κάτω από πιεστικά χρονικά περιθώρια (Andrews & Farris, 1971· Denning, 2010· Kelly & Karau, 1999· McGrath, 1990· Smith & Hayne, 1997· Wofford, Goodwin & Premack, 1992) κατέδειξαν πως η πίεση χρόνου λειτουργεί αρνητικά σε ό,τι αφορά την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των λαμβανομένων αποφάσεων.
- (β) Σύνδρομο Ομαδικής Σκέψης (Groupthink Syndrome): Παρόλο που η έννοια *Ομαδική Σκέψη* παραπέμπει σε θετικά συμπεράσματα, ο Janis (1982) χρησιμοποίησε τον όρο *Σύνδρομο Ομαδικής Σκέψης* για να φωτογραφίσει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ομάδων, οι οποίες παρουσιάζονται τόσο συγκροτημένες και χαρακτηρίζονται από τέτοια συνάφεια, ώστε τελικά να χάνουν την έννοια και τη δυναμική της ομάδας, με τα χαρακτηριστικά τους να θυμίζουν περισσότερο ιδιότητες ατόμου. Σύμφωνα με τους Janis και Mann (1977), τα κύρια συμπτώματα του συνδρόμου είναι τα εξής:
- ψευδαίσθηση αφθαρσίας της ομάδας, συνοδευόμενη από υπερβολική αισιοδοξία,
 - συλλογική εκλογίκευση αποφάσεων, η οποία αποκλείει την αντίθετη άποψη,
 - ψευδαίσθηση ηθικότητας η οποία περιβάλλει ενέργειες και αποφάσεις,

- υπέρμετρη υιοθέτηση στερεότυπων, αυτονόητων αντιλήψεων που γίνονται αποδεκτές από την ομάδα χωρίς λογική επεξεργασία,
- εξάσκηση πίεσης για συμφωνία και συμμόρφωση,
- αυτό-λογοκρισία, την αποδοχή από την πλευρά του ατόμου, περιορισμών στην ελευθερία της έκφρασης, και τέλος,
- μια ψευδαίσθηση ομοφωνίας.

Το φαινόμενο παρατηρείται συχνά σε περιπτώσεις ατόμων τα οποία συνυπάρχουν για πολύ καιρό σε ένα οργανισμό και πλέον σκέπτονται και πράττουν ως μια συνεκτική μονάδα (Hulpria & Devos, 2009· Lunenburg & Ornstein, 2008), ενώ, ταυτόχρονα, είναι αποκομμένα από άλλους συναφείς οργανισμούς ή εξωτερικούς συνεργάτες που θα μπορούσαν να αποτελέσουν τον αντίποδα. Ο Janis (1972) χαρακτήρισε ως «θύματα» τα μέλη ομάδων οι οποίες παρουσιάζουν τέτοιο ψηλό βαθμό συνοχής, σε σημείο που αδυνατούν να αξιολογούν με κριτική σκέψη διαφορετικές απόψεις και εναλλακτικές λύσεις (Beach & Connolly, 2005), κάτι που οι Fullan και Hargreaves (1992) ονομάζουν τυφλή δέσμευση.

- (γ) Παρακινδυνευμένη μετατόπιση (Risky shift): Ο όρος υιοθετήθηκε από τον Stoner (1961, 1968), ο οποίος στην έρευνά του αναφορικά με το ρίσκο που αναλαμβάνουν οι ομάδες στη διαδικασία λήψης απόφασης, διαπίστωσε πως οι ομαδικές αποφάσεις ήταν κατά κανόνα πιο ριψοκίνδυνες συγκριτικά με τις ατομικές αποφάσεις. Το γεγονός ότι οι ομάδες θα μπορούσαν να καταλήξουν σε αποφάσεις τις οποίες τα μέλη τους δε θα λάμβαναν σε ατομικό επίπεδο, κέντρισε το ενδιαφέρον αρκετών μελετητών τη δεκαετία του '60 (Nordhoy, 1962· Stoner, 1961· Stoner, 1968· Wallach, Kogan, & Bem, 1962).

Ο Stoner (1968) δίδει τις παρακάτω εξηγήσεις του φαινομένου: (1) η λήψη απόφασης στην ομάδα διαχέει την υπευθυνότητα στα μέλη και εφόσον δεν υπάρχει

περίπτωση κάποιο μέλος να θεωρηθεί απόλυτα υπεύθυνο για την αποτυχία μιας απόφασης, το συλλογικό όργανο λαμβάνει πιο παρακινδυνευμένες αποφάσεις, (2) οι ηγέτες της ομάδας λαμβάνουν μεγαλύτερα ρίσκα από ότι τα μέλη και μπορούν να επηρεάσουν τα μέλη στο να τους ακολουθήσουν στη λήψη παρακινδυνευμένων αποφάσεων, (3) η ανάλυση των θετικών και αρνητικών πτυχών ενός προβλήματος στην ομάδα είναι πιο λεπτομερής και εμπειρισταωμένη σε σχέση με την ανάλυση σε ατομικό επίπεδο. Συνεπώς, η μεγαλύτερη εξοικείωση με όλες τις πτυχές του θέματος οδηγεί σε υψηλότερα παρακινδυνευμένα επίπεδα, και (4) η ανάληψη ρίσκου είναι κοινωνικά επιθυμητή στην κουλτούρα μας με την έκφρασή της να είναι πιο συνηθισμένη σε συλλογικό παρά ατομικό επίπεδο. Ο Davis (1992), δικαιολόγησε αυτή την παρακινδυνευμένη μετατόπιση ως μια αντανάκλαση της άποψης που θέτει η κυρίαρχη «κλίκα» μέσα στην ομάδα. Οι έχοντες διαφορετική άποψη, χωρίς κατ' ανάγκη να απομακρύνονται από αυτή, αποδέχονται το δικαίωμα της πλειοψηφίας να επιβάλει τη θέση της.

Τεχνικές λήψης αποφάσεων στην ομάδα. Η λήψη απόφασης σε πολλούς οργανισμούς, καθώς και στις σχολικές μονάδες, συχνά στηρίζεται σε συλλογικά όργανα και στη συμμετοχή των μελών σε ομάδες λήψης αποφάσεων (Denning, 2010· Gorton et al, 2007· Hulpia & Devos, 2009· Lunenburg & Ornstein, 2008· Πασιαρδής, 2004· Wildy, Forster, Loudon & Wallace, 2004· Χατζηπαναγιώτου, 2003) γεγονός που οδήγησε στη δημιουργία αρκετών τεχνικών με σκοπό τη βελτίωση και επιτυχή εφαρμογή της διαδικασίας. Μερικές από τις πιο διαδεδομένες τεχνικές είναι η τεχνική του καταιγισμού ιδεών (Brainstorming), η τεχνική των Δελφών (Delphi Technique) και η τεχνική της ονομαστικής ομάδας (Nominal Group Technique).

Τεχνική καταιγισμού ιδεών (Brainstorming). Παρόλο που μια παραλλαγή της τεχνικής καταιγισμού ιδεών εφαρμόστηκε στην Ασία πριν από 3000 χιλιάδες χρόνια (Proctor,

2005) η μορφή της όπως είναι ευρύτερα διαδεδομένη σήμερα, οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην εργασία του Alex Osborn (Beach & Connolly, 2005· Proctor, 2005· Rickards, 1988). Βασικός σκοπός της τεχνικής είναι η προαγωγή της δημιουργικότητας των μελών της ομάδας εφόσον τα μέλη ενθαρρύνονται να εκφράσουν ελεύθερα τις ιδέες και τις απόψεις τους στα πλαίσια μιας άνετης και ευχάριστης συζήτησης. Ο Osborn (1957) για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της τεχνικής εισηγείται την τήρηση τεσσάρων κανόνων: (1) κάθε μορφή κριτικής ή αξιολόγησης πρέπει να αποφεύγεται στο δημιουργικό στάδιο (κατάθεση ιδεών), ώστε τα μέλη να μην αποθαρρύνονται από το να καταθέτουν καινοτόμες ιδέες, (2) να καταγράφονται οι πιο περίεργες ή ακόμη και «τρελές» ιδέες οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν στην εξεύρεση μοναδικών επιλογών που διαφορετικά να μην εντοπίζονταν, (3) όσο περισσότερες ιδέες τόσο το καλύτερο γιατί με αυτό τον τρόπο αυξάνονται οι πιθανότητες να εμφανιστεί μια καλή λύση, και (4) τα μέλη να ενθαρρύνονται να προτείνουν ιδέες που έχουν ως αφετηρία τις προτάσεις των άλλων μελών. Κατά αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η επίτευξη λύσης, η οποία ανήκει πιο πολύ στην ομάδα παρά σε κάποιο άτομο ξεχωριστά.

Τεχνική των Δελφών (Delphi Technique). Η τεχνική των Δελφών αναπτύχθηκε από ομάδα ερευνητών τη δεκαετία του 60' (Dalkey, 1969· Rath & Stoyanoff, 1983). Κύριο χαρακτηριστικό της μεθόδου είναι η μηδενική επαφή των μελών μεταξύ τους και η αποφυγή οποιασδήποτε διαλεκτικής ή πρόσωπο με πρόσωπο συζήτησης. Κατ' αυτό τον τρόπο αποφεύγονται συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις ή ο επηρεασμός των γηγενών ιδεών των μελών ενώ, παράλληλα, επιτυγχάνεται μεγάλη συμμετοχή ατόμων εφόσον η επικοινωνία με τα μέλη γίνεται ταχυδρομικώς ή και με τη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Τα κύρια βήματα που πρέπει να ακολουθήσει ο αποφασίζων για να εφαρμόσει την τεχνική των Δελφών σύμφωνα με τον Dalkey (1969) είναι:

1. Προσδιορίζεται το πρόβλημα για το οποίο θα ζητηθεί άντληση ιδεών από τους συμμετέχοντες.
2. Εντοπίζονται τα άτομα ή οργανισμοί των οποίων οι γνώσεις και η ειδημοσύνη κρίνονται ως ουσιώδεις για την επίλυση του συγκεκριμένου προβλήματος.
3. Οι συμμετέχοντες παραλαμβάνουν το πρόβλημα και αποστέλλουν τις δικές τους απόψεις και εκτιμήσεις, συνήθως με τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου.
4. Τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια συγκεντρώνονται και αναλύονται. Τα εξαγόμενα συμπεράσματα κοινοποιούνται εκ νέου στους συμμετέχοντες οι οποίοι καλούνται να ανταποκριθούν με αναθεωρημένες απόψεις ή ακόμη και νέες ιδέες που μπορεί να προκύψουν.

Η διαδικασία ανατροφοδότησης μπορεί να επαναληφθεί μέχρις ότου διαπιστωθεί μια σχετική ομοφωνία απόψεων στο συγκεκριμένο πρόβλημα. Η μέθοδος παρουσιάζει αρκετά πλεονεκτήματα όπως: (1) τη μεγάλη συμμετοχή ατόμων λόγω της εμπλοκής συμμετεχόντων ανεξάρτητα από τη γεωγραφική τους θέση, (2) την αποφυγή συγκρούσεων, (3) την παροχή ικανοποιητικού χρόνου για στοχασμό του προβλήματος και κατάθεσης προτάσεων, και (4) τη δυνατότητα συγκέντρωσης μεγάλου αριθμού προτάσεων και ποικίλων επιλογών (Gorton et al, 2007· Lunenburg & Ornstein, 2008).

Τεχνική της κατονομαζόμενης ομάδας (Nominal Group Technique). Η τεχνική αυτή επινοήθηκε από τους Andre L. Delbert και Andrew H. Van de Ven το 1968 και αποσκοπούσε στο να ελαχιστοποιήσει τα πιθανά μειονεκτήματα της τεχνικής Delphi (Gorton et al, 2007). Παρόλο που σε μεγάλο βαθμό ακολουθούνται οι κανόνες της τεχνικής του καταγισμού ιδεών, η μεγάλη διαφοροποίηση της συγκεκριμένης μεθόδου οφείλεται στην παράλληλη κατάθεση και αξιολόγηση των προτεινόμενων λύσεων. Τα μέλη της ομάδας, για να καταλήξουν στην τελική τους επιλογή ακολουθούν μια πορεία έξι σταδίων (Delbert, Van de Ven & Gustafsen, 1986): (1) το πρόβλημα παρουσιάζεται στα μέλη τα οποία καλούνται να

συλλογιστούν σιωπηρά και ατομικά καταγράφοντας τη δική τους λύση, χωρίς να επηρεάζονται από τα άλλα μέλη, (2) ο ηγέτης/συντονιστής καταγράφει και παρουσιάζει όλες τις ιδέες, (3) η ομάδα συζητά όλες τις ιδέες και δίδονται διευκρινίσεις και περισσότερες πληροφορίες, (4) τα μέλη προχωρούν σε μυστική ψηφοφορία ιεραρχώντας τις ιδέες από την πιο δημοφιλή στη λιγότερο αρεστή (η διαδικασία μπορεί να σταματήσει σε αυτό το στάδιο), (5) διεξοδικότερη συζήτηση για τις επικρατέστερες απόψεις, και (6) τελική μυστική ψηφοφορία για οριστική ολοκλήρωση της διαδικασίας. Οι έρευνες που είχαν ως στόχο την αξιολόγηση της συγκεκριμένης τεχνικής κατέληξαν σε πολύ ενθαρρυντικά συμπεράσματα, καθιστώντας την ως πιο αποτελεσματική από τις συμβατικές μεθόδους ομαδικής λήψης απόφασης, αλλά και από την πολύ διαδεδομένη τεχνική του καταιγισμού ιδεών (Murnighan, 1981· White, Dittrich & Lang, 1980). Εντούτοις, πολλοί διευθυντές σχολείων δεν την εφαρμόζουν στις σχολικές τους μονάδες, ώστε να εκμεταλλευτούν τα πλεονεκτήματά της (Lunenburg & Ornstein, 2008) πιθανόν λόγω ελλιπούς πληροφόρησης ή λόγω του χρόνου που απαιτείται συγκριτικά με άλλες τεχνικές. Τα χαρακτηριστικά της τεχνικής στα οποία οφείλονται τα θετικά αποτελέσματα είναι η απλή καταγραφή όλων των ιδεών με απόλυτο σεβασμό και χωρίς διαπληκτισμούς, καθώς και η ισοβαρής αντιμετώπιση που τυγχάνει κάθε άποψη στη συζήτηση που ακολουθεί για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της. Η δημοκρατική διαδικασία με τη μυστική ψηφοφορία στο τέλος κάνει την όποια λύση γενικά αποδεκτή με τα μέλη να θεωρούν ως ισότιμη τη συμβολή του καθενός.

Λήψη Αποφάσεων σε Συνθήκες Αβεβαιότητας

Το περιβάλλον στο οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη διαδικασία λήψης απόφασης. Ο Hanson (2003) θεωρεί την κατάσταση αβεβαιότητας ως τον πυρήνα του προβλήματος στους πολύπλοκους οργανισμούς, ενώ ο Thompson (1967) σημειώνει ότι η διαχείριση της αβεβαιότητας αποτελεί την ουσία της άσκησης διοίκησης. Υπό συνθήκες αβεβαιότητας, οι διοικούντες αδυνατούν να συγκεκριμενοποιήσουν τις

πιθανότητες επιτυχίας μιας απόφασης ενώ ο παράγοντας *ρίσκο* αποτελεί πλέον ουσιαστικό συστατικό στοιχείο της διαδικασίας. Με βάση τους παράγοντες *επάρκεια πληροφοριών* και *προβλεπτικότητα αποτελεσμάτων* διακρίνονται τρεις συνθήκες λήψης απόφασης.

Συγκεκριμένα, οι συνθήκες *βεβαιότητας*, *επικινδυνότητας* και *αβεβαιότητας*.

Πίνακας 4

Ενδεικτικός πίνακας αξιολόγησης των συνθηκών λήψης απόφασης

Προβλεπτικότητα αποτελεσμάτων Επάρκεια Πληροφοριών	Πολύ μεγάλη	Μεγάλη	Μέτρια	Μικρή
Πολύ μεγάλη	1	2	3	4
Μεγάλη	2	3	4	5
Μέτρια	3	4	5	6
Μικρή	4	5	6	7

	Συνθήκες βεβαιότητας (Επίπεδα 1 και 2)
	Συνθήκες επικινδυνότητας (Επίπεδα 3, 4 και 5)
	Συνθήκες αβεβαιότητας (Επίπεδα 6 και 7)

Στον Πίνακα 4 γίνεται μια προσπάθεια εκτίμησης των συνθηκών λήψης απόφασης με βάση το συνδυασμό των δύο παραγόντων. Ταυτόχρονα, παρουσιάζεται μία διαβάθμιση επτά επιπέδων σε σχέση με τις συνθήκες λήψης απόφασης η οποία αρχίζει από το Επίπεδο 1 όπου παρατηρούνται συνθήκες βεβαιότητας και καταλήγει στο Επίπεδο 7 με τις συνθήκες αβεβαιότητας.

- (α) *Συνθήκες Βεβαιότητας*: Ένα περιβάλλον όπου επικρατούν συνθήκες βεβαιότητας μπορεί να θεωρηθεί ως το ιδανικότερο για λήψη απόφασης. Σε τέτοιες συνθήκες υπάρχει πολύ μεγάλη επάρκεια πληροφοριών, η οποία σε συνδυασμό με τη μεγάλη προβλεπτικότητα των αποτελεσμάτων και των συνεπειών κάθε πιθανής απόφασης διευκολύνει σε μεγάλο βαθμό το έργο του αποφασίζοντα. Αναφερόμενη στα

στελέχη της εκπαίδευσης τα οποία λαμβάνουν αποφάσεις σε συνθήκες βεβαιότητας, η Χατζηπαναγιώτου (2003) αναφέρει πως γνωρίζοντας τις παραμέτρους που επηρεάζουν την κατάσταση, καθώς και τις επιπτώσεις της απόφασης, έχουν πολύ μικρές πιθανότητες να κάνουν λάθος.

- (β) *Συνθήκες Επικινδυνότητας*: Η περιοχή αυτή αφορά μια ζώνη με «αποχρώσεις γκριζου» με τις αυξομειώσεις στην επικινδυνότητα να εξαρτώνται από την επάρκεια πληροφοριών, αλλά πολύ περισσότερο από την προβλεπτικότητα των αποτελεσμάτων μιας απόφασης. Όσο η προβλεπτικότητα των αποτελεσμάτων και συνεπειών των αποφάσεων μειώνεται, τόσο αυξάνεται και το ρίσκο το οποίο καλείται να πάρει ο αποφασίζων.
- (γ) *Συνθήκες Αβεβαιότητας*: Οι συνθήκες αυτές αναφέρονται στην αδυναμία των αποφασιζόντων να προβούν σε ακριβείς ή λιγότερο ακριβείς προβλέψεις σε σχέση με τα αποτελέσματα των αποφάσεών τους, εφόσον οι υπάρχουσες συνθήκες στο εξωτερικό περιβάλλον τους αποτρέπουν από το να έχουν επαρκή πληροφόρηση (McCabe & Dutton, 1993· Milliken, 1987· Tichy & Bennis, 2007). Η αβεβαιότητα πολύ συχνά ωθεί τους αποφασίζοντες στο να στηρίζουν τις αποφάσεις τους στη διαίσθηση και τη δημιουργικότητα των ιδίων ή και των ομάδων τους για την επίλυση των προβληματικών καταστάσεων. Κάτω από τέτοιες συνθήκες, παρατηρούνται συχνές και ραγδαίες μεταβολές στο εξωτερικό περιβάλλον, στη μορφή και τη ροή των πληροφοριών, καθώς και στην υφιστάμενη δομή του οργανισμού. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον όπου το μόνο σίγουρο είναι πως τίποτα δεν είναι σίγουρο, η διαδικασία λήψης απόφασης καθίσταται δυσκολότερη όσο σε καμία άλλη περίπτωση.

Οι Hoy και Miskel (2007), μελετώντας ένα σημαντικό αριθμό ερευνών σε σχέση με το περιβάλλον λήψης απόφασης στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, κατέληξαν σε μία σύνθεση

που εξηγεί το βαθμό αβεβαιότητας, η οποία στηρίζεται σε δύο επί μέρους παράγοντες, την *πολυπλοκότητα* και τη *σταθερότητα* του περιβάλλοντος του οργανισμού. Η έννοια της πολυπλοκότητας (complexity) διαβαθμίζεται από απλή σε σύνθετη και αναφέρεται στον αριθμό, την ομοιογένεια και τη διασύνδεση των στοιχείων που συναποτελούν τον οργανισμό. Τα *απλά* περιβάλλοντα αποτελούνται από μικρό αριθμό στοιχείων, συχνά ασύνδετα μεταξύ τους τα οποία ασκούν πολύ μικρή επίδραση στον οργανισμό. Αντίθετα, τα *σύνθετα* περιβάλλοντα αποτελούνται από πολλά διαφορετικά στοιχεία, ομαδοποιημένα σε μικρά αυτόνομα τμήματα, τα οποία ασκούν σημαντική επίδραση στον οργανισμό. Σύμφωνα με τον Daft (1989), όσο ένας οργανισμός γίνεται πιο σύνθετος, τόσο αυξάνονται οι οργανικές θέσεις και τα τμήματα, γεγονός που συντείνει στην αύξηση της εσωτερικής του πολυπλοκότητας. Η περιβαλλοντική σταθερότητα του οργανισμού διαβαθμίζεται από ευσταθή σε ασταθή. Σε συνθήκες ευστάθειας, ο οργανισμός επιδέχεται πολύ μικρές αλλαγές συνήθως με αργούς ρυθμούς, λόγω κυρίως της σταθερότητας των σχέσεων μεταξύ των διάφορων τμημάτων. Αυτή η αίσθηση σταθερότητας είναι επιθυμητή από τους διευθυντές, καθώς με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται μια εικόνα αποτελεσματικής ηγεσίας προς τα έξω, κάτι που απαιτείται και από τους κοινωνικούς φορείς (McCabe & Dutton, 1993). Αντίθετα, σε περιβάλλον αστάθειας παρατηρούνται απότομες, συχνές και αναπάντεχες αλλαγές με τους ρόλους των τμημάτων, αλλά και την ίδια τους την ύπαρξη να διακυβεύεται συνεχώς.

Με την τοποθέτηση των δύο παραγόντων *Περιβαλλοντική Σταθερότητα* και *Περιβαλλοντική Πολυπλοκότητα* σε δύο κάθετους άξονες, οι Hoy και Miskel (2007) προχώρησαν στην ανάπτυξη μιας τυπολογίας συνθηκών περιβάλλοντος (Διάγραμμα 4) σύμφωνα με την οποία παρουσιάζονται τέσσερις κατηγορίες αβεβαιότητας οι οποίες μπορεί να προκύψουν σε ένα οργανισμό.

Διάγραμμα 4

Ολοκληρωμένη τυπολογία συνθηκών περιβάλλοντος του οργανισμού και αβεβαιότητας



Όπως φαίνεται και από το πιο πάνω διάγραμμα, καθώς μεταβαίνει κανείς από την Κατηγορία 1 (απλό, σταθερό περιβάλλον) στην Κατηγορία 4 (σύνθετο, ασταθές περιβάλλον) ο βαθμός αβεβαιότητας στον οργανισμό αυξάνεται. Ο βαθμός αβεβαιότητας καθορίζεται από το είδος, την ακρίβεια και την ποσότητα των πληροφοριών που κατέχουν οι ηγέτες σε σχέση με τις τάσεις και τις αλλαγές στις περιβαλλοντικές συνθήκες. Με δεδομένο αυτή την προοπτική, οι Hoy και Miskel (2007) επισημαίνουν πέντε προβληματικές καταστάσεις που μπορεί να προκύψουν για τους διευθυντές:

- (α) Επιπρόσθετες πηγές ενημέρωσης απαιτούνται, για να διευκρινιστούν οι υπάρχουσες ή νέες πληροφορίες.
- (β) Η επίτευξη συγκεκριμένων αποτελεσμάτων είναι πλέον πιο δύσκολη.
- (γ) Οι εναλλακτικές λύσεις καθίστανται ιδιαίτερα παρακινδυνευμένες, με απρόβλεπτες συνέπειες.
- (δ) Η μετάδοση και εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών και τεχνικών, καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη.

(ε) Τα ενδεχόμενα αποτελέσματα μιας απόφασης είναι άγνωστα.

Καταστάσεις Έκτακτης Ανάγκης - Κρίσεις

Στη διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται αρκετοί ορισμοί για την περιγραφή των καταστάσεων έκτακτης ανάγκης με τις έννοιες *crisis*, *emergency*, *inevitable*, *contingency* να συναπαντώνται πιο συχνά. Στην ελληνική βιβλιογραφία πέραν του ορισμού *έκτακτη ανάγκη* συναντούμε τις έννοιες *κρίση* και *επείγον περιστατικό*. Η πιο διαδεδομένη από όλες τις έννοιες είναι η έννοια *κρίση*. Παρόλο που από μόνη της η έννοια παραπέμπει σε αρνητικές καταστάσεις ή σε γεγονότα με αρνητικές συνέπειες, στην πραγματικότητα αυτό δεν συμβαίνει πάντοτε. Αυτό που αποτελεί συνήθως κανόνα σε αυτές τις καταστάσεις, είναι ο αυξημένος βαθμός επικινδυνότητας και αβεβαιότητας (Fink, 2002). Το ενδιαφέρον που παρουσιάζει η έννοια *κρίση* είναι ότι μπορεί να ταυτιστεί με την αντίστοιχη έννοια στην ελληνική γλώσσα όπου ως *κρίση* ορίζεται η ικανότητα του ανθρώπου να εμβαθύνει λογικά και να καταλήγει σε ορθά συμπεράσματα (Μπαμπινιώτης, 1998). Με αυτή την έννοια, θεωρούμε την κρίση ως μια κατάσταση όπου απαιτείται κριτική θεώρηση των πραγμάτων, κριτική σκέψη από μέρους των διοικητικών στελεχών/διευθυντών και λήψη αποφάσεων για άμεση ανάληψη δράσης. Πρέπει, επίσης, σε αυτό το σημείο να διευκρινιστεί, πως λόγω του πολυδιάστατου χαρακτήρα της έννοιας *κρίση*, ο όρος δεν πρέπει να ταυτίζεται πάντοτε με την έννοια που προσδίδεται σε μια κατάσταση έκτακτης ανάγκης. Ενώ, λοιπόν, όλες οι καταστάσεις έκτακτης ανάγκης μπορούν να χαρακτηριστούν ως κρίσεις σε έναν οργανισμό, δε συμβαίνει το ίδιο με αρκετές περιπτώσεις κρίσεων οι οποίες μπορεί να χρήζουν αντιμετώπισης, ανάληψη δράσης και λήψη αποφάσεων αλλά δεν κατατάσσονται στη σφαίρα του επείγοντος⁸.

⁸ Για παράδειγμα, ο θάνατος ενός διευθυντή δημοτικού σχολείου της επαρχίας Λευκωσίας σε ώρα καθήκοντος το Φεβρουάριο του 2007 έθεσε τη σχολική μονάδα σε κατάσταση κρίσεως, αλλά το γεγονός δεν κατατάσσόταν στις καταστάσεις έκτακτης ανάγκης

Οι καταστάσεις έκτακτης ανάγκης έχουν αρκετές ομοιότητες με τις υπόλοιπες περιπτώσεις όπου απαιτείται λήψη απόφασης. Αυτό που τις διαφοροποιεί ριζικά είναι η πίεση χρόνου, η αμεσότητα των αποτελεσμάτων της απόφασης, καθώς και οι δραματικές αλλαγές στις δομές του οργανισμού. Κάθε επεισόδιο έκτακτης ανάγκης απαιτεί ανάληψη δράσης και κατά συνέπεια λήψη δραστικών αποφάσεων ενώ σε αντίθετη περίπτωση μια παθητική στάση ή αδράνεια μπορεί να έχει ανυπολόγιστες αρνητικές συνέπειες (Forsberg & Pursiainen, 2006). Βασιζόμενος στον κλασικό ορισμό του Hermann (1963), αλλά και στην εργασία των Seeger, Sellnow και Ulmer (1998) αναφορικά με τις καταστάσεις κρίσεων, διακρίνει κανείς σε αυτές τρία χαρακτηριστικά. Πρώτο, την ύπαρξη μιας ξεκάθαρης απειλής των στόχων και των επιδιώξεων του οργανισμού. Δεύτερο, μια δεδομένη πίεση χρόνου ή και σε αρκετές περιπτώσεις μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο αντίδρασης. Τρίτο χαρακτηριστικό είναι το έντονο στοιχείο του αιφνιδιασμού. Τα τρία αυτά χαρακτηριστικά σε συνάρτηση με τις συνθήκες αβεβαιότητας που διακρίνουν το υπόβαθρο, αλλά και τη μελλοντική εξέλιξη της κατάστασης (Dutton, 1988· Quarantelli, 1988), καθώς και την αναπόφευκτη εμπλοκή πολλών προσώπων (Elliot & McGuiness, 2002), καθιστούν ακόμη πιο δύσκολη την πρόβλεψη των αποτελεσμάτων και των συνεπειών των λαμβανομένων αποφάσεων.

Σε ένα γενικά αποδεκτό ορισμό, ο Slaikou (1984) θεωρεί την κρίση ως μια προσωρινή κατάσταση ανησυχίας και αποδιοργάνωσης, η οποία χαρακτηρίζεται από μια αδυναμία αντιμετώπισης με τη χρήση παραδοσιακών μεθόδων λύσης προβλήματος, αλλά και από μια δυναμική για ριζικές αλλαγές με θετικά ή αρνητικά συνεπακόλουθα. Σε γενικές γραμμές και ακολουθώντας τον ορισμό του Slaikou, ως κατάσταση έκτακτης ανάγκης σε έναν οργανισμό

αφού δεν υπήρχε οποιαδήποτε άμεση ή έμμεση απειλή για την ασφάλεια των μαθητών και των μελών του προσωπικού.

όπως είναι το σχολείο, θα μπορούσε να οριστεί η κατάσταση η οποία διέπεται από τα πιο κάτω χαρακτηριστικά:

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

Κατηγοριοποίηση Κρίσεων

Σε αρκετές περιπτώσεις συναντούμε να χρησιμοποιείται η ίδια έννοια *κρίση* για την περιγραφή διάφορων περιστατικών, καταστάσεων ή συνθηκών (Pitcher & Poland, 1992). Για παράδειγμα, σε επίπεδο επιχειρήσεων κάθε γεγονός το οποίο μπορεί να συγκεντρώσει το δημόσιο αρνητικό ενδιαφέρον και να δημιουργήσει αρνητικές επιπτώσεις στη χρηματοοικονομική της κατάσταση, στις σχέσεις της με τους πελάτες της ή στη φήμη της ορίζεται ως κρίση (Baker, 2001· Howell & Miller, 2006· Καμενόπουλος, 2006· Mitroff, Shrivastava & Udwardia, 1987). Ο παρακάτω Πίνακας (Πίνακας 5) παρουσιάζει μια συνοπτική εικόνα ποικίλων γεγονότων τα οποία επειδή είναι διαφορετικά μεταξύ τους, χαρακτηρίζονται ως κρίσεις.

Πίνακας 5

Κατηγορίες και παραδείγματα κρίσεων

Κατηγορίες Κρίσεων	Παραδείγματα
Πολεμική σύρραξη	<ul style="list-style-type: none"> • Πρώτος Παγκόσμιος Πόλεμος (1914-1918) και Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος (1939-1945) • Ο Πόλεμος του Κόλπου, 1991, Κουβέιτ
Οικονομική κρίση	<ul style="list-style-type: none"> • Κατάρρευση του Χρηματιστηρίου της Νέας Υόρκης, 24 Οκτωβρίου 1929, Η.Π.Α.

Πετρελαϊκή κρίση	<ul style="list-style-type: none"> • Δραματική αύξηση της τιμής του πετρελαίου - Κλείσιμο της διώρυγας του Σουέζ από τον Αιγύπτιο Πρόεδρο Νάσερ, 26 Ιουλίου 1956
Πολιτική κρίση	<ul style="list-style-type: none"> • Η κρίση των πυραύλων στην Κούβα, 26 Οκτωβρίου 1962 η οποία οδηγούσε σε πυρηνικό ολοκαύτωμα και αποτράπηκε την τελευταία στιγμή με αμοιβαίες παραχωρήσεις Αμερικανών και Σοβιετικών
Κρίση σε προσωπικό επίπεδο	<ul style="list-style-type: none"> • Βίαιος και απροσδόκητος θάνατος αγαπημένου προσώπου • Πτώχευση • Ανίατη ασθένεια
Φυσικά φαινόμενα	<ul style="list-style-type: none"> • Σεισμικές δονήσεις: Κύπρος 1995, Ελλάδα 1999, Ινδονησία 2004, Κίνα 2008, Ιαπωνία 2011 • Πλημμύρες: Ορλεάνη, Η.Π.Α. 2005 • Εκρήξεις ηφαιστειών: Κρακατόα, Ινδονησία 1883 • Τσουνάμι: Σουμάτρα, Ινδονησία 2004, Ιαπωνία 2011
Προκαλούμενες από τον άνθρωπο καταστροφές	<ul style="list-style-type: none"> • Πυρηνικά ατυχήματα <ul style="list-style-type: none"> - Τσέρνομπιλ, Ουκρανία, 26 Απριλίου 1986 - Φουκοσίμα, Ιαπωνία, 11 Μαρτίου 2011 • Συντριβές αεροπλάνων: <ul style="list-style-type: none"> - Συντριβή του αεροσκάφους της κυπριακής εταιρείας 'Ήλιος', Γραμματικό, Ελλάδα 14 Αυγούστου 2005 - Συντριβή των διαστημοπλοίων Τσάλεντζερ, Φλόριδα, Η.Π.Α 28 Ιανουαρίου 1986 και Κολούμπια, Τέξας, Η.Π.Α. 3 Φεβρουαρίου 2003 • Πυρκαγιές: <ul style="list-style-type: none"> - Cocomanut Grove, Βοστώνη, Η.Π.Α. 28 Νοεμβρίου 1942 - Πετρελαιοπαραγωγός σταθμός Πάιπερ Άλφα, Βόρεια Θάλασσα, 6 Ιουλίου 1988 • Τρομοκρατικές ενέργειες <ul style="list-style-type: none"> - Οι επιθέσεις της 11ης Σεπτεμβρίου 2001 στο World Trade Center της Νέας Υόρκης

Ο πιο πάνω πίνακας φανερώνει την πολυπλοκότητα και την πολυμορφία των καταστάσεων κρίσεως ενώ κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας παρουσιάζονται αρκετές τυπολογίες, οι οποίες προσπαθούν με το δικό τους τρόπο να οριοθετήσουν και να κατηγοριοποιήσουν αυτό που αντιλαμβάνεται ο μέσος άνθρωπος ως κρίση. Παρόλο που υπάρχει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον στον τομέα της διαχείρισης κρίσεων, οι ίδιοι οι ερευνητές συμφωνούν πως πολλά πρέπει ακόμη να γίνουν για την αποτελεσματική αντιμετώπιση μελλοντικών καταστάσεων έκτακτης ανάγκης (Boin & Lagadec, 2000· Quarantelli, 1996). Γεγονός είναι ότι από τις απαρχές της ενασχόλησης της θεωρίας και κατά συνέπεια της διαχείρισης της κρίσης στα μέσα της δεκαετίας του '50 μέχρι τις μέρες μας,

προκύπτουν ολοένα και διαφορετικές, αναπάντεχες και πολυπλοκότερες κρίσεις οι οποίες καθιστούν αναγκαία την αναθεώρηση των υφιστάμενων τυπολογιών με νέες (Gundel, 2005), ώστε να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά οι σύγχρονες κρίσεις αλλά και να δημιουργηθούν οι ιδανικές συνθήκες για αναχαίτιση μελλοντικών και πιθανότατα άγνωστων με τα σημερινά δεδομένα κρίσιμων καταστάσεων.

Οι σύγχρονοι θεωρητικοί της κρίσης (Aguilera, 1998· Brock, Sandoval & Lewis, 2005· Slaikeu, 1990· Smith, 1990a), αναφέρουν ως πρώτη απόπειρα παρέμβασης στην κρίση το έργο του ψυχίατρου Erich Lindemann (1944) το οποίο ακολούθησε μετά τη μεγάλη πυρκαγιά του Cocoanut Grove⁹. Παρόλο που το έργο του Lindemann θεωρείται πλέον κλασικό, αφού αποτέλεσε την απαρχή της διαχείρισης κρίσεων με έμφαση στην ανακούφιση των θυμάτων μιας τραγωδίας, ο ίδιος ο ερευνητής παρέμεινε σε μια συνοπτική περιγραφή των τύπων κρίσης. Αυτός ο οποίος πρώτος προχώρησε σε μια διεξοδική τυπολογία των κρίσεων ήταν ο Caplan (1964) συνεργάτης του Lindemann. Ο Caplan (1964) βασιζόμενος στο μοντέλο του Erickson (1963) διέκρινε δύο βασικούς τύπους κρίσεων. Τις λεγόμενες *εξελικτικές* κρίσεις

⁹ Το Cocoanut Grove ήταν ένα νυχτερινό κέντρο διασκέδασης στη Βοστώνη. Το βράδυ της 28ης Νοεμβρίου 1942 φιλοξενούσε για διάφορες εκδηλώσεις περίπου χίλιους θαμώνες ενώ η άδεια λειτουργίας του ανέφερε μέγιστο αριθμό θαμώνων πεντακοσίου. Από την προσπάθεια ενός υπαλλήλου να ανάψει μια φωτιστική λάμπα με σπίρτα προκλήθηκε φωτιά η οποία απλώθηκε αστραπιαία. Τα ελλιπή μέτρα πυρασφάλειας, η μοναδική έξοδος κινδύνου και τα πολλά εύφλεκτα υλικά οδήγησαν στο θάνατο 492 ανθρώπους καθιστώντας την πυρκαγιά του Cocoanut Grove ως μία από τις μεγαλύτερες τραγωδίες στην ιστορία των Η.Π.Α. Μετά από την πυρκαγιά τέθηκαν αυστηρά μέτρα πυρασφάλειας για χώρους διασκέδασης, βελτιώθηκαν οι τεχνικές περίθαλψης ατόμων με σοβαρά εγκαύματα, ενώ τέθηκαν οι απαρχές με το έργο του Lindemann για την ανακούφιση και στήριξη ατόμων που επιβιώνουν τραγικών καταστάσεων ή χάνουν αγαπημένα πρόσωπα.

και μια δεύτερη κατηγορία που αφορά τις *περιστασιακές* κρίσεις. Οι εξελικτικές κρίσεις ορίζονται ως τα γεγονότα εκείνα που αφορούν τις μεταβάσεις ανάμεσα στα στάδια της ζωής όπως η γέννηση, η εφηβεία, η ενηλικίωση, ο γάμος και ο θάνατος. Τα γεγονότα αυτά αποτελούν κρίση γιατί αφορούν περιόδους έντονου και παρατεταμένου στρες. Ο βαθμός σοβαρότητάς τους ποικίλει ανάλογα με τη συνύπαρξη ενός αριθμού μεταβλητών όπως η χρονική συγκυρία, η προσωπικότητα και οι αντοχές του ατόμου, η οικονομική κατάσταση, καθώς και η ύπαρξη επαρκούς καθοδήγησης και στήριξης (Brock et al, 2005). Στις περιστασιακές κρίσεις συγκαταλέγονται απρόβλεπτα, τυχαία και αναπάντεχα γεγονότα που επηρεάζουν τη ζωή του ατόμου. Σε αυτή την κατηγορία, συγκαταλέγονται γεγονότα όπως ατυχήματα, τρομοκρατικές ενέργειες, πυρκαγιές και φυσικές καταστροφές, ενώ σε πιο προσωπικό επίπεδο οι κρίσεις μπορούν να προκύψουν από την απώλεια εργασίας, το διαζύγιο, μια διάρρηξη ή την απώλεια αγαπημένου προσώπου.

Ο Quarantelli (1988) κατά τη δική του θεώρηση των καταστάσεων κρίσεως, τις διαχωρίζει σε δύο κατηγορίες: τις *σκόπιμες*, όπως για παράδειγμα οι τρομοκρατικές ενέργειες, οι πράξεις πολέμου κ.ά. και τις *ακούσιες* στις οποίες συγκαταλέγονται τα ατυχήματα και τα φυσικά φαινόμενα. Ο Coombs (2004) σε μια πιο πρόσφατη απόπειρα τυπολογίας των κρίσεων, χωρίς να απομακρυνθεί πολύ από το μοντέλο του Quarantelli, ταξινομεί τις κρίσεις στηριζόμενος στην πηγή προέλευσής τους. Στο δικό του μοντέλο υπάρχουν τρεις ομάδες κρίσεων, *θυματοποίησης*, *τυχαίες* και *σκόπιμες*. Στην πρώτη ομάδα ανήκουν οι κρίσεις οι οποίες συμβαίνουν εντελώς έξω από τη σφαίρα επιρροής του οργανισμού και από κάθε πιθανότητα ελέγχου όπως είναι οι φυσικές καταστροφές και οι τρομοκρατικές ενέργειες. Στη δεύτερη ομάδα περιλαμβάνονται κρίσεις οι οποίες συμβαίνουν εντός του οργανισμού, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι την αποκλειστική ευθύνη την έχει ο οργανισμός, και τυγχάνουν μερικού ελέγχου από τα μέσα αντίδρασης του οργανισμού. Ατυχήματα με την εμπλοκή μελών του οργανισμού ή καταστροφή περιουσίας

περιλαμβάνονται στην κατηγορία αυτή. Στην τρίτη ομάδα περιλαμβάνονται οι πιο σοβαρές κρίσεις από πλευράς ευθυνών του οργανισμού. Πρόκειται για σκόπιμες κρίσεις, οι οποίες στοχεύουν στο να πλήξουν την οργάνωση, τη δομή αλλά και τους σημαντικούς παράγοντες του οργανισμού με αρνητικά, ίσως και μοιραία συνεπακόλουθα και αυτής ακόμη της φυσικής επιβίωσης των μελών του.

Ίσως η πιο διαδεδομένη και κοινά αποδεκτή κατηγοριοποίηση κρίσεων στο ευρύ κοινό είναι ο διαχωρισμός τους σε *ανθρωπογενείς καταστροφές* και *φυσικές καταστροφές*¹⁰ (Coleman, 2006· Gundel, 2005· Rike, 2003· Rosenthal & Kouzmin, 1993). Αναφερόμενοι στις προερχόμενες από τον άνθρωπο καταστροφές, εννοούμε τα γεγονότα εκείνα που είτε σκόπιμα είτε από ατύχημα απειλούν σοβαρά την ανθρώπινη υγεία και το αίσθημα ασφάλειας του κοινού. Εξαιτίας του απροσδόκητου της φύσης τους, τέτοιου είδους καταστροφές εγείρουν σοβαρές απειλές, οι οποίες πρέπει να αντιμετωπιστούν με προνοητικότητα, μέτρα πρόληψης και κατάλληλη προετοιμασία, ενώ απαραίτητη πρέπει, επίσης, να θεωρείται η πλήρης ενημέρωση των εμπλεκομένων σε κάθε οργανισμό, καθώς και η εκπαίδευσή τους στα πλαίσια υλοποίησης ενός σχεδίου δράσης σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης (Boin & Lagadec, 2000· Gundel, 2005· Jimerson, Brock & Pletcher, 2005· Quarantelli, 1996· Rosenthal & Kouzmin, 1993). Στη συγκεκριμένη κατηγορία συγκαταλέγονται σε ένα μακρύ κατάλογο αναρίθμητα γεγονότα, ανάμεσά τους τρομοκρατικές επιθέσεις, ατυχήματα (πυρηνικά, αεροπορικά, βιολογικά, χημικά), πυρκαγιές και εκρήξεις, συγκρούσεις ή βυθίσεις πλοίων.

¹⁰ Ως φυσική καταστροφή ορίζεται ένα φυσικό φαινόμενο το οποίο έχει άμεσες επιδράσεις στον άνθρωπο. Για παράδειγμα, ένας σεισμός στη μέση της Μεσογείου μπορεί να χαρακτηριστεί ως φυσικό φαινόμενο ενώ ο ίδιος σεισμός με επίκεντρο τη Λευκωσία θα χαρακτηριστεί ως φυσική καταστροφή το μέγεθος της οποίας θα εξαρτηθεί από τις ζημιές και κυρίως την απώλεια ανθρώπινων ζωών.

Ως φυσικές καταστροφές ορίζονται τα φυσικά φαινόμενα ασυνήθιστου μεγέθους που οι άνθρωποι δεν αναμένουν και δεν μπορούν να ελέγξουν. Τα φυσικά φαινόμενα απειλούν συχνά ανθρώπινες ζωές και δραστηριότητες και μπορούν να αλλάξουν οριστικά και αμετάκλητα τον τρόπο ζωής τους. Τέτοια φαινόμενα μπορούν να εξελιχθούν σε φυσικές καταστροφές ή θεομηνίες όταν προκαλούν την καταστροφή ιδιοκτησιών ή τον τραυματισμό και το θάνατο ανθρώπων. Στη συγκεκριμένη κατηγορία συγκαταλέγονται οι σεισμοί, οι εκρήξεις ηφαιστείων, οι κατολισθήσεις, οι πλημμύρες, τα τσουνάμι, οι πυρκαγιές (π.χ. από κεραυνό), οι καταιγίδες (τυφώνες, κυκλώνες, ανεμοστρόβιλοι), χιονοθύελλες, αμμοθύελλες ακόμη και οι πτώσεις μετεωριτών.

Σε μια συγκριτική μελέτη αναφορικά με τις ανθρωπογενείς και τις φυσικές καταστροφές, ο Coleman (2006) επισημαίνει τα εξής: (α) οι φυσικές καταστροφές είναι πολύ μεγαλύτερες σε έκταση. Συγκεκριμένα την περίοδο 2001-2004 οι απώλειες ανθρώπινων ζωών ήταν δεκαπλάσιες από φυσικές καταστροφές παρά από καταστροφές για τις οποίες η ευθύνη αποδόθηκε στον ανθρώπινο παράγοντα, (β) επικρατεί γενικώς η αντίληψη ότι οι φυσικές καταστροφές είναι μη προβλέψιμες και ανεξέλεγκτες, σε αντίθεση με τις ανθρωπογενείς οι οποίες μπορούν να προβλεφθούν, να προληφθούν και να αντιμετωπιστούν με μεγαλύτερη επιτυχία σε περίπτωση εκδήλωσής τους, και (γ) τα αίτια των φυσικών καταστροφών είναι γνωστά και ευδιάκριτα (πλημμύρες, σεισμοί, καταιγίδες) σε αντίθεση με τις ανθρωπογενείς καταστροφές, οι οποίες χαρακτηρίζονται από πολυμορφικότητα, πολυπλοκότητα και αρκετές φορές από αδιευκρίνιστα αίτια.

Εκτός, βέβαια, από τις εμφανείς και άμεσες επιδράσεις των καταστροφών που έχουν προαναφερθεί, είτε αυτές προέρχονται από τον άνθρωπο είτε από φυσικά φαινόμενα, υπάρχουν πάντοτε και έμμεσες επιδράσεις ή αυτό που οι επιστήμονες προσδιορίζουν ως μετατραυματικό στρες (Cahill & Foa, 2004· Rose, 2007). Παρόλο που αυτές οι επιδράσεις μπορεί να είναι λιγότερο εμφανείς, τουλάχιστον στα αρχικά τους στάδια, είναι συνήθως πιο

επιβλαβείς και μπορούν να προσθέσουν χρόνια στην περίοδο ανάκαμψης από μια καταστροφή. Σε αρκετές περιπτώσεις μάλιστα, δεν υπάρχει πλήρης ανάκαμψη και έτσι οι καταστροφές και οι συνεπακόλουθες κρίσεις μπορούν να αλλάξουν για πάντα τη ζωή του ατόμου γεγονός που δικαιολογεί το μεγάλο ενδιαφέρον πολλών ερευνητών στην παρέμβαση στην κρίση¹¹ (Aguilera, 1998· Caplan, 1964· Erickson, 1963· Lindemann 1944· Roberts, 2005· Slaikeu, 1990· Smith, 1990a).

Καταστάσεις Έκτακτης Ανάγκης στα Σχολεία

Οι καταστάσεις έκτακτης ανάγκης στα σχολεία δε διαφέρουν κατά πολύ στη φύση τους από οποιοδήποτε παρόμοιο περιστατικό σε έναν άλλο οργανισμό. Το ουσιαστικό στοιχείο που κάνει την ειδοποιό διαφορά είναι η ύπαρξη μεγάλου αριθμού παιδιών και νεαρών ατόμων συγκεντρωμένων σε ένα κοινό χώρο, γεγονός που αυξάνει δραματικά τις πιθανότητες αυτά τα άτομα να είναι ανάμεσα στα θύματα μιας ενδεχόμενης κρίσης. Τέτοια δυσάρεστα περιστατικά έχουν άμεσο αντίκτυπο στο αίσθημα του κοινού και οδηγούν στην ανάγκη ανάληψης δράσης για την αποφυγή τους. Το βάρος της ευθύνης της ασφάλειας και υγείας των μαθητών είναι ίσως ο μεγαλύτερος πονοκέφαλος των διευθυντών, αλλά και των εκπαιδευτικών ενός σχολείου, και αυτό γιατί γνωρίζουν ότι σε περίπτωση ατυχήματος κάποιου μαθητή οι ευθύνες θα βαρύνουν απόλυτα τους ίδιους¹². Οι επιπτώσεις, όμως, για το

¹¹ Crisis intervention

¹² Ο διευθυντής του σχολείου Hillgrove στη Βόρεια Ουαλία κρίθηκε ένοχος για ελλιπή μέτρα ασφάλειας, τα οποία οδήγησαν στο ατύχημα ενός τρίχρονου μαθητή ο οποίος τον Ιούλιο του 2004 πήδηξε από μια σκάλα προσποιούμενος τον Μπάτμαν. Ο μαθητής τραυματίστηκε σοβαρά στο κεφάλι και εξέπνευσε στο νοσοκομείο ένα μήνα αργότερα. Ο διευθυντής εφесίβαλε την απόφαση και το δικαστήριο το Μάιο του 2008 ανέστειλε την ποινή των 20.000 στερλινών που του επέβαλε το Σεπτέμβριο του 2007. Retrieved from

λάθος χειρισμό μιας κατάστασης έκτακτης ανάγκης θα είναι ακόμη δυσμενέστερες αν διαπιστωθεί ότι τα λάθη έγιναν λόγω ελλιπούς εκπαίδευσης, ελλειψών γνώσεων και αδιαφορίας.

Παρόλο που τα σχολεία από τη φύση τους δεν κατατάσσονται στην κατηγορία των οργανισμών που παραδοσιακά συνδέονται με την αντιμετώπιση καταστάσεων έκτακτης ανάγκης (Degnan, Thomas, Markenson, Song, Fuller, & Redlener, 2004· Kano, Ramirez, Ybarra, Frias & Bourque, 2007), ποικίλες καταστροφές, άλλοτε προερχόμενες από τον άνθρωπο και άλλοτε εξαιτίας κάποιων ακραίων φυσικών φαινομένων, εκθέτουν σε άμεσο κίνδυνο τη ζωή των μαθητών και των μελών του προσωπικού των σχολείων (Berkowitz, Haugh, Orr, & Kaye, 2002· Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 1999· Provenzo & Frado, 1995). Μάλιστα, τα σχολεία καλούνται συχνά να αναλάβουν με τα δικά τους μέσα και το δικό τους προσωπικό το έργο της πρόληψης και αντιμετώπισης κρίσεων. Έχουν καταγραφεί αρκετές περιπτώσεις καταστάσεων έκτακτης ανάγκης σε σχολεία, όπου οι αρμόδιες υπηρεσίες για να προσφέρουν βοήθεια, δεν μπορούσαν να βρισκονται στη σκηνή άμεσα, με το προσωπικό των σχολείων να αναλαμβάνει διαδικασίες διάσωσης, μεταφοράς και περίθαλψης τραυματιών (Auf der Heide, 2003· Brock et al, 2005· Kano et al, 2007). Σε πολλές χώρες, ανάμεσά τους και η Κύπρος, οι διευθύνσεις και το προσωπικό των σχολείων έχουν νομική υποχρέωση να παίρνουν προληπτικά μέτρα για αντιμετώπιση καταστάσεων έκτακτης ανάγκης και να αναλαμβάνουν συγκεκριμένα καθήκοντα σε περιπτώσεις κρίσεων με απώτερο σκοπό τη διασφάλιση της ασφάλειας και υγείας των μαθητών και του προσωπικού των σχολικών μονάδων (Brock et al, 2005· Kano et al, 2007· U.S. Department of Education, 2007· Virginia Board of Education, 2007· Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2008).

http://www.metro.co.uk/news/article.html?in_article_id=148559&in_page_id=34 30 July, 2008.

Οι κρίσεις που συναντώνται πιο συχνά στα σχολεία, μπορούν να συνοψιστούν στις παρακάτω κατηγορίες (Brock et al, 2005· Kano et al, 2007· Virginia Board of Education, 2007):

- (α) *Μη επείγοντα περιστατικά*: Γεγονότα τα οποία επηρεάζουν συνήθως με αρνητικό τρόπο τα σχολεία και απαιτούν ανάληψη δράσης χωρίς, όμως, να χαρακτηρίζονται με την έννοια του επείγοντος. Στην κατηγορία αυτή μπορούν να περιληφθούν γεγονότα όπως ο θάνατος κάποιου μαθητή ή ενός μέλος του προσωπικού σε χρόνο λειτουργίας του σχολείου ή όχι.
- (β) *Περιστατικά που χρήζουν άμεσης ιατρικής βοήθειας*: Σε αυτή την κατηγορία κατατάσσονται περιστατικά που έχουν να κάνουν με την κατάσταση της υγείας των ατόμων και σε αυτά περιλαμβάνονται οι τραυματισμοί (σκόπιμοι είτε από ατύχημα) και οι μεταπτώσεις της υγείας από εξωγενείς παράγοντες ή παθολογικά αίτια. Τα περιστατικά αυτά, συνήθως, είναι μεμονωμένα και δεν απαιτούν την υλοποίηση ενός γενικού σχεδίου δράσης. Σε περίπτωση, όμως, που έχουν μεγαλύτερη έκταση (π.χ. πολλοί τραυματίες από έκρηξη ή τροφική δηλητηρίαση μεγάλου αριθμού μαθητών) τότε αντιμετωπίζονται ως επείγοντα περιστατικά.
- (γ) *Άμεσα επείγοντα περιστατικά*: Γεγονότα τα οποία συμβαίνουν εντός του χώρου του σχολείου και απαιτούν την άμεση ανταπόκριση αρμόδιων φορέων και υπηρεσιών στο χειρισμό καταστάσεων έκτακτης ανάγκης. Ως παραδείγματα μπορούν να αναφερθούν τα μεμονωμένα εχθρικά επεισόδια (τρομοκρατικές ενέργειες, πυροβολισμοί, κατακράτηση ομήρων, εκρήξεις), εκδήλωση πυρκαγιών ή απελευθέρωση δηλητηριωδών χημικών ουσιών. Σε τέτοιες περιπτώσεις ενεργοποιούνται τα σχέδια δράσης των σχολείων και τη διαχείριση των περιστατικών αναλαμβάνουν οι διευθύνσεις μέχρι να καταφθάσουν οι ομάδες επέμβασης/ διάσωσης.

- (δ) *Φυσικές καταστροφές*: Στην ομάδα αυτή, όπως έχει αναφερθεί και προηγουμένως, κατατάσσονται ακραία φυσικά φαινόμενα όπως σεισμοί, κατολισθήσεις, πλημμύρες, πυρκαγιές και καταιγίδες, τα οποία έχουν άμεσες επιπτώσεις στην υγεία και ασφάλεια των μαθητών και του προσωπικού των σχολείων. Λόγω του ότι οι επιπτώσεις τέτοιων φαινομένων είναι γνωστές, οι διευθύνσεις των σχολείων καταρτίζουν σχέδια δράσης για πρόληψη και αντιμετώπισή τους.
- (ε) *Έμμεσα επείγοντα περιστατικά*: Πρόκειται για γεγονότα τα οποία ανήκουν στη σφαίρα του επείγοντος και παρόλο που δε συμβαίνουν εντός του χώρου του σχολείου, αλλά σε κάποια σχετικά κοντινή απόσταση, οι επιπτώσεις τους μπορεί να έχουν άμεσες επιδράσεις στο σχολείο σε μεταγενέστερο στάδιο. Για παράδειγμα, μια πυρκαγιά που μαίνεται κοντά σε σχολείο ή οι έρευνες της αστυνομίας στην αναζήτηση κάποιου φυγόδικου ή ακόμη και η εκδήλωση τρομοκρατικής ενέργειας, μπορούν να οδηγήσουν στην εκκένωση των σχολείων για την προστασία των μαθητών και του προσωπικού.

Διαχείριση Κρίσεων στα Σχολεία

Τα κρίσιμα περιστατικά δεν αποτελούν κάτι καινούριο για τα σχολεία, παρόλο που οι πρώτες αντιδράσεις για την αντιμετώπισή τους ήταν περισσότερο αντανακλαστικής φύσεως. Η διαχείριση κρίσεων στα σχολεία άρχισε να γίνεται πιο συστηματική και οργανωμένη στις Η.Π.Α. στις αρχές της δεκαετίας του 1990 (Pitcher & Poland, 1992) ενώ στην Κύπρο τα πρώτα βήματα προς αυτή την κατεύθυνση έγιναν το 1998 με τη σύσταση του Γραφείου Πολιτικής Άμυνας στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

Αναφερόμενοι στις κρίσεις που πλήττουν έναν οργανισμό, οι Pearson και Clair (1998) τις χαρακτήρισαν ως μικρής διάρκειας επεισόδια, τα οποία συνιστούν μέγιστη απειλή ως προς την επιβίωση των μελών αλλά και του ίδιου του οργανισμού, γεγονότα, όμως, που σε τελική ανάλυση μπορούν να αντιμετωπιστούν με τον ένα ή τον άλλο τρόπο. Διαφωνώντας εν

μέρει με τη θέση αυτή οι Shaw, Hall, Edwards και Baker (2007) υποστηρίζουν την ύπαρξη περιπτώσεων στις οποίες η επαναφορά ενός οργανισμού παρουσιάζεται δύσκολη έως αδύνατη. Οι Kim (1998) και Pitt (1990) από την άλλη, συγκαταλέγονται στην ομάδα εκείνων που βλέπουν την κρίση περισσότερο ως μια ευκαιρία παρά ως απειλή, ενώ ο Roux-Dufort (2000) αντικρίζει την κρίση ως μια μεταβατική διαδικασία, η οποία ωθεί τον οργανισμό στην ανοικοδόμηση των κοινωνικών, ανθρωπιστικών και φυσικών του συστημάτων.

Το τρίπτυχο πρόληψη, ανταπόκριση, επαναφορά. Παρ' όλες τις διαφωνίες και ίσως τη διαφορετική θεώρηση των πραγμάτων, οι απόψεις των ερευνητών της θεωρίας κρίσης, για κάθε περίπτωση κρίσης, φαίνεται να συγκλίνουν ίσως με μικρές διαφορές, στο θέμα της διαχείρισης των κρίσεων με το γενικά αποδεκτό τρίπτυχο «*Πρόληψη – Ανταπόκριση – Επαναφορά*». (Cohen & Ahearn, 1980· Hale, Dulek & Hale, 2005· Jimerson et al, 2005· Kano et al, 2007· Kim, 1998· Pitt, 1990· Rafael, 1986· Roux-Dufort, 2000· Shaw et al, 2007· Smith, 1990b), όροι οι οποίοι αναφέρονται στις ενέργειες πριν, κατά και μετά από μια κατάσταση κρίσεως με απώτερο στόχο την επιβίωση του οργανισμού (Shaw et al, 2007).

Γεγονότα που έχουν να κάνουν με τραυματισμούς αλλά και θανάτους παιδιών, προκαλούν συγκίνηση, αναστάτωση, πανικό, ανησυχία και προβληματισμό σε τοπικό, εθνικό αλλά συχνά και σε παγκόσμιο επίπεδο. Ποια προληπτικά μέτρα λήφθηκαν, ποιοι ήταν οι υπεύθυνοι, ποια ήταν η αντίδραση σε κάποιο έκτακτο περιστατικό είναι μόνο μερικά από τα πολλά ερωτήματα που τίθενται μετά από το γεγονός. Υπάρχει, βέβαια, και η περίοδος επαναφοράς της ομαλότητας. Πώς βοηθήσουμε τα παιδιά και τους ενήλικες εμπλεκόμενους να ξεπεράσουν μια τραυματική εμπειρία και τέλος, ποια μέτρα και σε ποιες ενέργειες προβαίνουμε για να μην επαναληφθεί κάτι τέτοιο; Τα τρία κύρια στάδια της διαχείρισης της κρίσης με συγκεκριμένες αναφορές στα σχολεία παρουσιάζονται συνοπτικά στον Πίνακα 6 που ακολουθεί.

Πίνακας 6

Το τρίπτυχο πρόληψη, ανταπόκριση, επαναφορά

Πρόληψη	Ανταπόκριση	Επαναφορά
<p>Ο καλός προγραμματισμός θα διευκολύνει στη γρήγορη, συντονισμένη και αποτελεσματική ανταπόκριση του οργανισμού σε έκτακτη ανάγκη</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Οργάνωση ενός σχεδίου δράσης το οποίο να περιλαμβάνει πιθανούς κινδύνους και άμεσες ενέργειες ▪ Καταμερισμός ευθυνών σε συγκεκριμένους αποδέκτες ▪ Εγκαθίδρυση δικτύων επικοινωνίας με: <ul style="list-style-type: none"> - το προσωπικό - τους μαθητές - τους γονείς - την αρμόδια αρχή - τις υπηρεσίες άμεσης δράσης ▪ Καθιέρωση συγκεκριμένων τρόπων αντίδρασης των μαθητών σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης ▪ Συγκέντρωση πληροφοριών σε σχέση με το σχολείο όπως κατόψεις κτιρίου, χώροι αποθήκευσης φαρμακευτικού υλικού, πυροσβεστικά σημεία κ.ά. ▪ Εκπαίδευση προσωπικού σε θέματα διάσωσης, πυρόσβεσης, πρώτων βοηθειών ▪ Διεξαγωγή ασκήσεων για την αξιολόγηση, ανατροφοδότηση και αναπροσαρμογή του σχεδίου δράσης 	<p>Μια κατάσταση έκτακτης ανάγκης είναι η ώρα, για να τεθεί σε εφαρμογή το σχέδιο δράσης και να αξιοποιηθούν τα μέσα και το ανθρώπινο δυναμικό</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Διαπίστωση της ύπαρξης κατάστασης έκτακτης ανάγκης ▪ Εκτίμηση της κατάστασης λαμβανομένου του είδους της κρίσης και της έκτασης του συμβάντος ▪ Λήψη μέτρων ανάλογα του είδους και της έκτασης της κρίσης ▪ Σύσταση επιτελείου διαχείρισης κρίσεων ▪ Εξακρίβωση κατά πόσο απαιτείται εκκένωση, περιορισμός σε ασφαλή χώρο ή διαφυγή σε καταφύγιο ▪ Εγκαθίδρυση εσωτερικού και εξωτερικού δικτύου επικοινωνίας ▪ Σύσταση ομάδων δράσης για διάσωση, πυρόσβεση και παροχή πρώτων βοηθειών ▪ Διαχείριση μέσων μαζικής επικοινωνίας και πληροφόρηση άμεσα επηρεαζόμενων ▪ Κλήση για παρέμβαση αρμόδιων υπηρεσιών έκτακτης ανάγκης 	<p>Στόχος πρέπει να είναι η επαναλειτουργία του οργανισμού και η αποκατάσταση των δομών όσο το δυνατό γρηγορότερα</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Προσπάθεια για επιστροφή στην ομαλή λειτουργία του σχολείου το συντομότερο ▪ Αποκατάσταση των φυσικών δομών του οργανισμού ▪ Μεθόδευση του τρόπου αντιμετώπισης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς ▪ Αξιοποίηση ειδικών στην παρέμβαση των κρίσεων ▪ Αξιοποίηση υλικού στο αναλυτικό πρόγραμμα σχετικό με τη διαχείριση κρίσεων ▪ Παροχή ικανοποιητικών χρονικών περιθωρίων για επαναφορά στην ομαλότητα

Πρόληψη. Κάνοντας αρχή από τον τομέα της *πρόληψης*, μπορούμε να πούμε ότι αποτελεί το Α και το Ω για μια επιτυχή αποτροπή δυσάρεστων καταστάσεων ή της έγκαιρης και αποτελεσματικής αντιμετώπισής τους σε περίπτωση που αυτές εκδηλωθούν. Ο σωστός προγραμματισμός, σε συνάρτηση με την κατάλληλη προετοιμασία και την κατάρτιση σχεδίου δράσης, αποτελούν χρήσιμα εργαλεία στον καθένα που καλείται να αναλάβει δραστηριότητες παρόμοιες με αυτές που συναντά κανείς σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης στα σχολεία ή στην κοινότητα γενικότερα (Astor, Guerra & Van Acker, 2010· Brock et al, 2005· Jimerson et al, 2005). Σε αντίθετη περίπτωση, η αδιαφορία ή η άγνοια, ειδικά σε θέματα διαχείρισης κρίσεων, όχι μόνο οδηγεί τους ανθρώπους που έρχονται αντιμέτωποι με επείγοντα περιστατικά ή καταστροφές κοντά στο θάνατο, αλλά κυριολεκτικά τους σκοτώνει (Gundel, 2005). Ο Fink (2002) διαχωρίζει αυτή τη φάση της πρόληψης σε δύο επιμέρους ενότητες, το *μετριασμό* και τον *προγραμματισμό*¹³. Στην πρώτη ενότητα περιλαμβάνονται ενέργειες για ελαχιστοποίηση της πιθανότητας εκδήλωσης κρίσης όπως εκτίμηση και διαχείριση κινδύνων, καθιέρωση και έλεγχος μέτρων ασφάλειας, ενώ στον *προγραμματισμό* εντάσσονται, ανάμεσα σε άλλα, η εκπόνηση ενός σχεδίου δράσης, ο καταμερισμός ευθυνών, η εκπαίδευση, η ενημέρωση, η πρακτική εξάσκηση, καθώς και εγκαθίδρυση δικτύων επικοινωνίας με αρμόδιους φορείς, τόσο για την πρόληψη όσο και για την αντιμετώπιση μιας κρίσης (Barton, 2001). Οι διευθυντές, πέρα από τα γενικά μέτρα που πρέπει να αναλάβουν, όπως αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 6, πρέπει να προσπαθήσουν να καλλιεργήσουν μια κουλτούρα εγρήγορσης και ετοιμότητας σε όλο το προσωπικό, αλλά και τους μαθητές. Κάποιες ενέργειες, όπως αυτές που πρέπει να ακολουθούνται σε πρωτόκολλα διαχείρισης κρίσεων, ή διαδικασίες που προτείνονται στο εκάστοτε σχέδιο δράσης ενός σχολείου, πρέπει να τίθενται σε εφαρμογή σχεδόν μηχανικά από τους υπεύθυνους, και αυτό μόνο με τη σωστή εκπαίδευση και εξάσκηση μπορεί να επιτευχθεί. Δεν είναι τυχαίο που σε αρκετές Πολιτείες

¹³ Mitigation and Planning

των Η.Π.Α., ιδιαίτερα μετά από τις τρομοκρατικές επιθέσεις της 11^{ης} Σεπτεμβρίου 2001, έχουν δημιουργηθεί ειδικά ταμεία τα οποία διατίθενται στα σχολεία γι' αυτό ακριβώς το σκοπό (Brock et al, 2005· Kano et al, 2007· Shaw et al, 2007· U.S. Department of Education, 2007· Virginia Board of Education, 2007).

Ανταπόκριση. Το στάδιο της *ανταπόκρισης* κατά τη διάρκεια εξέλιξης μιας κρίσης θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό από αρκετούς ερευνητές (Dutton, 2002· Elliot, Harris & Baron, 2005· Fink, 2002· Hale et al, 2005· Quarantelli, 1996) μια και κατ' αυτή την περίοδο λαμβάνονται σημαντικές αποφάσεις που μπορούν να κρίνουν τη μελλοντική έκβαση της κρίσης, να σώσουν ζωές και να μειώσουν τις αρνητικές της συνέπειες (Runyan, 2006). Η έρευνα στη συγκεκριμένη φάση εστιάζεται στην επικοινωνία (Hale et al, 2005) καθώς και στη ροή των πληροφοριών (Runyal, 2006). Κατά τη διάρκεια μιας κρίσης, η ροή των πληροφοριών προς και από τον οργανισμό αυξάνεται σημαντικά (Brock et al, 2005· Fink, 2002· Hale et al, 2005) ενώ, αντίθετα, τα κανάλια επικοινωνίας μειώνονται (Hermann, 1963· Carlan, 1964). Αποτέλεσμα του συγκερασμού των δύο, είναι ένας μεγάλος όγκος πληροφοριών από τη μια και το μπλοκάρισμα των καναλιών επικοινωνίας από την άλλη (Quarantelli, 1988) με συνέπεια τη δυσκολία πρόσβασης σε χρήσιμες πληροφορίες, οι οποίες πνίγονται ή χάνονται στον όγκο των υπολοίπων, ή μπλοκάρονται και δε φτάνουν ποτέ στον αποδέκτη τους. Αυτά ακριβώς τα «μποτιλιαρίσματα» των πληροφοριών μειώνουν τη δυναμική του οργανισμού για έγκαιρη αντίδραση. Μετριασμός της όλης κατάστασης μπορεί να επιτευχθεί εάν πριν από την εκδήλωση μιας κρίσης, ο οργανισμός κτίσει ένα δίκτυο επικοινωνίας με τις υπηρεσίες που είναι αρμόδιες να επεμβαίνουν σε κρίσεις, συντονίσει δραστηριότητες και εμπλεκόμενους και ανταλλάσει συχνά πληροφορίες με οικείους παράγοντες (Pearson & Clair, 1998).

Επαναφορά. Η *επαναφορά* είναι το στάδιο ανασυγκρότησης του οργανισμού σε μια προσπάθεια να έρθει στην αρχική του κατάσταση πριν από την εκδήλωση της κρίσης (Fink,

2002· Smith, 2005), να ελαχιστοποιήσει τις αρνητικές επιπτώσεις των συνεπειών της κρίσης (Elliot et al, 2005· Runyan, 2006), καθώς, επίσης, και να αντλήσει χρήσιμα συμπεράσματα για την αποφυγή παρόμοιων περιστατικών ή και την αποτελεσματικότερη αντιμετώπισή τους σε περίπτωση που αυτά επαναληφθούν (Smith & Sipika, 1993). Η διαδικασία επαναφοράς είναι μια συνεχής προσπάθεια, η οποία δεν περιλαμβάνει μόνο την ψυχική, συναισθηματική και σωματική επούλωση των πληγών των εκπαιδευτικών, μαθητών και γονιών σε ένα σχολείο, αλλά αφορά, επίσης, τη φυσική επαναφορά του οργανισμού (κτίρια, γήπεδα) την επανέναρξη λειτουργιών ρουτίνας και την ακαδημαϊκή επαναφορά, δηλαδή, τη σταδιακή εφαρμογή του ωρολογίου προγράμματος (Virginia Board of Education, 2007). Η διαδικασία επαναφοράς, παρόλο που όσο πιο γρήγορα επιτευχθεί τόσο το καλύτερο (Fink, 2002· Shaw & Goda, 2004· Smith, 2005), μπορεί να διαρκέσει για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα, γεγονός το οποίο θα εξαρτηθεί από έναν αριθμό παραγόντων όπως η έκταση των ζημιών, οι απώλειες ανθρώπινων ζωών, ο αριθμός των επηρεαζόμενων ατόμων αλλά και από τη δυνατότητα του οργανισμού να επανέλθει στην ομαλότητα (Shaw & Goda, 2004· Smith, 1990b). Η εμπειρία σε πολλές περιπτώσεις φανερώνει πως τα πράγματα είναι αδύνατο να επανέλθουν στην αρχική τους κατάσταση, ειδικά σε περιπτώσεις απωλειών ανθρώπινων ζωών. Στη μελέτη τους οι Shaw και Goda (2004), αναφερόμενοι στις καταστρεπτικές συνέπειες του σεισμού στην πόλη Kobe της Ιαπωνίας το 1995 αλλά και στις προσπάθειες επαναφοράς, σημειώνουν πως τρία χρόνια μετά το σεισμό επιτεύχθηκε μια ανασυγκρότηση του ύψους του 80%, κάτι που σημαίνει πως επιδιορθώθηκαν πλήρως τα κτίρια και οι οδικές αρτηρίες, αλλά πώς θα μπορούσαν ποτέ να «επιδιορθωθούν» οι νεκροί και τα θύματα της καταστροφής.

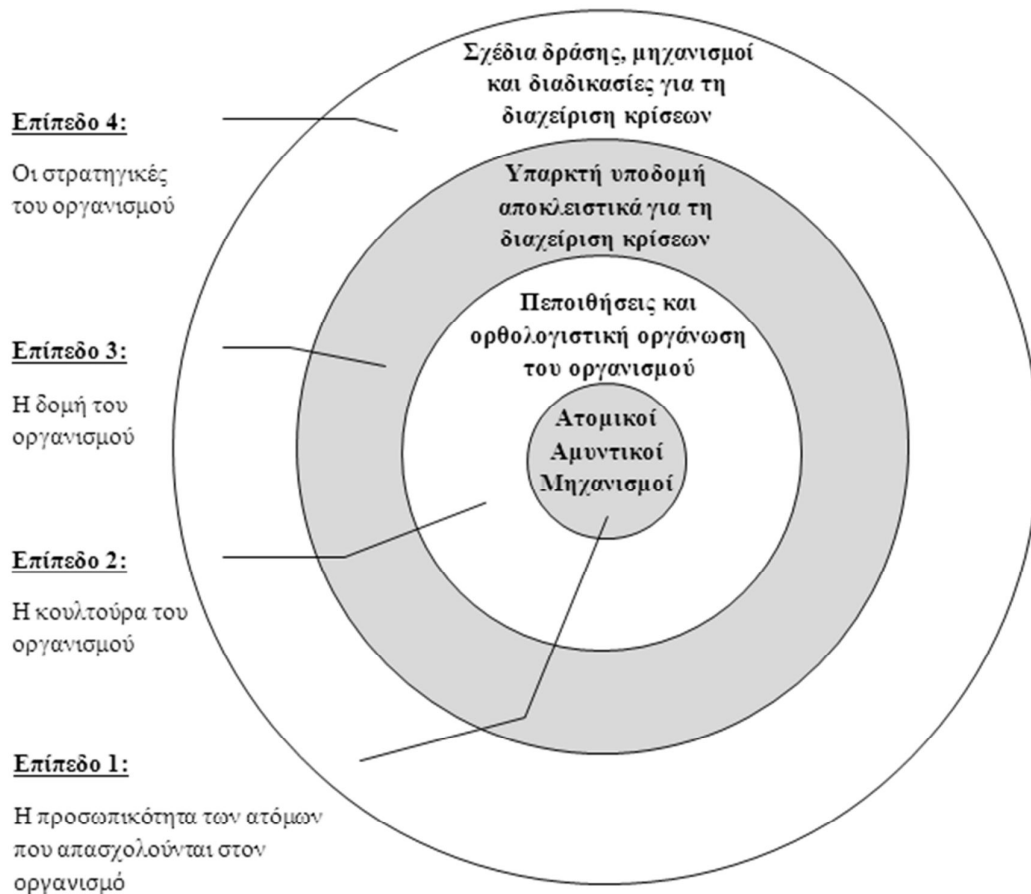
Μοντέλα Διαχείρισης Κρίσεων

«*Μοντέλο Κρεμμύδι*» των *Mitroff, Pauchant, Finney και Pearson*. Ένα από τα πιο γνωστά μοντέλα διαχείρισης κρίσεων είναι το μοντέλο των Mitroff, Pauchant, Finney και

Pearson (1989) γνωστό ως «Μοντέλο Κρεμμύδι» (Διάγραμμα 5) λόγω των τεσσάρων στρωμάτων του αλλά και του σχήματός του.

Διάγραμμα 5

Το μοντέλο «κρεμμύδι» για τη διαχείριση κρίσεων



Το μοντέλο στηρίζεται στη θέση των Mitroff et al (1989) πως η *κουλτούρα* ενός οργανισμού αποτελεί κομβικό σημείο, σε σχέση με την ανταπόκρισή του σε μια κατάσταση κρίσης, θέση που υποστηρίζουν τόσο ο Smith (1990b) όσο και οι Hunt και Auster (1990). Ως *κουλτούρα* οι ερευνητές ορίζουν ένα σύνολο άγραφων κανονισμών, οι οποίοι καθορίζουν την αποδεκτή και πρέπουσα συμπεριφορά εντός και εκτός του οργανισμού (Fink, 1986· Mitroff et al, 1989· Smith, 1990b), νόρμες και συμπεριφορές τέτοιες οι οποίες άλλοτε λειτουργούν

προς όφελος και άλλοτε ως τροχοπέδη της διαδικασίας διαχείρισης κρίσεων. Για τους ερευνητές το πιο ουσιαστικό χαρακτηριστικό που πρέπει να διέπει την κουλτούρα οποιουδήποτε οργανισμού, είναι η ενθάρρυνση της διαδικασίας της μάθησης. Ο κάθε οργανισμός πρέπει να είναι ένας σκεπτόμενος οργανισμός, ο οποίος αντιλαμβάνεται πλήρως τη θέση του, τους στόχους του, τις δυνατότητές του και σε κάθε φάση της πορείας του έχει συναίσθηση της πραγματικότητας και των συνθηκών τόσο μέσα όσο και έξω από αυτόν (Mitroff et al, 1989· Smith, 1990b).

Στο μοντέλο των Mitroff et al (1989), τα εξωτερικά στρώματα (Επίπεδο 3 και Επίπεδο 4) αφορούν τις παραμέτρους του οργανισμού οι οποίες μπορούν πιο εύκολα να γίνουν αντιληπτές από έναν εξωτερικό παρατηρητή. Αντιπροσωπεύουν τις προκαθορισμένες ενέργειες και την πολιτική του οργανισμού σε σχέση με τη διαχείριση κρίσεων. Τα βαθύτερα στρώματα (Επίπεδο 1 και Επίπεδο 2) και ιδιαίτερα ο *πυρήνας*, οι αμυντικοί μηχανισμοί του κάθε ατόμου που απαρτίζει τον οργανισμό, είναι δυσκολότερο να παρατηρηθούν αμέσως και είναι αυτά τα στρώματα που διαδραματίζουν τον πιο ουσιαστικό ρόλο σε μια κρίση. Η επιτυχία ενός οργανισμού να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στην κρίση ξεκινά από τα μέλη του και στη συνέχεια κατευθύνεται σταδιακά προς τα πιο επιφανειακά στρώματα, όπως είναι τα σχέδια δράσης. Χωρίς να δοθεί έμφαση στις προσωπικές δυνατότητες και στην ενδυνάμωση των αμυντικών μηχανισμών του κάθε ατόμου, οποιοδήποτε σχέδιο δράσης, όσο πλήρες και αν παρουσιάζεται προς τα έξω, δε θα αποτελεί τίποτα περισσότερο από μια ψευδαίσθηση προετοιμασίας και ελέγχου της κατάστασης (Mitroff et al, 1989· Smith, 1990b).

Το μοντέλο διαχείρισης κρίσεων του Ramee. Το μοντέλο του John Ramee (1987) διαχωρίζει τη διαδικασία διαχείρισης κρίσεων σε τρεις φάσεις (Διάγραμμα 6). Η πρώτη φάση αφορά την *προετοιμασία*, η δεύτερη τη *διαχείριση* και η τρίτη την *ανασκόπηση*. Σε κάθε φάση

αναφέρονται συγκεκριμένα στάδια για την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος (Brewton, 1987).

Διάγραμμα 6

Το μοντέλο διαχείρισης κρίσεων του Ramee



Πηγή: Ramee, 1987

Προετοιμασία. Κατά τη φάση της προετοιμασίας ο υπεύθυνος για τη διαχείριση της κρίσης αναζητά κάποια προειδοποιητικά σημάδια, λαμβάνει υπόψη του τους πιθανούς κινδύνους και συστήνει μια ομάδα διαχείρισης κρίσεων. Προειδοποιητικά σημάδια αναζητούνται σε οργανισμούς με παρόμοια ενδιαφέροντα, οπότε μια κρίση σε ένα τέτοιο οργανισμό αποτελεί την αφετηρία σοβαρών προετοιμασιών και λήψη μέτρων. Η διερεύνηση εκδήλωσης κρίσης, καθώς και των πιθανών κινδύνων που μπορεί να εκδηλωθούν, είναι έργο της ομάδας διαχείρισης κρίσεων και ως αποτελεσματική μέθοδος για το σκοπό αυτό προτείνεται η τεχνική καταιγισμού ιδεών (brainstorming), ώστε να εντοπιστούν οι πιθανοί κίνδυνοι και να προγραμματιστούν ανάλογες αντιδράσεις (Brewton, 1987· Ramee, 1987).

Διαχείριση. Κατά τη δεύτερη φάση, η διαχείριση της κρίσης τίθεται σε εφαρμογή μόλις τα πρώτα σημάδια της κρίσης γίνουν αντιληπτά. Προτεραιότητα σε αυτή τη φάση, είναι η εγκαθίδρυση ενός δίαυλου επικοινωνίας με αρμόδιους φορείς και υπηρεσίες, καθώς και με τα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Στην περίπτωση των μέσων μαζικής επικοινωνίας πρέπει το κάθε τι που βγαίνει προς τα έξω να γίνεται με επαγγελματισμό, γεγονός που απαιτεί ακριβή

και έγκαιρη πληροφόρηση. Η λήψη αποφάσεων είναι το κλειδί της επιτυχίας σε αυτή τη φάση. Οι αποφάσεις πρέπει να λαμβάνονται γρήγορα και χωρίς χρονοτριβή. Ο Ramee παροτρύνει, σε αυτό το σημείο, τους αποφασίζοντες να μην οδηγούνται σε ακραίες αντιδράσεις με αυθόρμητες και απερίσκεπτες αποφάσεις. Προτείνει την ύπαρξη μιας υπεύθυνης αρχής, ενός κέντρου λήψεως αποφάσεων όπου θα φιλτράρεται ο όγκος πληροφοριών και θα δρομολογείται το ποιος κάνει τι και πότε (Brewton, 1987· Ramee, 1987).

Ανασκόπηση. Η τρίτη και τελευταία φάση αφορά τη μετά την κρίση περίοδο, την ανασκόπηση της όλης κατάστασης και περιλαμβάνει τη διερεύνηση όλων όσων συνέβησαν πριν, κατά και στο τέλος της κρίσης. Σκοπός αυτής της προσπάθειας δεν είναι να αποδοθούν ευθύνες και να στιγματιστούν συγκεκριμένα πρόσωπα, τονίζει ο Ramee (1987). Κύριο μέλημα σε αυτό το σημείο είναι να εξευρεθούν τα αίτια που οδήγησαν στην κρίση και τι θα μπορούσε να γίνει εκ των προτέρων, για να αποφευχθεί το συγκεκριμένο περιστατικό. Επιπρόσθετα, στη φάση αυτή συμπεριλαμβάνεται και η προσπάθεια επαναφοράς του οργανισμού στην προ-κρίσεως κατάσταση με εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών και μέτρων (Brewton, 1987· Ramee, 1987).

Το μοντέλο διαχείρισης κρίσεων των Gonzalez-Herrero και Pratt. Οι Gonzalez-Herrero και Pratt (1996) προτείνουν ένα, όπως το χαρακτηρίζουν, συμμετρικό μοντέλο διαχείρισης κρίσεων (Διάγραμμα 7). Το μοντέλο αποτελείται από τέσσερις φάσεις οι οποίες παρομοιάζονται με το βιολογικό κύκλο ζωής ενός οργανισμού (Gerde & White, 2003· Gonzalez-Herrero & Pratt, 1996· Howell & Miller, 2006), δηλαδή τη γέννηση, την ανάπτυξη, την ωρίμανση και το θάνατο. Σημαντική παράμετρος του μοντέλου το *όριο ανάληψης δράσης* βάσει του οποίου οι συγγραφείς κάνουν ένα σαφή διαχωρισμό ανάμεσα στις κρίσεις οι οποίες συμβαίνουν και επηρεάζουν τον οργανισμό, αλλά δεν προϋποθέτουν ανάληψη

δράσης, και στις κρίσεις που αναγκάζουν τον οργανισμό να θέσει σε εφαρμογή τους προληπτικούς του σχεδιασμούς.

Διάγραμμα 7

Ο κύκλος ζωής μιας κρίσης στο συμμετρικό μοντέλο των Gonzalez-Herrero και Pratt



Με την κατάλληλη διαχείριση, σύμφωνα με τους ερευνητές, είναι δυνατόν οι κρίσεις να ματαιωθούν και ποτέ να μη φτάσουν στο στάδιο της ωρίμανσης ή σε κάποιο ενδιάμεσο στάδιο (Gerde & White, 2003· Gonzalez-Herrero & Pratt, 1995· Gonzalez-Herrero & Pratt, 1996). Το μοντέλο στηρίζεται σε τρεις βασικές αρχές: *διαχείριση*, *προγραμματισμός-πρόληψη* και *υλοποίηση* και στη βασική υπόθεση πως «κάθε κρίση έχει έναν κύκλο ζωής, ο οποίος μπορεί να επιδέχεται επιρροές» (Gonzalez-Herrero & Pratt, 1995, σ. 25). Σημαντικός παράγοντας στην επιτυχία του μοντέλου είναι η έρευνα, η οποία πρέπει να πραγματοποιείται από τον οργανισμό σε όλες τις φάσεις, ώστε να μπορεί να σχεδιάσει κανείς μια αποτελεσματική πορεία δράσης.

Πρώτη φάση: αρχές διαχείρισης. Αυτή η φάση περιλαμβάνει την ανίχνευση του περιβάλλοντος για τις τάσεις του κοινού ή για κρίσεις που επηρεάζουν ανταγωνιστικούς

οργανισμούς, οι οποίες μπορούν να έχουν ανάλογες συνέπειες στον οικείο οργανισμό. Επιπρόσθετα, αφορά τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων έτσι ώστε μια εστιασμένη προσπάθεια για την πρόληψη ή τον αποπροσανατολισμό μιας κρίσης να λάβει χώρα (Gonzalez-Herrero & Pratt, 1996).

Δεύτερη φάση: προγραμματισμός – πρόληψη. Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, ο οργανισμός αναγνωρίζει την πιθανότητα εκδήλωσης μιας κρίσης ή ενός γεγονότος με δραστικές και γρήγορες αλλαγές. Σύμφωνα με τους Gonzalez-Herrero και Pratt (1996), αυτή η φάση είναι το προμήνυμα μιας επερχόμενης κρίσης και ο οργανισμός πρέπει να ακολουθήσει κάποια συγκεκριμένα βήματα για να αντεπεξέλθει. Τέτοια μέτρα μπορούν να είναι η ετοιμασία ενός σχεδίου δράσης, η σύνθεση ομάδας διαχείρισης κρίσεων και η ανάθεση συγκεκριμένων καθηκόντων στα μέλη του οργανισμού, καθώς και ο διορισμός ενός αντιπροσώπου, ο οποίος θα χειρίζεται την επαφή με αρμόδιους φορείς και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας (Arpan & Roskos-Ewoldsen, 2005· Gonzalez-Herrero & Pratt, 1996). Επιπρόσθετα, οι διοικούντες πρέπει να αξιολογήσουν την έκταση του προβλήματος, το βαθμό ελέγχου που ασκεί ο οργανισμός και τις επιλογές που παρουσιάζονται σε σχέση με την ανάπτυξη ενός σχεδίου δράσης.

Τρίτη φάση: εκδήλωση – κορύφωση κρίσης. Η τρίτη φάση περιλαμβάνει την αντίδραση του οργανισμού κατά την εκδήλωση και την κορύφωση της κρίσης. Ο οργανισμός προσπαθεί να αντεπεξέλθει και να επιβιώσει θέτοντας σε ισχύ το σχέδιο δράσης, το σύστημα ενδοεπικοινωνίας μεταξύ των φορέων του οργανισμού, την ομάδα διαχείρισης κρίσεων και το διαχειριστή των επαφών με τους αρμόδιους φορείς και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Επιπρόσθετα, ο οργανισμός μπορεί να αιτηθεί υποστήριξης από εξωτερικούς συνεργάτες ειδικούς στη διαχείριση κρίσεων (Gonzalez-Herrero & Pratt, 1996).

Τέταρτη φάση: η μετά την κρίση περίοδος. Ανεξάρτητα του γεγονότος της εκτόνωσης μιας κρίσης υπάρχει πάρα πολλή δουλειά που πρέπει να γίνει από τους διοικούντες, τα μέλη

του οργανισμού, αλλά και από εξωτερικούς συνεργάτες. Ο οργανισμός καλείται σε αυτή τη φάση (α) να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα του σχεδίου δράσης του και να αναπροσαρμόσει τεχνικές και διαδικασίες για μελλοντικές κρίσεις (Gerde & White, 2003· Gonzalez-Herrero & Pratt, 1996), καθώς και (β) να αναθεωρήσει την επικοινωνιακή του στρατηγική, για να επανορθώσει τυχόν ζημιές που προέκυψαν λόγω της κρίσης (Agran & Roskos-Ewoldsen, 2005· Gonzalez-Herrero & Pratt, 1996).

Πολιτικές και Πρακτικές Αντιμετώπισης

Η συγκεκριμένη ενότητα αποσκοπεί σε μια συνοπτική παρουσίαση της θεσμικής από τη μια και πρακτικής από την άλλη αντιμετώπισης των καταστάσεων κρίσεως σε ευρωπαϊκό, διεθνές, αλλά και κυπριακό επίπεδο. Η Ευρωπαϊκή Ένωση αποσκοπώντας στη συνοχή και εναρμόνιση των μελών της, αλλά και στη μελλοντική υιοθέτηση του Ευρωπαϊκού Συντάγματος, αποτελεί σημείο αναφοράς για κάθε κράτος-μέλος της. Οι Η.Π.Α. αποτελούν, ίσως, το πλουσιότερο σε υλικό πεδίο, ιδιαίτερα λόγω των συχνών περιστατικών κρίσεων που επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα τα σχολεία, αλλά και του επιστημονικού ενδιαφέροντος που προέκυψε γύρω από τον τομέα της διαχείρισης κρίσεων, ενώ η κυπριακή πραγματικότητα συμπληρώνει τη συγκεκριμένη ενότητα εφόσον η παρούσα διατριβή καταπιάνεται με ερευνητικά δεδομένα προερχόμενα αποκλειστικά από τους διευθυντές των δημοσίων σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης της Κύπρου.

Οργανισμοί και Πρακτικές στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Εάν κληθεί να θυμηθεί κανείς πρόσφατες τραγωδίες ή κρίσιμες καταστάσεις που αφορούσαν σχολεία στην ευρύτερη ευρωπαϊκή επικράτεια, πέραν από τη τρομοκρατική ενέργεια στο σχολείο του Μπεσλάν της Βόρειας Οσετίας το 2004 (Hickok, 2004) και παλαιότερα τις γενικότερες επιπτώσεις της έκρηξης του πυρηνικού αντιδραστήρα στο Τσέρνομπιλ της Ουκρανίας το 1986 (Ingram, 2005), δύσκολα θα ανακαλέσει άλλες, όχι γιατί δεν έχουν κατά καιρούς συμβεί διάφορα τραγικά περιστατικά, αλλά ίσως λόγω της

προσεκτικής δημοσιότητας που προσδίδεται σε ανάλογες τραγωδίες στην Ευρώπη. Η Ευρώπη δεν υπολείπεται τραγωδιών ή καταστάσεων έκτακτης ανάγκης. Κλασικό παράδειγμα η περίπτωση στο Άμπερφαν της Ουαλίας το 1966 όπου ένα ολόκληρο σχολείο καταπλακώθηκε από κατολίσθηση όγκων χώματος με αποτέλεσμα 144 νεκρούς, ανάμεσά τους 116 παιδιά (BBC, 1966), αλλά και το πρόσφατο επεισόδιο όπου το 2007 στη Φιλανδία, νεαρός εισέβαλε οπλισμένος σε σχολείο σκοτώνοντας οκτώ άτομα και τραυματίζοντας άλλα δέκα πριν θέσει τέρμα στη ζωή του (BBC, 2007). Παρόλο που τέτοια γεγονότα σπάνια παρουσιάζονται, πάντοτε κάνουν αισθητή την παρουσία τους, όπως για παράδειγμα οι σεισμοί της Ελλάδας και της Τουρκίας του 1999 (Οργανισμός Αντισεισμικού Σχεδιασμού και Προστασίας, 2008), καθώς και οι καταστροφικές πλημμύρες της Πράγας το 2002 (BBC Greek, 2002). Τα παραδείγματα του παρελθόντος στην Ευρωπαϊκή επικράτεια, καθώς και τα διάφορα περιστατικά που διαδραματίζονται κατά καιρούς σε όλο τον κόσμο, κάνουν επιτακτική την ανάγκη για ανάληψη μέτρων με στόχο την προστασία των μαθητών και εκπαιδευτικών στα σχολεία. Η παρουσίαση αριθμού οργανισμών και πρακτικών, που επιχειρείται παρακάτω, αφορά μόνο μερικά αντιπροσωπευτικά παραδείγματα του ενδιαφέροντος που επιδεικνύεται στην Ευρώπη για την πρόληψη και αντιμετώπιση καταστάσεων κρίσεως

Θεσμικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το ενδιαφέρον των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και των υπό ένταξη κρατών είναι ιδιαίτερα αυξημένο σε ό,τι αφορά την ασφάλεια και υγεία των εργαζομένων και κατ' επέκταση των μαθητών. Τα κύρια θεσμικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, δηλαδή το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, παράγουν τις πολιτικές και τους νόμους που ισχύουν σε όλη την Ένωση. Αρχικά, η Επιτροπή είναι εκείνη που προτείνει νέα ευρωπαϊκή νομοθεσία, αλλά το Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο είναι εκείνα που την εγκρίνουν. Στη συνέχεια, η Επιτροπή και τα κράτη μέλη υλοποιούν τη νέα νομοθεσία και η

Επιτροπή την επιβάλλει (Europra, 2008). Η νομοθεσία κοινοποιείται ως *Ευρωπαϊκή Οδηγία* στα κράτη-μέλη και αποτελεί τις ελάχιστες απαιτήσεις της Ένωσης από τους εταίρους. Μια τέτοια οδηγία είναι και η 89/391/EOK (European Council, 2008) η οποία αποτελεί τη μητρική οδηγία δεκάδων άλλων σε σχέση με την ασφάλεια και υγεία των εργαζομένων στο χώρο εργασίας. Σε ό,τι αφορά τη δημόσια εκπαίδευση, την ευθύνη για την ασφάλεια των εργαζομένων φέρει η πολιτεία και κατά συνέπεια το αρμόδιο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, και κατ' επέκταση οι εκπρόσωποί του, δηλαδή οι διευθυντές των σχολείων. Οι μαθητές ορίζονται ως *τρίτα πρόσωπα* στη νομοθεσία με αρκετές πρόνοιες να αφιερώνονται στην προστασία της ασφάλειας και υγείας τους. Στα πλαίσια της εναρμόνισης με το ευρωπαϊκό κεκτημένο, τα κράτη μέλη θεσπίζουν αντίστοιχες νομοθεσίες με πρόνοιες αντίστοιχες ή και αυστηρότερες από τις πρόνοιες των ευρωπαϊκών οδηγιών.

Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και Υγεία στην Εργασία. Ο

Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και Υγεία στην Εργασία εδρεύει στο Μπιλμπάο της Ισπανίας και αποστολή του έχει τη δημιουργία ασφαλέστερων, υγιέστερων και παραγωγικότερων χώρων εργασίας¹⁴ στην Ευρώπη (OSHA, 2008a). Ο Οργανισμός επιδιώκει τη δημιουργία κουλτούρας πρόληψης κινδύνων και εκτίμησης της επικινδυνότητας με την ανταλλαγή γνώσεων και πετυχημένων πρακτικών. Στα πλαίσια αυτής της στρατηγικής, οργανώνονται συνέδρια σε όλη την Ευρώπη ενώ κάθε έτος αφιερώνεται σε συγκεκριμένες πτυχές του τομέα της ασφάλειας και της υγείας. Το 2008 είχε οριστεί ως έτος εκτίμησης κινδύνου ενώ παλαιότερα το 2007 ήταν αφιερωμένο στους νέους ανθρώπους και το 2002 στο εργασιακό άγχος (OSHA, 2008b). Την Κυπριακή Δημοκρατία εκπροσωπεί στο συγκεκριμένο οργανισμό το Τμήμα Επιθεώρησης Εργασίας του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων.

¹⁴ Τα σχολεία θεωρούνται χώροι εργασίας με εργαζόμενους το εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό και τρίτα πρόσωπα τους μαθητές και τους επισκέπτες

EUR-OPA Major Hazards Agreement. Ο οργανισμός EUR-OPA προέκυψε μετά από απόφαση του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη δημιουργία μιας πλατφόρμας από ευρωπαϊκά κράτη, όχι αποκλειστικά μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η οποία καθιερώθηκε το 1987. Η πλατφόρμα είναι ανοικτή για ένταξη κρατών-μελών εκτός Ευρώπης και επικεντρώνεται στην πρόληψη και αντιμετώπιση μεγάλης έκτασης θεομηνιών και τεχνολογικών καταστροφών (EUR-OPA, 2008a). Την Κυπριακή Δημοκρατία εκπροσωπεί, στο συγκεκριμένο οργανισμό, η Διοίκηση Πολιτικής Άμυνας του Υπουργείου Εσωτερικών. Πέρα από τις συναντήσεις που διοργανώνει κάθε χρόνο, ο EUR-OPA επικεντρώνει τις προσπάθειές του στην εκπαίδευση των νεαρών ατόμων, την οποία θεωρεί ως ακρογωνιαίο λίθο του οικοδομήματος που ονομάζεται *κοιλούρα πρόληψης και αντιμετώπισης κινδύνων* (EUR-OPA, 2008b). Με αυτή την έννοια, ο οργανισμός στοχεύει στην εκπαίδευση των παιδιών της σχολικής και προσχολικής ηλικίας με θεματικές ενότητες που αφορούν την προσωπική τους ασφάλεια, την εκτίμηση, πρόληψη και αποφυγή κινδύνων στο σχολικό αλλά και ευρύτερο οικογενειακό τους περιβάλλον¹⁵. Το παράδειγμα της Tilly Smith¹⁶ ενισχύει τις προσπάθειες του οργανισμού προς αυτή την κατεύθυνση.

¹⁵ Τον Οκτώβριο του 2007 ο Οργανισμός διοργάνωσε συνέδριο στην Κύπρο (Πάφος) με θέμα: European and Mediterranean Workshop on Disaster Reduction at Schools: Building Safer School Communities. Retrieved September 2, 2008, from http://www.coe.int/t/dg4/majorhazards/activites/Paphos2007_en.asp

¹⁶ Η Tilly Smith είναι βρετανίδα μαθήτρια η οποία βρισκόταν σε διακοπές με την οικογένειά της στην Ταϊλάνδη το Δεκέμβριο του 2004 όταν η παραλία στην οποία παραθέρριζε πλήγηκε από τσουνάμι. Η Tilly έσωσε πολλές ζωές συνανθρώπων της όταν αναγνώρισε τα προμηνύματα ενός τσουνάμι, γνώσεις που απέκτησε στο μάθημα γεωγραφίας στο σχολείο της. Με τη βοήθεια των γονιών της εκκένωσε την παραλία. Retrieved September

Ετοιμασία Σχεδίου Δράσης μέσω Διαδικτύου. Μια πολύ καλή πρακτική εισηγείται το βρετανικό Υπουργείο Παιδείας (DfES) σε ό,τι αφορά την ετοιμασία ενός σχεδίου δράσης των σχολείων μέσω διαδικτύου. Μια τέτοια εργασία είναι συνήθως χρονοβόρα ενώ συχνά οι διευθυντές δυσκολεύονται να συντάξουν ένα πλήρες σχέδιο. Η συγκεκριμένη πρακτική προτείνει την ακολουθία έξι πολύ απλών βημάτων, τα οποία απαιτούν μια προεργασία σε ό,τι αφορά τα άτομα που θα αναλάβουν συγκεκριμένα καθήκοντα. Με το πέρας της εργασίας, οι διευθυντές έχουν στα χέρια τους ένα σχέδιο δράσης του σχολείου τους σε ηλεκτρονική μορφή όπου πέρα από τα στοιχεία που έδωσαν, περιλαμβάνονται επιπλέον οδηγίες και πληροφορίες σε σχέση με την ανταπόκριση σε μια αναμενόμενη κρίση. Το σχέδιο ακόμη και μετά την ολοκλήρωσή του επιδέχεται τροποποιήσεις και αλλαγές, ώστε να προσαρμοστεί απόλυτα στις ανάγκες του κάθε σχολείου. Το σχέδιο βρίσκεται στην ιστοσελίδα του DfES <http://www.teachernet.gov.uk/emergencies/resources/index.html#>.

Διεθνείς Οργανισμοί και Πρακτικές

International Strategy for Disaster Reduction (ISDR). Ο διεθνής οργανισμός για ελαχιστοποίηση των καταστροφών ISDR αποτελεί τον εστιακό πόλο στο ευρύτερο σύστημα του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε.) για την προώθηση συνδέσμων και το συντονισμό ενεργειών με στόχο τη μείωση των συνεπειών που προκαλούνται από καταστροφές κυρίως με τη διοργάνωση δραστηριοτήτων σε κοινωνικοοικονομικό, ανθρωπιστικό και αναπτυξιακό επίπεδο (ISDR, 2008a). Επιπρόσθετα, ο οργανισμός επιδιώκει την ανάπτυξη πολιτικής εκ μέρους της διεθνούς κοινότητας και των κατά τόπους κυβερνήσεων, που να ανταποκρίνεται στους συγκεκριμένους στόχους και σκοπούς. Παράλληλα, διοργανώνει εκστρατείες, δημοσιεύει άρθρα και εκδίδει περιοδικά με πληροφορίες και διαφωτιστικό υλικό σε σχέση με τη μείωση των συνεπειών των

2, 2008, from http://www.unisdr.org/eng/public_aware/world_camp/2006-2007/pdf/WDRC-2006-2007-English-fullversion.pdf

καταστροφών. Μια εκστρατεία σχετική με τα σχολεία εγκαινιάστηκε το 2006 και είχε ως τίτλο “Disaster Risk Deduction Begins at School”. Στα πλαίσια της εκστρατείας, ο οργανισμός διοργάνωσε αριθμό εκδηλώσεων και σεμιναρίων ενώ προχώρησε και στη δημοσίευση πολυσέλιδης έκδοσης τόσο το 2006 όσο και το 2007. Στις εκδόσεις παρουσιάζονται στατιστικά στοιχεία, αλλά και πετυχημένες πρακτικές σε σχέση με τη μείωση των συνεπειών των καταστροφών συνέπεια της σωστής επιμόρφωσης και πληροφόρησης των παιδιών (ISDR, 2008b).

Καλή Πρακτική από την Τουρκία. Ο καταστροφικός σεισμός στην Τουρκία το καλοκαίρι του 1999 (Harris, Dolan, Hartleb & Day, 2002) οδήγησε την τουρκική κυβέρνηση στην ανάληψη δράσης για αντιμετώπιση παρόμοιων καταστάσεων στο μέλλον. Σύμφωνα με το Wisner (2006) από το 1999 μέχρι το 2002 πέραν των 3000 δασκάλων είχαν συμμετάσχει σε πρόγραμμα εκπαίδευσης στην Κωνσταντινούπολη και έτυχαν πιστοποίησης ως εκπαιδευτές για πρόληψη καταστροφών. Με τη σειρά τους επιμόρφωσαν 34000 δασκάλους, 6000 μέλη βοηθητικού προσωπικού και 350000 γονείς. Ακολούθως, 826000 μαθητές έτυχαν σχετικής επιμόρφωσης ενώ μέχρι το 2006 1.5 εκατομμύριο μαθητών ενημερώθηκαν για τα μέτρα που πρέπει να λαμβάνονται πριν και κατά τη διάρκεια μιας κρίσης.

Οργανισμοί και Πρακτικές από τις Η.Π.Α

Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου στις Η.Π.Α. γινόμαστε θεατές τραγικών περιστατικών με επίκεντρο τα δημόσια ή ιδιωτικά σχολεία και θύματα τα αθώα και ανυπεράσπιστα παιδιά. Οι σχετικά πρόσφατες εμπειρίες στο Columbine¹⁷ τον Απρίλιο του

¹⁷ Στις 20 Απριλίου 1999 δύο μαθητές του Λυκείου Columbine στο Κολοράντο εισέβαλαν οπλισμένοι στο σχολείο και άρχισαν να πυροβολούν αδιακρίτως συμμαθητές και καθηγητές τους. Πριν θέσουν τέρμα στη ζωή τους σκότωσαν 12 συμμαθητές τους και ένα καθηγητή, τραυματίζοντας σοβαρά ακόμη 23 άτομα (Brock et al, 2005· Brooks & Meritt, 2002).

1999 (Brooks & Meritt, 2002· Brock et al, 2005) και στο Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο της Virginia¹⁸ τον Απρίλιο του 2007 (Johnston, Andrews, Abruzzese, Doty & Stout, 2007), ο καταστροφικός τυφώνας «Κατρίνα» τον Αύγουστο του 2005 (Roberts & Ottens, 2005· Runyan, 2006) αλλά, κυρίως, οι συνέπειες των τρομοκρατικών επιθέσεων της 11^{ης} Σεπτεμβρίου 2001 (Baker, 2007· Brock et al, 2005· Choi & Brower, 2006· Degnan et al, 2004· Doherty, 2004· Hale et al, 2005· Forsberg & Pursiainen, 2006· Kano et al, 2007· Karucu, 2006· Shaw et al, 2007· Virginia Board of Education, 2007) αποτέλεσαν αφορμή για την υιοθέτηση μιας εντελώς νέας πολιτικής αναφορικά με την πρόληψη και ασφάλεια όλων των πτυχών της κοινωνίας μη εξαιρουμένων και των σχολείων (Doherty, 2004· Hale et al, 2005· Kano et al, 2007· Karucu, 2006).

Στη μελέτη τους που ακολούθησε τις τραγικές επιπτώσεις των επιθέσεων της 11^{ης} Σεπτεμβρίου οι Degnan et al (2004) αναφέρονται στις ηρωικές προσπάθειες δασκάλων, μαθητών και βοηθητικού προσωπικού, καθώς και στις ορθές αποφάσεις των υψηλόβαθμων στελεχών της Εκπαιδευτικής Επιτροπής για την περιφέρεια της Νέας Υόρκης, που είχαν ως αποτέλεσμα: (α) την επιτυχή εκκένωση οκτώ σχολείων που βρίσκονταν στην περίμετρο της περιοχής των επιθέσεων, εννιά χιλιάδες μαθητές παραδόθηκαν στους οικείους τους χωρίς να τραυματιστεί οποιοσδήποτε, και (β) την επιτυχή εκκένωση όλων των σχολείων της περιφέρειας της Νέας Υόρκης, συνολικά 1.1 εκατομμύρια παιδιά επέστρεψαν με ασφάλεια στα σπίτια τους. Όλα αυτά έγιναν παρόλο που οι συγκοινωνίες γύρω από την πόλη σταμάτησαν, ο υπόγειος σιδηρόδρομος, οι δρόμοι και οι γέφυρες είχαν κλείσει και ο εναέριος

¹⁸ Στις 16 Απριλίου 2007 ένας ψυχολογικά διαταραγμένος φοιτητής του Τεχνολογικού Πανεπιστημίου της Virginia, εισέβαλε οπλισμένος σε δύο ξεχωριστά τμήματα του Πανεπιστημίου και άρχισε να πυροβολεί αδιακρίτως τους συμφοιτητές και τους καθηγητές του. Απολογισμός της φονικής ενέργειας 32 νεκροί και δεκάδες τραυματίες. Ο δράστης έθεσε τέρμα στη ζωή του μόλις οι αστυνομικοί μπήκαν στο κτίριο (Brock et al, 2005).

χώρος των Η.Π.Α. ήταν ανοικτός μόνο για στρατιωτικά αεροπλάνα. Η μεγάλη επιτυχία αυτής της τόσο μεγαλεπήβολης προσπάθειας, όπως κατέδειξε η έρευνα των Degnan et al (2004) τρία χρόνια μετά την τραγωδία, οφειλόταν σε μεγάλο βαθμό σε παραμέτρους που είχαν να κάνουν με τον προγραμματισμό και την πρόληψη κρίσεων και ιδιαίτερα:

- (α) Την αποτελεσματική λήψη απόφασης: ιδιαίτερα από τους εμβρισκόμενους στο επίκεντρο της κρίσης. Αυτός είναι ένας ρόλος που πρέπει τα άτομα να ενθαρρυνθούν να αναλάβουν, επιπρόσθετα, πρέπει να τύχουν ανάλογης εκπαίδευσης πριν από κάποιο επεισόδιο.
- (β) Τον προληπτικό σχεδιασμό: Τα σχέδια δράσης πρέπει να ετοιμάζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να ικανοποιούν τις βασικές απαιτήσεις οποιουδήποτε επεισοδίου. Παράλληλα, πρέπει να δίνουν γενικές οδηγίες και να χαρακτηρίζονται από τη δυναμική της προσαρμογής σε στιγμιαίες αλλαγές, που ξεδιπλώνονται συνεχώς σε μια κατάσταση κρίσεως.
- (γ) Την προτεραιότητα στην ασφάλεια: Προτεραιότητα πρέπει να δίνεται στην ασφάλεια των ομάδων αντίδρασης, αλλά και των μελών που κατέχουν ηγετικές θέσεις. Επιπρόσθετα, ιδιαίτερη προσοχή κατά τη διάρκεια της ανταπόκρισης σε μια κρίση πρέπει να δίνεται στις ευαίσθητες ομάδες πληθυσμού, όπως τα μικρά παιδιά και τα άτομα με ειδικές ανάγκες.
- (δ) Την ύπαρξη εναλλακτικών συστημάτων επικοινωνίας: Τα συστήματα επικοινωνίας πρέπει να αναπροσαρμόζονται με την κατάσταση. Τα σχέδια δράσης πρέπει να προνοούν για μια σειρά εναλλακτικών συστημάτων επικοινωνίας, ώστε να αντεπεξέλθουν σε περίπτωση ροής ημιτελών πληροφοριών ή ολοκληρωτικής κατάρρευσης κάποιου από τα συστήματα.
- (ε) Τη διάθεση πόρων βάσει προτεραιότητας: Οι διαθέσιμοι πόροι θα τύχουν αφόρητης πίεσης. Συνεπώς, πρέπει να ληφθεί πρόνοια ώστε να διατίθενται οι πόροι

σε αυτούς που τους έχουν άμεση ανάγκη. Σημαντικό στοιχείο ο καθορισμός προτεραιοτήτων.

(στ) Τη γρήγορη επαναφορά στην ομαλότητα: Η φάση της επαναφοράς συνήθως διαρκεί πολύ περισσότερο από μια κρίση, απαιτεί μεγαλύτερο προγραμματισμό και απαιτεί πολύ περισσότερους πόρους από ότι φαίνεται στα αρχικά στάδια.

Το σημαντικότερο, ίσως, στοιχείο από την πιο πάνω έρευνα, είναι το γεγονός ότι η επιτυχής ανταπόκριση σε μια κρίση, όσο κι αν κατευθύνεται από μια κεντρική αρχή, δεν παύει να αποτελεί επιστέγασμα μιας συλλογικής προσπάθειας πολλών εμπλεκομένων και, κυρίως, των ατόμων που βρίσκονται στο επίκεντρο της κρίσης. Αυτό τονίζεται ιδιαίτερα σε σχετική νομοθεσία της πολιτείας της Καλιφόρνια στις Η.Π.Α., όπου όλοι οι δημόσιοι υπάλληλοι, περιλαμβανομένων των δασκάλων και του βοηθητικού προσωπικού των σχολείων, κηρύσσονται ως προσωπικό εκτάκτου ανάγκης με δραστηριότητες ανάλογες αυτών που απαιτούνται σε μια κατάσταση κρίσεως (California Government Code, Section 3100, όπως αναφέρεται στους Kano et al, 2007). Κατά τη διάρκεια εκδήλωσης μιας κρίσης σε ένα οργανισμό, οι πρώτοι που το αντιλαμβάνονται αλλά και οι πρώτοι που ανταποκρίνονται είναι τα ίδια τα μέλη του οργανισμού. Οι προηγούμενες εμπειρίες σε περιπτώσεις εκτάκτου ανάγκης αποδεικνύουν πως είναι πρακτικά αδύνατο να βρίσκονται αμέσως στο χώρο υπηρεσίες αρμόδιες να ανταποκρίνονται σε κρίσιμα περιστατικά, γεγονός που αναγκάζει τα άτομα που βρίσκονται στη σκηνή να αναλάβουν δράση σε θέματα διάσωσης, πυρόσβεσης, περίθαλψης και μεταφοράς τραυματιών (Auf der Heide, 2003). Η έρευνα στις Η.Π.Α. στον τομέα της πρόληψης και αντιμετώπισης κρίσεων στα σχολεία είναι μια συνεχής προσπάθεια, η οποία έχει ενταθεί την τελευταία δεκαετία (Baker, 2007· Cornell & Mayer, 2010· Kano et al, 2007· Shaw et al, 2007· Virginia Board of Education, 2007), και η οποία είχε ως αποτέλεσμα την αναθεώρηση υφιστάμενων πρακτικών (Choi & Brower, 2006) αλλά και την εκκόλαψη νέων ιδεών και προτάσεων. Παρακάτω παρατίθενται,

συνοπτικά, μερικές από τις πρακτικές που ακολουθούνται σήμερα στις Η.Π.Α. σε πολιτειακό επίπεδο αλλά και μερικές πολιτικές σε εθνικό επίπεδο.

Θέσπιση νομικού πλαισίου για υποχρεωτική παρέμβαση. Η εμπειρία στο χώρο της διαχείρισης κρίσεων υποδεικνύει ως πρώτους να ανταποκριθούν σε μια κρίση, τα ίδια τα θύματα της κρίσης αυτής, αλλά και πρόσωπα που τυγχάνει να βρίσκονται κοντά στη σκηνή (Kano et al, 2007). Το δεδομένο αυτό της άμεσης ανταπόκρισης στην κρίση από τους ίδιους τους παθόντες, έλαβε υπόψη της η Αμερικάνικη Κυβέρνηση με αρκετές Πολιτείες να θεσπίζουν νομοθετικά την υποχρεωτική παρέμβαση στην κρίση από τους δημοσίους υπαλλήλους μη εξαιρουμένων και των εκπαιδευτικών (Auf der Heide, 2003· California Government Code, Section 3100). Οι νομικές υποχρεώσεις επεκτείνονται πέρα από την παρέμβαση, κατά την ώρα της κρίσης, με την ανάληψη προληπτικών μέτρων και την εκπόνηση σχεδίων έκτακτης ανάγκης ενώ συχνή αναφορά γίνεται στην αναγκαία ενημέρωση και εκπαίδευση του προσωπικού (Auf der Heide, 2003· Brock et al, 2005· Kano et al, 2007· U.S. Department of Education, 2007· Virginia Department of Education, 2007)

Θέσπιση υπηρεσιών και οργανισμών. Πέρα από τις υπάρχουσες υπηρεσίες, αρμόδιες για να επεμβαίνουν σε καταστάσεις κρίσεων όπως αστυνομία, πυροσβεστική και ιατρικές υπηρεσίες, η Αμερικάνικη Κυβέρνηση, ιδιαίτερα μετά από τις τρομοκρατικές επιθέσεις της 11^{ης} Σεπτεμβρίου 2001, προχώρησε στη θέσπιση υποστηρικτικών οργανισμών για καλύτερη αντιμετώπιση επειγόντων περιστατικών. Κυρίαρχος οργανισμός στις Η.Π.Α. είναι το Υπουργείο Κρατικής Ασφάλειας (DHS)¹⁹, το οποίο αποτελεί Υπουργείο της Ομοσπονδιακής Κυβέρνησης με εξουσίες σε όλες τις Πολιτείες των Η.Π.Α. αλλά και οποιοδήποτε έδαφος το οποίο θεωρείται ως Αμερικάνικο έδαφος (π.χ. Αμερικανική Σαμόα, Παρθένης Νήσοι). Το DHS συστάθηκε το Νοέμβριο του 2002 και απασχολεί 200.000 εργαζομένους με ένα ετήσιο προϋπολογισμό πέραν των 50 εκατομμυρίων δολαρίων (U.S. Department of Homeland

¹⁹ Department of Homeland Security

Security, 2008). Αποτελεί την αιχμή του δόρατος της Αμερικάνικης Κυβέρνησης σε ό,τι αφορά την ασφάλεια των πολιτών της εντός, αλλά και εκτός των συνόρων της επικράτειάς της. Το Μάρτιο του 2003 το DHS προχώρησε στη δημιουργία μιας υπηρεσίας, της Ομοσπονδιακής Υπηρεσίας Διαχείρισης Κρίσεων (FEMA)²⁰. Πρωταρχική αποστολή της συγκεκριμένης Υπηρεσίας είναι η ελαχιστοποίηση των απωλειών σε ανθρώπινες ζωές αλλά και σε υλικές ζημιές και η προστασία του έθνους από όλους τους κινδύνους συμπεριλαμβανομένων των φυσικών καταστροφών, τρομοκρατικών ενεργειών, αλλά και οποιονδήποτε ανθρωπογενών καταστροφών (Federal Emergency Management Agency, 2008a). Συνεχίζοντας την αναβάθμιση των υπηρεσιών και μετά από προεδρική απαίτηση του George Bush το Φεβρουάριο του 2003, με την προεδρική οδηγία (HSPD)-5 (Federal Emergency Management Agency, 2008b), το Μάρτιο του 2004 θεσπίστηκε το Εθνικό Σύστημα Διαχείρισης Επεισοδίων (NIMS)²¹ με στόχο την παροχή τέτοιων διευκολύνσεων στα άτομα που καλούνται να ανταποκριθούν σε μια κρίση, ώστε συνεργαζόμενα να μπορούν να αντεπεξέλθουν σε οποιασδήποτε μορφής επεισόδιο ανεξαρτήτου έντασης, αιτίας ή πολυπλοκότητας (Federal Emergency Management Agency, 2008b· Kano et al, 2007).

Κατάρτιση σχεδίων έκτακτης ανάγκης. Η εκπόνηση σχεδίων δράσης από την πλευρά των σχολείων θεωρείται πλέον αναγκαία και επιβεβλημένη. Πολλές Πολιτείες στις Η.Π.Α. εκδίδουν και αναθεωρούν συχνά οδηγούς εκπόνησης τέτοιων σχεδίων (π.χ. U.S. Department of Education, 2007· Virginia Department of Education, 2007) ενώ πλούσια παρουσιάζεται και η σχετική βιβλιογραφία στο χώρο (Brock et al, 2005· Fink, 2002· Kano et al, 2007) με πληθώρα βιβλίων να παρέχουν πληροφορίες και οδηγίες στους διευθυντές για την καλύτερη προετοιμασία των σχολείων τους, ώστε να αντεπεξέλθουν με επιτυχία και τις μικρότερες απώλειες ή ζημιές σε μια κρίσιμη κατάσταση.

²⁰ FEMA (Federal Emergency Management Agency)

²¹ NIMS (National Incident Management System)

Σύσταση ομάδων ανταπόκρισης στην κρίση. Πολλά σχέδια δράσης, ακολουθώντας την πολιτική αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού που υπάγεται στον οργανισμό, προτείνουν την ανάθεση ευθυνών σε μέλη του προσωπικού και την ανάλογη εκπαίδευσή τους, ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία σε μια ενδεχόμενη κρίση. Παρατηρούμε, λοιπόν, στα σχέδια αυτά τη σύσταση ομάδων Πρώτων Βοηθειών, Πυρόσβεσης, Διάσωσης, Εκκένωσης (Auf der Heide, 2003· Brock et al, 2005· Kano et al, 2007· Virginia Department of Education, 2007) οι οποίες στελεχώνονται από τους εργαζομένους/ εκπαιδευτικούς με απώτερο σκοπό την άμεση ανταπόκριση. Σε αυτή την κατεύθυνση προτρέπουν τους διευθυντές τόσο οι εγκύκλιες οδηγίες της ομοσπονδιακής κυβέρνησης (Federal Emergency Management Agency, 2008a· Federal Emergency Management Agency, 2008b· U.S. Department of Homeland Security, 2008) όσο και η σχετική βιβλιογραφία στο χώρο της διαχείρισης κρίσεων (Brock et al, 2005· Degnan et al, 2004· Jimerson et al, 2005· Johnson, 1993· Kano et al, 2007).

Χρηματοδότηση σχολείων για διενέργεια ασκήσεων. Ένα σχέδιο δράσης δεν πρέπει να αποτελεί διακοσμητικό στοιχείο. Οι βασικοί του στόχοι πρέπει να είναι γνωστοί σε όλα τα μέλη του σχολείου είτε αυτοί είναι εκπαιδευτικοί είτε μαθητές. Ο καλύτερος τρόπος να γνωρίσει η σχολική κοινότητα ένα τέτοιο σχέδιο δράσης, είναι να το θέσει σε εφαρμογή δοκιμαστικά, ώστε από τη μια να εξασκηθούν όλοι στους ρόλους που αναμένεται να αναλάβουν σε μια κρίση, αλλά πολύ περισσότερο, για να διαφανούν οι δυσκολίες και οι αδυναμίες του σχεδίου, γεγονός που θα οδηγήσει στην αναθεώρηση και τη βελτίωσή του. Αντιλαμβανόμενη τη σημασία της δοκιμαστικής εφαρμογής του σχεδίου δράσης των σχολείων, η Αμερικάνικη Κυβέρνηση προχώρησε στη δημιουργία ειδικού ταμείου (Brock et al, 2005· Hale et al, 2005· Kano et al, 2007· Shaw et al, 2007· U.S. Department of Education, 2007) με στόχο την επιχορήγηση των σχολείων για κάλυψη των εξόδων που θα απαιτηθούν κατά τη διάρκεια μιας άσκησης έκτακτης ανάγκης. Συγκεκριμένα, μετά από τις επιθέσεις της

11^{ης} Σεπτεμβρίου το αρμόδιο Υπουργείο Παιδείας²² ανέπτυξε το Πρόγραμμα Επείγουσας Ανταπόκρισης και Διαχείρισης Κρίσεων²³ με στόχο την παροχή οικονομικής βοήθειας στις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, ώστε να βελτιώσουν τα σχέδια δράσης τους με την εκπαίδευση των στελεχών, με την αγορά βοηθητικού εξοπλισμού και την εδραίωση διαδικασιών επικοινωνίας με την τοπική διοίκηση και άλλες ουσιώδεις υπηρεσίες (U.S. Department of Education, 2005). Σύμφωνα με τους Kano et al (2007) από το 2003 μέχρι και το 2007 διατέθηκαν πέραν των 300 χορηγιών ύψους από \$50.000 μέχρι \$500.000 στις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές ειδικά γι' αυτό το σκοπό.

Κιβώτιο ανταπόκρισης κρίσεων. Σε μια κατάσταση κρίσεως και όταν αυτή έχει ήδη εκδηλωθεί, είναι απαραίτητο τόσο τα μέλη του οργανισμού αλλά και οι υπηρεσίες επέμβασης να έχουν πρόσβαση σε ουσιώδεις πληροφορίες σε σχέση με το προσωπικό και τις φυσικές εγκαταστάσεις του οργανισμού αλλά και χρήσιμα υλικά διάσωσης. Το Τμήμα Εκπαίδευσης της Καλιφόρνια προχώρησε στην έκδοση ενός ολοκληρωμένου οδηγού για την ετοιμασία ενός κιβωτίου ανταπόκρισης κρίσεων²⁴ (Lockyer & Eastin, 2000), ο οποίος έτυχε αναθεώρησης το 2007 (Virginia Board of Education, 2007) και υιοθετείται πλέον και από άλλες πολιτείες. Οι Lockyer και Eastin (2000) προτείνουν την ύπαρξη δύο τέτοιων κιβωτίων σε διαφορετικούς χώρους του σχολείου, ώστε να αυξάνονται οι πιθανότητες πρόσβασης σε τουλάχιστον ένα από τα δύο κιβώτια. Τα κιβώτια πρέπει να περιλαμβάνουν όσο το δυνατό τα περισσότερα από τα στοιχεία που προτείνει ο οδηγός, δηλαδή: τοπογραφικό σχέδιο του σχολείου και της γύρω περιοχής, οδικό χάρτη της περιοχής, σημεία συγκέντρωσης σε περίπτωση εκκένωσης ή συγκέντρωσης στο εσωτερικό του σχολείου, αρχιτεκτονικές κατόψεις του σχολείου στις οποίες να περιλαμβάνονται πυροσβεστικά σημεία, σημεία

²² U.S. Department of Education

²³ Emergency Response and Crisis Management Program

²⁴ Crisis Response Box

πρώτων βοηθειών, διακόπτες ηλεκτρικού ρεύματος και γκαζιού, παροχή νερού κ.ά., κατάλογο προσωπικού με τηλέφωνα και κατάλογο μαθητών, πληροφορίες για άτομα με ειδικές ανάγκες, κλειδιά τάξεων και γραφείων, κατάλογο με τηλέφωνα ουσιωδών υπηρεσιών. Παρόλο που στο κιβώτιο δε συστήνεται να υπάρχουν υλικά πρώτων βοηθειών, προτείνεται η ετοιμασία ξεχωριστών κιβωτίων γι' αυτό το σκοπό σε χώρους έξω από τις κλειστές εγκαταστάσεις του σχολείου, ως συμπληρωματικό μέτρο των κιβωτίων πρώτων βοηθειών που υπάρχουν εντός του σχολείου και σε κάθε τάξη.

Θέσπιση Υπηρεσιών και Πρακτικές από τον Κυπριακό Χώρο

Παρόλο που στην Κύπρο δεν έχουν παρατηρηθεί επεισόδια σε σχολεία αντίστοιχα ή παρόμοια με αυτά που συνέβησαν κατά την τελευταία δεκαετία σε σχολεία των Η.Π.Α. (Brock et al, 2005) ή της Ρωσίας (Hickok, 2004), το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού διαμέσου των Κανονισμών Λειτουργίας των Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΥΠΠ, 2008b) σημειώνει εμφαντικά τα θέματα ασφάλειας και υγείας των μαθητών καθώς και τις ευθύνες των διευθυντών και του εκπαιδευτικού προσωπικού σε σχέση (α) με την ασφαλή παραμονή των παιδιών στα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα αλλά και (β) με τη λήψη προληπτικών μέτρων και την εκπόνηση σχεδίου δράσης για έγκαιρη αντίδραση των σχολικών μονάδων σε περίπτωση θεομηνιών ή εχθρικών μεμονωμένων επεισοδίων.

Η Ευρωπαϊκή Οδηγία 391/1989/EOK (European Council, 2008) η οποία θέτει τις βασικές ή/και ελάχιστες προδιαγραφές για Ασφάλεια και Υγεία στο χώρο εργασίας, θεωρείται ως η μητρική οδηγία δεκάδων άλλων που ακολούθησαν και οι οποίες αφορούσαν εξειδικευμένους τομείς και δραστηριότητες στο χώρο εργασίας. Στην Ευρωπαϊκή Κύπρο, τόσο η συγκεκριμένη οδηγία όπως και μια πληθώρα άλλων, άρχισαν να υιοθετούνται σταδιακά μετά από την επίσημη ένταξη της χώρας στην Ένωση το Μάιο του 2004, στο πλαίσιο της εναρμόνισης του κράτους με το ευρωπαϊκό κεκτημένο.

Στον ιδιωτικό τομέα, αλλά και σε τομείς όπου τον κύριο λόγο έχει κατ' εξοχήν το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων και ιδιαίτερα το Τμήμα Επιθεώρησης Εργασίας, τα θέματα Ασφάλειας και Υγείας αντικρίζονται με ιδιαίτερη ευαισθησία από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Στο χώρο της εκπαίδευσης η προσπάθεια εισαγωγής και εφαρμογής των αντίστοιχων νομοθεσιών, έθεσε νέα δεδομένα στον τρόπο διαχείρισης και αντιμετώπισης των καταστάσεων κρίσεως, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί, λόγω της ευθύνης τους να συντάσσουν και να αποστέλλουν στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού το Σχέδιο Πολιτικής Άμυνας²⁵ του σχολείου τους, δεν απείχαν πολύ από τις σχετικές διατάξεις και τις υποχρεώσεις της εν λόγω νομοθεσίας. Πιο κάτω παρουσιάζονται μερικές πρακτικές και πολιτικές που ακολουθούνται στα σχολεία της Κύπρου σε σχέση με τη διαχείριση κρίσεων, τα θέματα ασφάλειας και υγείας, καθώς και την πρόληψη και αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων.

Σύσταση γραφείου πολιτικής άμυνας, ασφάλειας και υγείας.²⁶ Από το 1998 έχει συσταθεί και λειτουργεί στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού το Γραφείο Πολιτικής Άμυνας. Το Τμήμα απαρτίζεται από τρεις εκπαιδευτικούς οι οποίοι εκπροσωπούν τις τρεις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης: Δημοτική, Μέση και Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση. Το Γραφείο Πολιτικής Άμυνας ανέλαβε την ετοιμασία ενός οδηγού κατάρτισης του Σχεδίου Δράσης (Σχέδιο Πολιτικής Άμυνας) που υποχρεούνται να εκπονήσουν οι διευθυντές των δημόσιων σχολείων. Οι λειτουργοί του Υπουργείου επισκέπτονται συχνά τα σχολεία για παροχή εκπαιδευτικού ή βοηθητικού υλικού, διενεργούν επιμορφωτικά

²⁵ Έτσι ονομάζεται το σχέδιο δράσης κάθε σχολείου η σύνταξη του οποίου αποτελεί νομική υποχρέωση κάθε διευθυντή σχολείου με βάση τους Περί Λειτουργίας των Δημόσιων Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης Κανονισμούς του 2008 (ΥΠΠ, 2008b).

²⁶ Ο γράφων από το Σεπτέμβριο του 2004 εργάζεται ως Λειτουργός Πολιτικής Άμυνας, Ασφάλειας και Υγείας στο αντίστοιχο Τμήμα του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού.

σεμινάρια προς τους διευθυντές των σχολείων με την έναρξη της σχολικής χρονιάς και παρίστανται στις προγραμματισμένες ασκήσεις των σχολείων, έχοντας ένα καθαρά συμβουλευτικό χαρακτήρα. Ο ρόλος του Γραφείου επικεντρώνεται, κυρίως, στον τομέα της εκπαίδευσης και πρόληψης ενώ οι αρμοδιότητές του μετά και από την ένταξη της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση το Μάιο του 2004, έχουν αναβαθμιστεί. Το Γραφείο καλείται πλέον να αναλάβει την εφαρμογή της νομοθεσίας για την ασφάλεια και υγεία στην εργασία στον τομέα της εκπαίδευσης, με θέματα που επικεντρώνονται στον εντοπισμό, εκτίμηση και αντιμετώπιση κινδύνων στα σχολεία. Οι λειτουργοί του συμμετέχουν, επίσης, σε ομάδες διαχείρισης κρίσεων του ευρύτερου κυβερνητικού μηχανισμού, όπως το στρατηγικό σχέδιο για αντιμετώπιση πανδημίας γρίπης ή την Κεντρική Υπηρεσία Πολιτικής Σχεδίασης Εκτάκτων Αναγκών (ΚΥΠΣΕΑ).

Σχέδια δράσης. Ο τομέας της πρόληψης αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο στη διαχείριση κρίσεων (Fink, 2002· Gonzalez-Herrero & Pratt, 1995· Mitroff et al, 1989· Ramee, 1987). Κάθε σχέδιο δράσης εξυπηρετεί ακριβώς αυτό το σκοπό της πρόληψης, της προετοιμασίας και της ετοιμότητας ενός οργανισμού να ανταποκριθεί σε μια κρίση. Πρέπει, βέβαια, να θεωρείται αυτονόητο πως ένα τέτοιο σχέδιο έχει καθαρά προληπτικό χαρακτήρα και δεν αποτελεί πανάκια μιας πιθανής κρίσης. Υπάρχουν, άλλωστε, οι περιπτώσεις που δε χρειάζεται να κάνουμε οτιδήποτε και πάλι κάποιες που δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτα· η κατάλληλη προετοιμασία ενός σχεδίου δράσης και η εκπαίδευση σε αυτό το θέμα στοχεύει σε εκείνες τις περιπτώσεις όπου μπορούμε να κάνουμε κάτι.

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, με βάση τα όσα απορρέουν από την Κυπριακή Εκπαιδευτική Νομοθεσία και συγκεκριμένα τους Περί Λειτουργίας των Δημόσιων Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης Κανονισμούς του 1990 (ΥΠΠ, 2008a), καθώς και από τους αναθεωρημένους Περί Λειτουργίας των Δημόσιων Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης Κανονισμούς του 2008 (ΥΠΠ, 2008b) ο κάθε διευθυντής Δημόσιου Σχολείου έχει την

υποχρέωση να «...καταρτίζει Σχέδιο Πολιτικής Άμυνας το οποίο υποβάλλει στο Υπουργείο, και παίρνει τα αναγκαία μέτρα για την υλοποίησή του οργανώνοντας προαιρετικές και υποχρεωτικές ασκήσεις σεισμού, πυρκαγιάς, μεμονωμένου εχθρικού επεισοδίου, διαφυγής, κάλυψης, πρώτων βοηθειών...» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2008c, σ. 1816). Οι διευθυντές, ακολουθώντας τις οδηγίες και συστάσεις που περιλαμβάνονται σε ένα πρότυπο σχέδιο που αποστέλλεται από το Υπουργείο ανάμεσα σε άλλα, καταρτίζουν ομάδες δράσης στις οποίες συμμετέχουν εκπαιδευτικοί, προγραμματίζουν ενέργειες αντίδρασης ανάλογα με τις πιθανές καταστάσεις κρίσεως και θέτουν το σχέδιο σε εφαρμογή σε δοκιμαστική βάση τουλάχιστον δύο φορές το χρόνο.

Εισαγωγή θεμάτων ασφάλειας και υγείας στην εκπαίδευση. Τα θέματα ασφάλειας και υγείας θέτουν πάντα σε εγρήγορση όλους τους εμπλεκόμενους στο χώρο της παιδείας μια και οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται συνεχώς με μικρά παιδιά και νέους, ομάδες ανθρώπων που αποδεδειγμένα είναι οι πιο επιρρεπείς τόσο σε ατυχήματα όσο και σε ασθένειες. Δεν είναι τυχαίο που ο EU-OSHA έχει αφιερώσει την εκστρατεία του για το 2006 στους νέους με το σύνθημα Safe Start κάνοντας εισηγήσεις για εισαγωγή θεμάτων ασφάλειας και υγείας στα σχολεία, ενώ και ο διεθνής οργανισμός International Strategy for Disaster Reduction (ISDR) έχει εγκαινιάσει εκστρατεία από το 2006, υιοθετώντας την αρχή πως η μείωση των συνεπειών μιας καταστροφής ξεκινά από το σχολείο (ISDR, 2008b). Από το 2007, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού ενέταξε στο πρόγραμμα των σχολείων εκπαιδευτικό υλικό, συγκεκριμένα 80 διδακτικές ενότητες από την Προδημοτική Εκπαίδευση μέχρι και το Λύκειο (ΥΠΠ, 2008c), τις οποίες καλούνται να αξιοποιήσουν διαθεματικά οι εκπαιδευτικοί με στόχο οι γνώσεις και δεξιότητες που θα αποκτηθούν να αξιοποιηθούν από τα παιδιά στα μετέπειτα στάδια της προσωπικής και επαγγελματικής τους πορείας.

Εγχειρίδιο διαχείρισης πένθους. Στις 14 Αυγούστου 2005 ολόκληρη η κυπριακή κοινωνία βίωσε μία από τις μεγαλύτερες τραγωδίες στη σύγχρονη ιστορία της, μετά από τα

τραγικά γεγονότα του 1974, με την αεροπορική τραγωδία της Helios που είχε ως αποτέλεσμα την απώλεια 121 ανθρώπων. Το τραγικό περιστατικό επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τη μικρή κοινωνία της Κύπρου όπου όλοι γνωρίζονται μεταξύ τους. Ανάμεσα στα θύματα βρίσκονταν τρεις εκπαιδευτικοί και πέντε μαθητές δημοτικής ηλικίας. Το άνοιγμα των σχολείων τρεις βδομάδες αργότερα, βρήκε τους εκπαιδευτικούς των σχολείων, στα οποία εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί και φοιτούσαν οι μαθητές, ανέτοιμους να αντιμετωπίσουν την τραγική απώλεια. Το συνταρακτικό αυτό γεγονός αποτέλεσε την αφορμή για τη διενέργεια σεμιναρίου το οποίο απευθυνόταν στους εκπαιδευτικούς των σχολείων που βίωσαν τις απώλειες (Εγκύκλιος ΥΠΠ, 14 Οκτωβρίου 2005) με τη συμμετοχή εξειδικευμένων επιστημόνων από το εξωτερικό, αλλά και την εκπόνηση ενός εγχειριδίου με τίτλο «*Διαχειρίζομαι το πένθος – Επιστρέφω στη ζωή*» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2006).

Περίληψη

Σκοπός αυτού του κεφαλαίου ήταν να παρουσιάσει την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας για τη διαχείριση κρίσεων, με έμφαση στις σημαντικές παραμέτρους που πλαισιώνουν τον τομέα αυτό. Συγκεκριμένα, αναλύθηκαν οι διαδικασίες και τα μοντέλα λήψης αποφάσεων με τις υποενότητες του κεφαλαίου να καλύπτουν τη λήψη απόφασης στην ομάδα, καθώς και σε συνθήκες αβεβαιότητας. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προέκυψε η έννοια της *διαίσθησης* ως σημαντικού παράγοντα για αποτελεσματικές αποφάσεις σε συνθήκες κρίσεων, κάτι που οδήγησε στη διεξοδική μελέτη της σχετικής έννοιας. Στη συνέχεια αναπτύχθηκε εκτενώς η έννοια *κρίση* με έμφαση στην ταξινόμηση των κρίσιμων περιστατικών, αλλά και στις καταστάσεις έκτακτης ανάγκης που συναντώνται στα σχολεία. Σημαντικό μέρος του παρόντος κεφαλαίου αφιερώθηκε στη διαχείριση κρίσεων με την αναδρομή στα κυριότερα μοντέλα διαχείρισης κρίσεων, αλλά και με την παρουσία

πολιτικών και πετυχημένων πρακτικών από χώρες της Ευρώπης και των Η.Π.Α. ενώ το κεφάλαιο ολοκληρώθηκε με τις πρακτικές και πολιτικές που υιοθετούνται στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Εισαγωγή

Η συγκεκριμένη διατριβή έχει ως στόχο το σχεδιασμό ενός μοντέλου λήψης απόφασης που να χαρακτηρίζεται από ευέλικτη και αναπροσαρμοζόμενη δομή, ώστε να ανταποκρίνεται στην πολυπλοκότητα και πολυμορφικότητα των καταστάσεων κρίσεως. Το μοντέλο θα αποσκοπεί στη διευκόλυνση των διευθυντών να λαμβάνουν αποφάσεις κάτω από δύσκολες και απρόβλεπτες περιστάσεις, όπως είναι οι καταστάσεις έκτακτης ανάγκης, συνδυάζοντας παραμέτρους όπως η προϋπάρχουσα εμπειρία, οι αποκτηθείσες γνώσεις και η διαίσθηση.

Οι Cohen, Manion και Morrison (2000), δηλώνουν πως η μεθοδολογία στην έρευνα αναφέρεται σε ένα συστηματικό τρόπο συλλογής δεδομένων από μια ομάδα ανθρώπων ώστε να γίνει κατανοητό ένα φαινόμενο και να γενικευθούν τα δεδομένα, που αποκτήθηκαν στην πορεία, στον ευρύτερο πληθυσμό. Η μεθοδολογία, λοιπόν, αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για τον ερευνητή ενώ, παράλληλα, βοηθά τον αναγνώστη να κατανοήσει τη διαδικασία της έρευνας προσδίδοντάς της με αυτό τον τρόπο επιστημονική αξία. Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφονται αναλυτικά το δείγμα της έρευνας, οι τεχνικές συλλογής δεδομένων, τα ερευνητικά εργαλεία, η διαδικασία που ακολουθήθηκε, η κωδικοποίηση των νοητικών διεργασιών και οι περιορισμοί της έρευνας.

Πληθυσμός και Δείγμα

Ο πληθυσμός της παρούσας έρευνας περιελάμβανε όλους τους διευθυντές και διευθύντριες των δημοσίων σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης της Κύπρου (N=306) την περίοδο 2009-2010. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων αποτελούν την κατ' εξοχήν ηγετική φυσιογνωμία του σχολείου ενώ ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος (Πασιαρδής, 2004), καθώς και η από μέρους τους ανάληψη της ευθύνης για οτιδήποτε συμβεί στο σχολείο τους, τους καθιστά ως τους κύριους συντελεστές στο επίπεδο λήψης απόφασης.

Ο κατάλογος με τους εν ενεργεία διευθυντές παραχωρήθηκε από την αρμόδια Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού κατόπιν σχετικού αιτήματος, ενώ αντίστοιχος κατάλογος με τα χρόνια υπηρεσίας, χρόνια υπηρεσίας στη θέση, φύλο και προσόντα παραχωρήθηκε από την Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας²⁷. Στον Πίνακα 7 που ακολουθεί παρουσιάζονται, συνοπτικά, τα δημογραφικά στοιχεία των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Πίνακας 7

Δημογραφικά στοιχεία διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Μεταβλητή	Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Φύλο	Άντρας	29	48.3
	Γυναίκα	31	51.7
Ηλικία	41-45	14	23.3
	46-50	12	20.0
	51-55	19	31.7
	56 και άνω	15	25.0
Έτη Υπηρεσίας	11-20	2	3.3
	21-30	25	41.7
	31 και άνω	33	55.0
Έτη Υπηρεσίας στη θέση Διευθυντή	1-2	12	20.0
	3-5	24	40.0
	6 και άνω	24	40.0
Προσόντα	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	1	1.7
	Πτυχίο Πανεπιστημίου	29	48.3
	Μεταπτυχιακός Τίτλος (Master)	23	38.3
	Διδακτορικό	7	11.7
Τύπος Σχολείου	Πόλη	32	53.3
	Ύπαιθρος	28	46.7
Αριθμός Εκπαιδευτικών Σχολείου	3 έως 6	1	1.7
	7-12	14	23.3
	13-18	24	40.0
	19 και άνω	21	35.0

²⁷ Ο κατάλογος που παραχωρήθηκε από την Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας δεν περιελάμβανε τα ονοματεπώνυμα των διευθυντών, για να διαφυλαχθούν τα προσωπικά δεδομένα του πληθυσμού της έρευνας.

Στην πορεία της έρευνας επιλέγηκε ένα τυχαίο δείγμα ($n=60$, 19.6%) από τον Κατάλογο Δημόσιων Δημοτικών Σχολείων του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Σχολικής Χρονιάς 2009 – 2010. Σημειώνεται ότι η συμμετοχή των υποκειμένων ήταν εθελοντική. Στην περίπτωση που κάποιο υποκείμενο από τον αρχικό κατάλογο τυχαίου δείγματος δεν επιθυμούσε, για οποιοδήποτε λόγο, να συμμετάσχει στην έρευνα, τότε γινόταν προσπάθεια με το αμέσως επόμενο υποκείμενο στον κατάλογο. Η μέθοδος της τυχαίας δειγματοληψίας ακολουθήθηκε, ώστε τα αποτελέσματα και κατά συνέπεια το μοντέλο που θα προκύψει να είναι γενικεύσιμα στον ευρύτερο πληθυσμό. Ο έλεγχος του χ^2 δεν αποκάλυψε καμιά στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του δείγματος της έρευνας και του πληθυσμού σε ό,τι αφορά το φύλο των διευθυντών ($\chi^2=.15$, $DF=1$, $p=.69$). Λεπτομέρειες σχετικά με την ταυτότητα του δείγματος τόσο για την ομάδα ελέγχου όσο και για την πειραματική ομάδα, παρουσιάζονται αναλυτικά στα Παραρτήματα Στ και Ζ αντίστοιχα.

Τεχνικές Συλλογής Δεδομένων

Think Aloud Protocol – Πρωτόκολλο Μεγαλόφωνης Σκέψης

Για τη διερεύνηση των νοητικών διεργασιών που παρουσιάζουν οι διευθυντές κατά τη διαδικασία αντιμετώπισης ενός κρίσιμου περιστατικού, εφαρμόστηκε το Πρωτόκολλο Μεγαλόφωνης (Εκφωνής) Σκέψης²⁸ ή Πρωτόκολλο Ανάλυσης²⁹ (Chi, 1997· Ericsson & Simon, 1993· Newel & Simon, 1972· Van Someren, Barnard & Sandberg, 1994). Η συγκεκριμένη μέθοδος, έχει χρησιμοποιηθεί εκτενώς ως εργαλείο παρατήρησης και καταγραφής των νοητικών διεργασιών και στρατηγικών στο πεδίο της εκμάθησης γλωσσών ή κατανόησης κειμένων (Kendeou, Muis & Fulton, 2010· Kendeou & van den Broek, 2005· Kendeou & van den Broek, 2007) αλλά και της επίλυσης προβλημάτων, εφόσον επιτρέπει στους ερευνητές να παρατηρήσουν, σε σημαντικό βαθμό, τις νοητικές διεργασίες των

²⁸ Think Aloud Protocol

²⁹ Protocol Analysis

υποκειμένων, χωρίς να επηρεάζεται η σειρά των σκέψεων (Ericsson & Simon, 1993· Offredy, 2002). Πιο πρόσφατα χρησιμοποιήθηκε στη διερεύνηση των μεθόδων που χρησιμοποιούν τα άτομα κατά την απάντηση ερωτηματολογίων (French, Cooke, Mclean, Williams & Sutton, 2007· Stone, Turkkan, Bachrach, Jobe, Kurtzman, & Cain, 2000), αποτελώντας χρήσιμο εργαλείο στους ερευνητές, εφόσον οδηγεί στη λεκτική απόδοση σκέψεων οι οποίες υπό κανονικές συνθήκες θα παρέμεναν σιωπηλές (Ericsson & Simon, 1993· Gilhooly & Green, 1996). Οι δυνατότητες που παρέχει στον ερευνητή το Πρωτόκολλο Μεγαλόφωνης Σκέψης και συγκεκριμένα η καταγραφή των νοητικών διεργασιών, καθώς επίσης και των στρατηγικών που εφαρμόζουν τα υποκείμενα στην επίλυση προβλημάτων, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι δεν έχει μέχρι σήμερα εφαρμοστεί η συγκεκριμένη μέθοδος σε παρόμοια έρευνα, αποτελούν τους κυριότερους λόγους για τους οποίους επιλέχθηκε στην παρούσα εργασία.

Οι ρίζες του Πρωτοκόλλου Μεγαλόφωνης Σκέψης ανάγονται στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, με το βασικό εκπρόσωπο του συμπεριφορισμού, John Watson, να καταγράφεται ως τον πρώτο που χρησιμοποίησε τη συγκεκριμένη μέθοδο στις έρευνές του (Ericsson & Simon, 1993). Ο ψυχολόγος Karl Duncker (1945) χαρακτήρισε τη διαδικασία καταγραφής της μεγαλόφωνης σκέψης ως *παραγωγικό στοχασμό* και ένα χρήσιμο εργαλείο στην κατανόηση και αποκρυπτογράφηση της νοητικής ανάπτυξης των υποκειμένων. Πέντε δεκαετίες αργότερα, οι Ericsson και Simon (1993) επιβεβαίωσαν την εγκυρότητα της μεθόδου για τη διερεύνηση των νοητικών διεργασιών του ατόμου. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η μέθοδος καταγραφής της μεγαλόφωνης σκέψης δίνει πληροφορίες σχετικά με τη βραχυπρόθεσμη μνήμη των υποκειμένων. Δεδομένου, μάλιστα, του γεγονότος ότι όλες οι νοητικές διεργασίες ταξιδεύουν μέσω της βραχυπρόθεσμης μνήμης, οι συνειδητές σκέψεις του υποκειμένου μπορούν να καταγραφούν την ίδια ώρα όπου τυγχάνουν επεξεργασίας. Συνεχίζοντας οι ερευνητές, υποστηρίζουν πως οι νοητικές διεργασίες που παράγουν λεκτικές αποδόσεις,

αποτελούν υποσύνολο των νοητικών διεργασιών, οι οποίες είναι υπεύθυνες για τη συμπεριφορά και την ανάληψη δράσης από το υποκείμενο (Ericsson & Simon, 1993). Οι Van Someren et al (1994) επεξηγούν τη μέθοδο του Πρωτοκόλλου Ανάλυσης ως τη διαδικασία εκείνη όπου ζητείται αρχικά από τα υποκείμενα να εκφράσουν φωνακτά τις σκέψεις τους κατά τη διάρκεια επίλυσης ενός προβλήματος, ενώ στη συνέχεια οι συγκεκριμένες σκέψεις καταγράφονται και αναλύονται. Επισημαίνουν, μάλιστα, πως η μέθοδος αυτή αποτελεί σε πολλές περιπτώσεις μοναδικής σημασίας πηγή πληροφοριών, σε σχέση με τις νοητικές διεργασίες των ατόμων κατά την επίλυση προβλημάτων.

Υπάρχουν, βέβαια, πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα για αξιοποίηση των πληροφοριών που συλλέγονται με τη μέθοδο του Πρωτοκόλλου Μεγαλόφωνης Σκέψης, όπως, άλλωστε, παρατηρείται σε όλες τις μεθόδους. Η συλλογή δεδομένων από τη βραχυπρόθεσμη μνήμη είναι επιθυμητή, καθώς οι σκέψεις που αναπαράγονται από τη μακροπρόθεσμη μνήμη των υποκειμένων, συχνά αλλοιώνονται στην πορεία. Παρόλο, όμως, που οι λεκτικές αποδόσεις οι οποίες συμβαίνουν ταυτόχρονα με τις νοητικές διεργασίες, βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στην ερμηνεία που τους αποδίδεται από το υποκείμενο (Van Someren et al, 1994), οι Ericsson και Simon (1993), παρατήρησαν πως στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα ανακαλούσαν πληροφορίες από τη μακροπρόθεσμη μνήμη, αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη λανθασμένη περιγραφή των ενεργειών που έκαναν την ώρα της καταγραφής. Σημαντικό συστατικό της επιτυχίας της μεθόδου, αποτελεί η κατανόηση εκ μέρους των υποκειμένων ότι δεν πρέπει να αιτιολογούν ή να σχολιάζουν τις ενέργειές τους, αλλά απλά να αναφέρουν/εξωτερικεύουν τις σκέψεις που κάνουν τη δεδομένη στιγμή (Ericsson & Simon, 1993· French et al, 2007). Οι French et al (2007) εστιάζουν τα μεγαλύτερα προβλήματα της μεθόδου στο στάδιο κωδικοποίησης των δεδομένων, καθώς και της σωστής ερμηνείας των πληροφοριών που συλλέγονται.

Η Branch (2000) διαπίστωσε πως η νοητική φόρτιση για την επίλυση ενός προβλήματος ταυτόχρονα με την απαίτηση για λεκτική απόδοση από την πλευρά του υποκειμένου, μπορεί να αποδειχθεί ως ιδιαίτερα δύσκολο έργο για σημαντικό αριθμό ατόμων. Για να αντιμετωπιστεί αυτό το εμπόδιο η Branch (2000) αλλά και άλλοι ερευνητές όπως οι Fonteyn, Kuipers, και Grobe (1993), καθώς και οι Van Someren et al (1994), συστήνουν τη διεξαγωγή μιας προκαταρκτικής διαδικασίας, η οποία να περιλαμβάνει επεξήγηση της μεθόδου με απλά παραδείγματα, μικρή πρακτική εξάσκηση και εισαγωγή στο θέμα που πρόκειται να διερευνηθεί. Όμως, όπως τονίζει και η Chi (1997) αυτή η μορφή προετοιμασίας και εξάσκησης πρέπει να γίνει κατόπιν προσεκτικής μελέτης και με σχεδιασμό τέτοιο, ώστε να μην επηρεαστεί με οποιοδήποτε τρόπο η απόδοση του πρωταρχικού στόχου.

Ατομικές Συνεντεύξεις

Για τη διερεύνηση των νοητικών διεργασιών που παρουσιάζουν οι διευθυντές κατά την αντιμετώπιση μιας κατάστασης έκτακτης ανάγκης, καθώς και για το μοντέλο διαχείρισης κρίσεων που υιοθετούν, διεξήχθησαν ατομικές συνεντεύξεις με τα υποκείμενα τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου. Η συνέντευξη αποτελεί ένα από τα χρησιμότερα εργαλεία στα χέρια του ερευνητή, που αποσκοπεί στη συλλογή ποιοτικών δεδομένων με ένα μεγάλο ποσοστό των ερευνών στις κοινωνικές επιστήμες να αντλούν τα δεδομένα τους μέσω της συγκεκριμένης τεχνικής (Roulston, deMarrais, & Lewis, 2003). Ταυτόχρονα, οι συνεντεύξεις δίνουν την ευκαιρία στον ερευνητή να ψάξει βαθύτερα, να λύσει προβλήματα και να συλλέξει δεδομένα τα οποία δε θα μπορούσαν να συγκεντρωθούν με άλλους τρόπους (Cunningham, 1993· Krueger, 1994). Σύμφωνα με τον Kitwood (όπως αναφέρεται στους Cohen & Manion, 2000), η συνέντευξη είναι ένα δυναμικό μέσο μετάδοσης πληροφοριών. Αν, δηλαδή, ο ερευνητής κάνει καλά τη δουλειά του (δημιουργεί

καλή σχέση, κάνει ερωτήσεις με αποδεκτό τρόπο) και αν ο ερωτώμενος είναι ειλικρινής και έχει παρακινηθεί κατάλληλα, μπορούν να αποκτηθούν ακριβή στοιχεία.

Παρόλο που η ποιότητα των δεδομένων που αντλούνται κατά τη διάρκεια μιας συνέντευξης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον ίδιο τον ερευνητή (Patton, 1990), η συνέντευξη ως μια διαδικασία συλλογής πληροφοριών, μέσα από την πρόσωπο με πρόσωπο αλληλοεπίδραση ανάμεσα στον ερευνητή και τον ερωτώμενο, συνιστά μια κλασική ποιοτική μέθοδο προσέγγισης φαινομένων του κοινωνικού κόσμου, στην οποία ενδιαφέρει περισσότερο το βάθος παρά το εύρος των πληροφοριών ενώ, παράλληλα, απαιτείται και η ενεργός συμμετοχή του ερευνητή (Wimmer & Dominick, 1997). Πρόσφατες αναλύσεις, μάλιστα, ενισχύουν την αντίληψη πως η συνέντευξη δεν είναι ένα στατικό γεγονός, αλλά μια ενεργή και δυναμική διαδικασία όπου τόσο ο ερωτών όσο και ο ερωτώμενος αποκτούν ουσιαστικό και ισοζυγισμένο ρόλο (Bryman & Casell, 2006· Holstein & Gubrium, 1997).

Στην παρούσα έρευνα, η χρήση της μεθόδου ατομικής συνέντευξης αποτελούσε μονόδρομο εφόσον αυτό προϋποθέτει το Πρωτόκολλο Μεγαλόφωνης Σκέψης. Εντούτοις, η διεξαγωγή ατομικών συνεντεύξεων εξυπηρετούσε και άλλες σκοπιμότητες με κύριο άξονα την εξασφάλιση του απόρρητου των πληροφοριών, αλλά και της δημιουργίας ενός αβίαστου και ελεύθερου κλίματος, ώστε οι ερωτώμενοι να αποβάλλουν στο μέγιστο βαθμό το άγχος που προκαλεί η διεξαγωγή τέτοιων συνεντεύξεων, καθώς και την αγωνία αν δόθηκαν ικανοποιητικές απαντήσεις ή όχι. Έγινε ξεκάθαρο στους συμμετέχοντες ότι οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν στο πλαίσιο της ατομικής συνέντευξης, θα αξιοποιούνταν αποκλειστικά για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας ενώ θα τηρείτο ανωνυμία σε σχέση με τους διευθυντές που συμμετείχαν. Όλες οι συνεντεύξεις λήφθηκαν από τον γράφοντα με τη βοήθεια ψηφιακού μαγνητοφώνου. Στη συνέχεια περάστηκαν ως ηλεκτρονικά αρχεία ήχου σε ηλεκτρονικό υπολογιστή όπου πραγματοποιήθηκε λέξη προς λέξη απομαγνητοφώνησή τους σε κειμενογράφο (Microsoft Word) επίσης από τον ερευνητή.

Ερευνητικά Εργαλεία

Υποθετικό Σενάριο

Για τη διερεύνηση των ερωτημάτων της έρευνας που σχετίζονταν με τις νοητικές διεργασίες που παρουσιάζουν οι διευθυντές κατά τη διαχείριση μιας κρίσης, καθώς επίσης και με τις αποφάσεις που λαμβάνονται στα πλαίσια της συγκεκριμένης διαδικασίας, έγινε χρήση ενός υποθετικού σεναρίου (Παράρτημα Δ') το οποίο περιέγραφε μια κατάσταση έκτακτης ανάγκης σε σχολείο.

Ο σχεδιασμός σεναρίων προέκυψε μετά το τέλος του 2^{ου} Παγκοσμίου Πολέμου ως μια μέθοδος για αποτελεσματικούς στρατιωτικούς προγραμματισμούς. Τη δεκαετία του 1960 ο Herman Kahn τροποποίησε τις μεθόδους που ακολουθούσε και ο ίδιος ως μέλος της Πολεμικής Αεροπορίας των Η.Π.Α., ώστε να μπορούν να αξιολογηθούν αποτελεσματικά στο χώρο των επιχειρήσεων. Σημαντική προσφορά στην εξέλιξη του σχεδιασμού σεναρίων αποτέλεσε η εργασία του Pierre Wack υπαλλήλου της Royal Dutch/Shell στο Λονδίνο. Στον Wack και την ομάδα του ανατέθηκε η διερεύνηση της πιθανότητας επηρεασμού των τιμών του πετρελαίου από απρόσμενες εξελίξεις. Ο Wack συνέταξε με τους συνεργάτες του δύο σενάρια για το πώς μπορούν να εξελιχθούν τα πράγματα στο μέλλον, καθώς και τις εκτιμήσεις τους σε σχέση με τις πιθανές τιμές στην αξία του πετρελαίου. Τον Οκτώβριο του 1973, αμέσως μετά τον πόλεμο του Yom Kippur, παρουσιάστηκε μια αναπάντεχη μεταβολή στις τιμές των καυσίμων, όπου από όλες τις μεγάλες εταιρίες στο χώρο, μόνο η Shell ήταν προετοιμασμένη για την αλλαγή.

Ο όρος σενάριο αναφέρεται σε ιστορίες οι οποίες περιγράφουν το πώς μπορεί να εξελιχθεί στο μέλλον ένας οργανισμός και γενικότερα η κοινωνία, αλλά σε καμία περίπτωση δεν πρέπει οι ιστορίες αυτές να συγχέονται ή να εκλαμβάνονται ως προβλέψεις (Daum, 2001). Το να προετοιμάζεται, λοιπόν, κανείς για τα χειρότερα δεν προϋποθέτει και ότι αυτά θα έρθουν, εφόσον «σκοπός της κατασκευής ενός σεναρίου είναι η διερεύνηση ενός

ευρύτερου πεδίου πιθανών αλλαγών... των οποίων τα αποτελέσματα δεν μπορούν να προβλεφθούν. Τα σενάρια είναι εκείνα τα οποία μας επιτρέπουν να αντιληφθούμε τα είδη των αλλαγών που μπορούν και πιθανόν να συμβούν, ώστε να ελέγξουμε τις ενδεχόμενες μας υποθέσεις όσον αφορά το μέλλον» (Norton, 2002, σ. 6).

Όπως αναφέρει και ο Norton, σκοπός της κατασκευής σεναρίων δεν είναι η εξακρίβωση του περισσότερο πιθανού μέλλοντος, αλλά η δημιουργία ενός περιβάλλοντος αβεβαιότητας στο οποίο περικλείονται πολλές πιθανές μεταβολές, καλές ή κακές, αναμενόμενες αλλά και απρόβλεπτες. Είναι σχεδιασμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να επεκτείνουν τη σκέψη σε όσο το δυνατό περισσότερες αλλαγές, ευκαιρίες και απειλές που μπορεί να κρύβει ένα πιθανό μέλλον. Αυτή ακριβώς είναι και η θέση των Morgan και Hunt (2002), οι οποίοι δηλώνουν πως ένας τρόπος να χειριστεί κάποιος το μέλλον είναι η υιοθέτηση προληπτικών μέτρων αντίδρασης τα οποία στηρίζονται στην αναμονή πολλών πιθανών περιπτώσεων εξέλιξης του μέλλοντος.

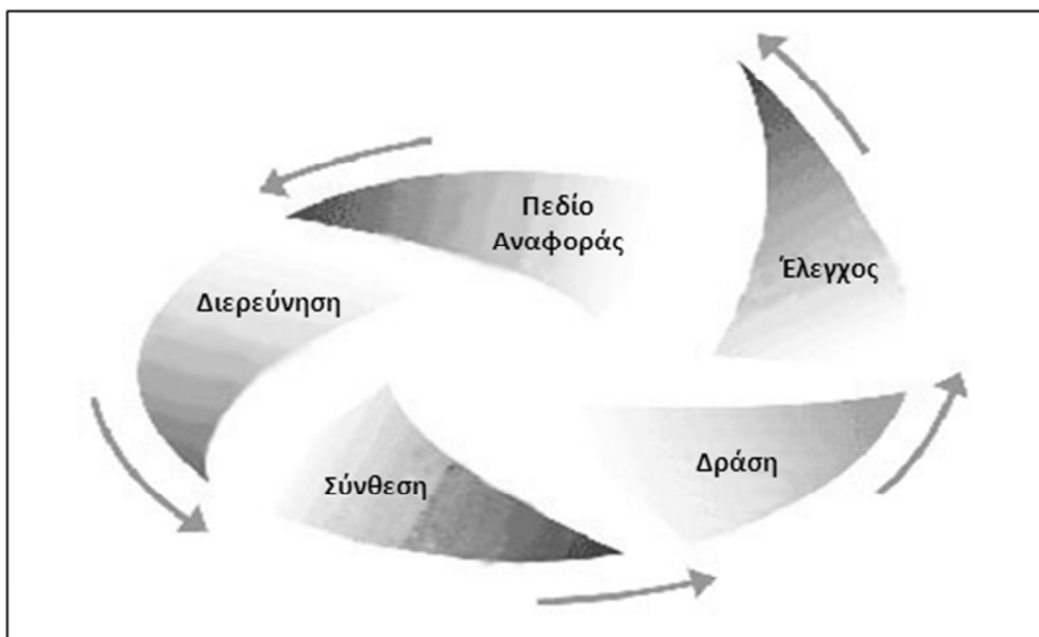
Οι περισσότεροι οργανισμοί, ανάμεσα σε αυτούς και τα σχολεία, λειτουργούν σε δυναμικά, μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα τα οποία συχνά χαρακτηρίζονται από αβεβαιότητα σε ό,τι αφορά το μέλλον. Για να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του συχνά μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος, οι διευθύνοντες πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι έχοντας, παράλληλα, κάποιο σχέδιο αντίδρασης για μεγιστοποίηση των ποσοστών επιτυχίας σε περίπτωση παρουσίας αναπάντεχων, απρόβλεπτων και συχνά ανεπιθύμητων καταστάσεων. Η αξιοποίηση σεναρίων με πιθανολογούμενες μελλοντικές καταστάσεις θεωρείται ως μια από τις καταλληλότερες μεθόδους για προετοιμασία των διευθυντικών στελεχών (Bishop, Hines & Collins, 2007· Daum, 2001· Johnston, Gilmore & Carson, 2008), ώστε να εξασκηθούν στην επιτυχημένη στρατηγική λήψεως αποφάσεων, όχι μόνο για την εξυπηρέτηση κάποιου πιθανού μέλλοντος, το οποίο μπορεί να μη συμβεί ποτέ, αλλά και για το παρόν του οργανισμού. Οι διευθυντές των σχολείων της Κύπρου έχουν μια

μερική επαφή με το σχεδιασμό σεναρίων κατά την πραγματοποίηση των υποχρεωτικών ασκήσεων προετοιμασίας για αντιμετώπιση περιστατικών έκτακτης ανάγκης και συγκεκριμένα για τις περιπτώσεις σεισμού, πυρκαγιάς και μεμονωμένου εχθρικού επεισοδίου.

Τεχνική Royal Dutch/Shell ή Global Business Network. Οι Bishop et al (2007) περιγράφουν ένα μεγάλο αριθμό τεχνικών σχεδιασμού σεναρίων και παρόλο που δεν επιδιώκουν την κατάταξή τους σε καλύτερα και μη, ξεχωρίζουν την τεχνική *Royal Dutch/Shell* ή *Global Business Network* (GBN) ως τη μέθοδο την οποία αποτέλεσε τη μήτρα όλων των σύγχρονων μεθόδων στο σχεδιασμό σεναρίων.

Διάγραμμα 8

Διαδικασία σχεδιασμού σεναρίων με την τεχνική GBN



Το σενάριο της έρευνας (Παράρτημα Δ') έχει στηριχθεί σε μεγάλο βαθμό στη βασική φιλοσοφία αυτής της μεθόδου, δηλαδή ότι ένα καλό σενάριο δεν είναι αυτό που πετυχαίνει

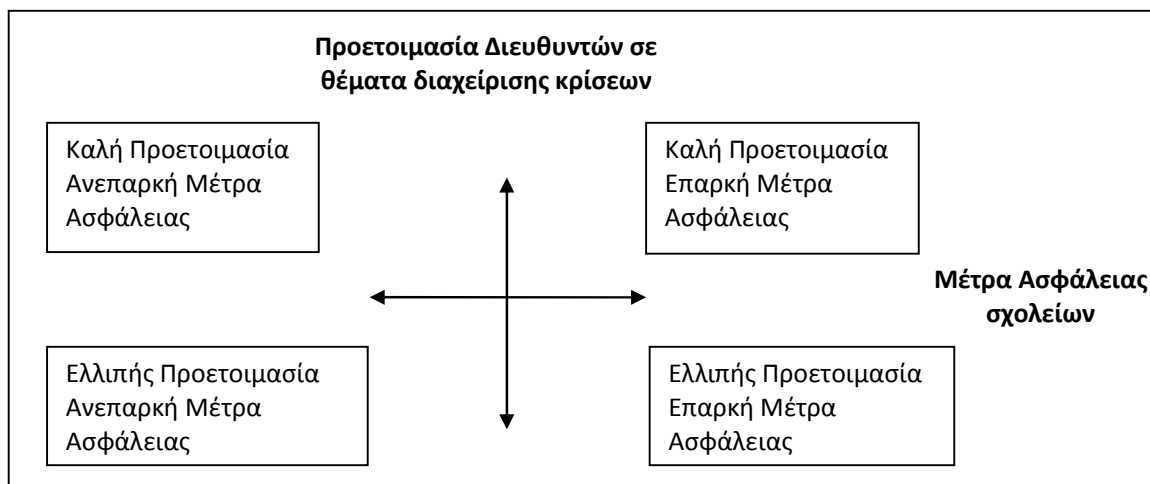
να πλησιάσει πολύ κοντά σε αυτό που προκύπτει στο μέλλον, αλλά εκείνο το οποίο, σε τελική ανάλυση, βοήθησε τον οργανισμό να μάθει, να προσαρμοστεί και να αναλάβει αποτελεσματικά μέτρα (Gale, 2008). Η διαδικασία σχεδιασμού σεναρίων με βάση την τεχνική GBN, ακολουθεί μια ορθολογιστική σειρά πέντε σταδίων (Διάγραμμα 8) τα οποία αναλύονται στη συνέχεια:

Πεδίο αναφοράς. Στο πρώτο στάδιο ορίζεται το πεδίο αναφοράς, το οποίο αποτελεί το επίκεντρο ενδιαφέροντος της όλης διαδικασίας. Διευκρινίζονται οι προκλήσεις τις οποίες καλείται να αντιμετωπίσει ο οργανισμός, καθώς και η αντίληψη των μελών του οργανισμού για το πώς μπορούν αυτές οι προκλήσεις να αντιμετωπιστούν.

Διερεύνηση. Στο δεύτερο στάδιο καταγράφονται οι παράγοντες εκτός του οργανισμού, οι οποίοι έχουν τη δυναμική να επηρεάσουν τη ροή της διαδικασίας και ιδιαίτερα την πιθανότητα μετατόπισης από το επίκεντρο του ενδιαφέροντος.

Διάγραμμα 9

Περίγραμμα σεναρίου



Σύνθεση. Το στάδιο της σύνθεσης περιλαμβάνει τον αρχικό σχεδιασμό ενός περιγράμματος του σεναρίου (Διάγραμμα 9) το οποίο οικοδομείται στις δύο πιο σημαντικές

καταστάσεις αβεβαιότητας που απειλούν να πλήξουν τον οργανισμό. Ακολουθεί η μετατροπή του περιγράμματος σε αφηγηματικό λόγο, με τη μορφή ιστοριών που ξεκινούν από την παρούσα κατάσταση και καταλήγουν σε ένα υποτιθέμενο μέλλον.

Δράση. Το στάδιο στο οποίο το σενάριο τίθεται σε εφαρμογή με τους εμπλεκόμενους να ζουν, να σκέφτονται και να δρουν σε ένα υποτιθέμενο μελλοντικό περιβάλλον. Στόχος, σε αυτό το στάδιο, είναι η εκπαίδευση του οργανισμού και η δυνατότητά του να εξελιχθεί μαθαίνοντας από τα λάθη του σε ένα ασφαλές περιβάλλον προσομοίωσης. Τα βασικά ερωτήματα που πρέπει να έχουν κατά νου οι εμπλεκόμενοι, σύμφωνα με την Gale (2008), θα πρέπει να είναι: *Μήπως αυτό το σενάριο θα πραγματοποιηθεί στο μέλλον; Τι πρέπει να κάνω σήμερα για να αντεπεξέλθω στο αύριο; Μπορούν οι τωρινές μου αποφάσεις να οδηγήσουν σε ένα καλοδεχούμενο μέλλον ή στο να αποτρέψουν ένα ανεπιθύμητο;*

Έλεγχος. Η τελευταία φάση αφορά τους μηχανισμούς ή τους δείκτες εκείνους που θα βοηθήσουν τον οργανισμό να αντιληφθεί έγκαιρα κατά πόσο ένα υποτιθέμενο σενάριο έχει αρχίσει να πραγματοποιείται, ώστε να αντιδράσει με τρόπο αποτελεσματικό. Οι δείκτες ενεργούν σε αυτή την περίπτωση ως προειδοποιητικά σήματα, καθιστώντας τον οργανισμό ευέλικτο και ευκίνητο σε ευμετάβλητα περιβάλλοντα και συνθήκες αβεβαιότητας.

Συνοπτική Περιγραφή Σεναρίου και Επιδιωκόμενοι Στόχοι. Κατά τη διάρκεια των ατομικών συνεντεύξεων, δόθηκε στους διευθυντές ένα υποθετικό σενάριο στο οποίο περιγραφόταν μια κατάσταση έκτακτης ανάγκης. Παρόλο που τα υποκείμενα ανέμεναν κάποιο περιστατικό κρίσης, δε γνώριζαν εκ των προτέρων το περιεχόμενο του κειμένου ούτε και τα ερωτήματα στα οποία θα καλούνταν να ανταποκριθούν. Το σενάριο δινόταν σταδιακά σε καρτέλες στις οποίες αναγράφονταν το κείμενο, καθώς και τα ερωτήματα/ζητήματα στα οποία οι διευθυντές έπρεπε να ανταποκριθούν καταλήγοντας στη λήψη κάποιας απόφασης. Το γεγονός ότι οι διευθυντές δε γνώριζαν το περιεχόμενο του σεναρίου, αλλά και η παρουσίαση του κειμένου τμηματικά με τη μέθοδο καρτελών, είχε ως στόχο την τοποθέτηση

των ερωτώμενων σε ένα νοερό περιβάλλον προσομοίωσης με συνθήκες τέτοιες που να θυμίζουν πραγματικές συνθήκες κρίσης. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον επιδιώχθηκε οι αντιδράσεις των ερωτώμενων να πλησιάζουν όσο το δυνατό περισσότερο τις πραγματικές αντιδράσεις, σκέψεις και δράσεις που θα αναλάμβαναν αν ένα τέτοιο περιστατικό συνέβαινε πραγματικά στο σχολείο τους.

Στο κείμενο του σεναρίου (Παράρτημα Δ') περιγράφεται μια μέρα σε δημοτικό σχολείο της Κύπρου, όπου διεξάγονται εργασίες αντισεισμικής αναβάθμισης. Το εργοτάξιο είναι περιφραγμένο με προστατευτικά διαχωριστικά και ο χώρος διακίνησης των μαθητών δε συνδέεται σε κανένα σημείο με το χώρο εργασιών. Σε ανύποπτο χρόνο, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, όχημα το οποίο μεταφέρει μπετόν, λόγω βλάβης στα φρένα, σπάει τον περιφραγμένο κλοιό και καταλήγει με ορμή σε αίθουσα εργαστηρίου. Επέρχεται γενική αναστάτωση και πανικός με αρκετούς τραυματίες και μικρό αριθμό θυμάτων. Ανάμεσά τους μία εκπαιδευτικός και δύο μαθητές. Ο διευθυντής καλείται να αναλάβει τον ηγετικό του ρόλο για το χειρισμό της τραγικής αυτής κατάστασης.

Η χρήση ενός υποθετικού σεναρίου αποσκοπεί στο να αναδείξει την ικανότητα του διευθυντή να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σε μια κρίση, ενώ πιο συγκεκριμένα διαπιστώνεται κατά πόσο ο διευθυντής είναι σε θέση και σε ποιο βαθμό να:

1. εξασφαλίσει συνθήκες ασφάλειας για όλους τους μαθητές που βρίσκονται στο σχολείο,
2. εντοπίσει και να αξιοποιήσει τους πόρους που προσφέρει το σχολείο για αντιμετώπιση περιστατικών έκτακτης ανάγκης,
3. κατανέμει ρόλους και να εκχωρεί εξουσίες αξιοποιώντας το ανθρώπινο δυναμικό που έχει στη διάθεσή του,
4. θέσει σε εφαρμογή το σχέδιο έκτακτης ανάγκης του σχολείου του,
5. ελιχθεί ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες και να εντοπίσει εναλλακτικές λύσεις,

6. αξιοποιήσει τις υποστηρικτικές υπηρεσίες εκτός σχολείου,
7. διαχειριστεί την επικοινωνιακή πολιτική του οργανισμού σε σχέση με τα μέσα μαζικής ενημέρωσης.

Σημειώνεται πως, εφόσον υιοθετούνται λογικά και εφαρμόσιμα μέτρα για την επίλυση των αναδύμενων θεμάτων, μπορούν να εκφραστούν πολλές και ορθές απαντήσεις.

Ερωτηματολόγιο

Για τη διερεύνηση της αντίληψης του βαθμού ετοιμότητας, την οποία έχουν για το άτομό τους οι διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα, ετοιμάστηκε ερωτηματολόγιο (Παράρτημα Ε') το οποίο συμπληρώθηκε από τα υποκείμενα της έρευνας τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου πριν από τη διεξαγωγή της συνέντευξης με τη χρήση σεναρίου.

Το ερωτηματολόγιο στηρίχθηκε στα αντίστοιχα εργαλεία των Dorn, Thomas, Wong και Shepherd (2004), καθώς και των Kano, Ramirez, Ybarra, Frias και Bourque (2007) και αποτελείτο από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος (Μέρος Α') τα υποκείμενα καλούνταν να συμπληρώσουν τα δημογραφικά τους στοιχεία. Το δεύτερο μέρος (Μέρος Β') αποτελείτο από 24 ερωτήσεις όπου οι διευθυντές καλούνταν να απαντήσουν σε όλες τις δηλώσεις/προτάσεις με βάση μια κλίμακα τύπου Likert, από το 1 μέχρι το 5. Το 1 υποδηλώνει μια κατάσταση που σημαίνει «Καθόλου» ενώ το 5 την κατάσταση που σημαίνει «Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό». Στη συνέχεια οι δηλώσεις, καταγράφηκαν ως δεδομένα στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, και ακολούθως έγινε η ανάλυσή τους με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS 16.0 for Windows (Statistical Package for Social Sciences) το οποίο είναι ένα στατιστικό πρόγραμμα, κατάλληλο για τη διαχείριση δεδομένων και τη στατιστική ανάλυση τους σε γραφικό περιβάλλον. Η θεματολογία του ερωτηματολογίου περιελάμβανε δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, καθώς και αντιλήψεις για το βαθμό ετοιμότητας των διευθυντών να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε συγκεκριμένα

περιστατικά έκτακτης ανάγκης με βάση τους άξονες διαχείρισης κρίσεων, δηλαδή, *πρόληψη, αντιμετώπιση, επαναφορά* οι οποίοι αποτελούσαν τους αρχικούς παράγοντες της έρευνας.

Διαδικασία

Για τις ανάγκες τις παρούσας διατριβής ακολουθήθηκαν τα βήματα που προτείνουν οι Van Someren et al (1994) για την εφαρμογή της μεθόδου συλλογής δεδομένων με το Πρωτόκολλο Μεγαλόφωνης Σκέψης (Πίνακας 8).

Πίνακας 8

Στάδια εφαρμογής του Πρωτοκόλλου Μεγαλόφωνης Σκέψης

Στάδιο	Περιγραφή
1.	Επιλογή πλαισίου εργασίας, υποκειμένων και προβλήματος
2.	Τακτοποίηση λεπτομερειών έρευνας περιλαμβανομένων οδηγιών και πρακτικής εξάσκησης στη λεκτική απόδοση των σκέψεων
3.	Ηχογράφηση
4.	Απομαγνητοφώνηση/καταγραφή των δεδομένων και διαχωρισμό τους σε τμήματα
5.	Κατασκευή ενός εννοιολογικού σχήματος (coding schema)
6.	Ταξινόμηση εννοιολογικών περιοχών
7.	Ανάλυση του Πρωτοκόλλου Ανάλυσης περιλαμβανομένης της ανάπτυξης (ή υιοθέτησης) ενός μοντέλου επίλυσης προβλήματος

Όπως σε κάθε άλλη έρευνα έτσι και στην παρούσα, η εμπλοκή ή μη των συμμετεχόντων ήταν εθελοντική. Σε όλους τους υποψήφιους παρουσιαζόταν η συνοδευτική επεξηγηματική επιστολή του ερευνητή, καθώς και η σχετική άδεια που δόθηκε από τη Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης για τη διεξαγωγή της έρευνας (Παράρτημα Α'). Μετά τη συγκατάθεσή των διευθυντών, ρυθμίζονταν οι πρακτικές λεπτομέρειες σε σχέση με το χρόνο και την ημέρα διεξαγωγής των συνεντεύξεων.

Πριν από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων προηγούνταν μια μικρή εισαγωγή αναφορικά με τους στόχους της έρευνας και την ουσιαστική συμβολή των υποκειμένων στην επίτευξη του σκοπού της έρευνας, δηλαδή, στο σχεδιασμό ενός μοντέλου λήψης απόφασης σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης. Σε όλα τα υποκείμενα πριν από την παράδοση του σεναρίου δινόταν για συμπλήρωση ερωτηματολόγιο (Παράρτημα Ε'), ώστε να καταγραφούν οι αντιλήψεις των διευθυντών σε σχέση με το βαθμό ετοιμότητάς τους πριν, κατά και μετά την κρίση. Στα μέλη της πειραματικής ομάδας δόθηκε, επιπρόσθετα, ένα επεξηγηματικό κείμενο (Παράρτημα Γ') σε σχέση με τις διαδικασίες που ακολουθούνται κατά την εφαρμογή του Πρωτοκόλλου Μεγαλόφωνης Σκέψης. Το κείμενο αποτελεί προσαρμογή αντίστοιχου κειμένου των Jourdenais (1995). Ακολούθως γινόταν μια μικρή πρακτική εξάσκηση για να αντιληφθούν καλύτερα οι διευθυντές πως λειτουργεί το Πρωτόκολλο. Η ανάγνωση του επεξηγηματικού κειμένου, ο διάλογος που ακολουθούσε για διευκρινίσεις και απορίες, καθώς και η μικρή πρακτική εξάσκηση δεν ηχογραφήθηκαν. Η ηχογράφηση ξεκινούσε με την παράδοση των καρτελών του σεναρίου.

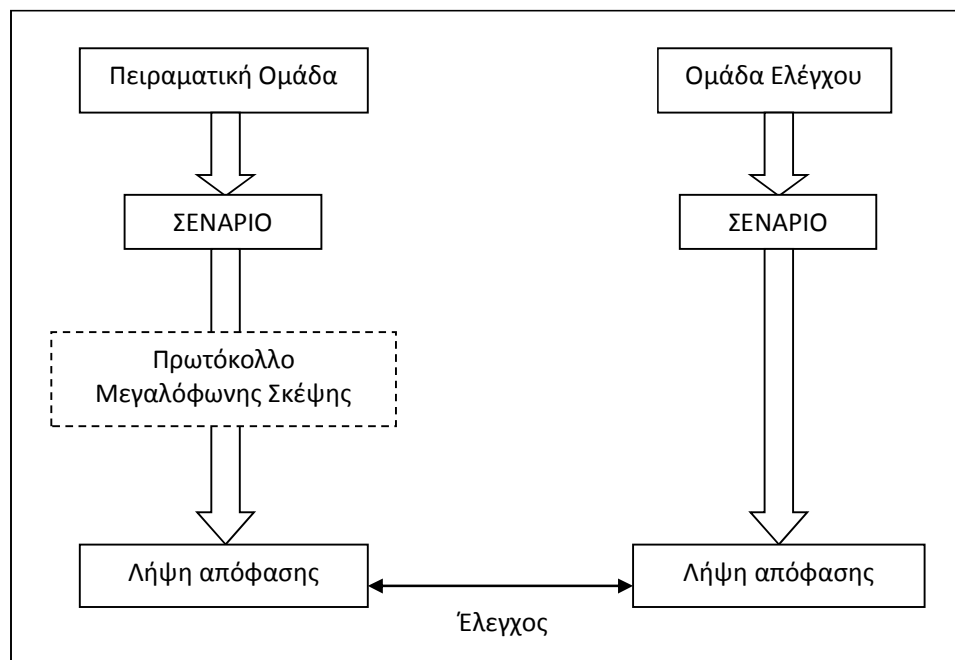
Πριν από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων διενεργήθηκαν 4 πιλοτικές συνεντεύξεις με 4 διευθυντές (2 άντρες και 2 γυναίκες) προκειμένου να εντοπιστούν και να διορθωθούν διάφορα πρακτικά προβλήματα ή θέματα διαδικασίας (Ofreedy, 2002) και συγκεκριμένα:

- να διαπιστωθεί η καταλληλότητα των οδηγιών του σεναρίου,
- να διαπιστωθεί η καταλληλότητα του περιεχομένου του σεναρίου,
- να διαπιστωθεί η καταλληλότητα ή μη των υφιστάμενων κωδικοποιημένων εννοιολογικών διεργασιών,
- να εντοπιστούν τυχόν έννοιες που δεν είχαν προβλεφθεί από τον ερευνητή, και
- να εξακριβωθεί ο τύπος των επακόλουθων ερωτήσεων (follow up questions) που τυχόν να απαιτηθούν.

Το σενάριο δινόταν σταδιακά στα υποκείμενα και ήταν σε μορφή καρτελών οι οποίες περιείχαν σύντομο κείμενο και οδηγίες με στόχο την επίλυση προβλήματος και τη λήψη απόφασης. Στα υποκείμενα της ομάδας όπου εφαρμόστηκε το Πρωτόκολλο Μεγαλόφωνης Σκέψης (πειραματική ομάδα) δινόταν επιπρόσθετα, σε στιγμές παύσης, η οδηγία «Μιλήστε φωνακτά...» ή «Πέστε φωνακτά τις σκέψεις σας...» ή «Συνεχίστε να μιλάτε...» (French, 2007· Van Someren et al, 1994). Και από τη δεύτερη ομάδα (ομάδα ελέγχου) αναμενόταν η λήψη απόφασης από τα υποκείμενα χωρίς, όμως, να απαιτείται να λένε φωνακτά τις σκέψεις τους .

Διάγραμμα 10

Πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου



Στα μέλη της πειραματικής ομάδας εφαρμόστηκε παρέμβαση, με την έννοια της εφαρμογής του Πρωτοκόλλου Μεγαλόφωνης Σκέψης. Η ομάδα ελέγχου χρησιμεύει, κυρίως, ως βάση σύγκρισης. Τόσο η πειραματική όσο και η ομάδα ελέγχου ήταν ισοδύναμες, ως προς

τα χαρακτηριστικά τους, εφόσον ακολουθήθηκε η μέθοδος της απλής τυχαίας δειγματοληψίας (Olken & Rotem, 1986). Ακολούθως, εξετάστηκε ο βαθμός σύγκλισης απόψεων σε ό,τι αφορά τις αποφάσεις των δύο ομάδων και επιχειρήθηκε η ανάλυση των νοητικών διεργασιών της πειραματικής ομάδας όπως αυτές παρουσιάζονται στα δεδομένα της έρευνας.

Κωδικοποίηση Νοητικών Διεργασιών – Coding Scheme

Σε αυτό το υποκεφάλαιο αναλύονται οι νοητικές διεργασίες που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των δεδομένων του Πρωτοκόλλου Μεγαλόφωνης Σκέψης από τα υποκείμενα. Η δημιουργία του εννοιολογικού σχήματος των νοητικών διεργασιών προέκυψε μέσα από διάφορες φάσεις. Για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας της διαδικασίας κωδικοποίησης τηρήθηκαν τα παρακάτω:

- (α) Συνεργασία δύο ατόμων (ακόμη ένα άτομο πέρα από τον ερευνητή).
- (β) Καθορισμός γνωστικών διεργασιών ως ακολούθως:
 - 10% - 6 πρωτόκολλα μαζί οι δύο ερευνητές - καθορισμός κοινού πεδίου αναφοράς.
 - 25% - 15 πρωτόκολλα από κοινού (in common) – διερεύνηση ταύτισης απόψεων. Ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ των ερευνητών ήταν 83% ενώ οι μεταξύ τους διαφορές διευθετήθηκαν μέσω συζήτησης.
 - 65% - 39 πρωτόκολλα - αναλαμβάνονται από τον ένα ερευνητή.

Σημειώνεται πως κάποιος κώδικας για να γίνει αποδεκτός πρέπει να έχει συνάφεια 90% και από τα δύο άτομα.

Το εννοιολογικό σχήμα είχε κωδικοποιηθεί πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας και πήρε την τελική του μορφή μετά την ανάλυση των δεδομένων των πιλοτικών συνεντεύξεων, καθώς χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της συνεχούς συγκριτικής μεθόδου των Lincoln και Guba (1985). Η συγκεκριμένη μέθοδος εισηγείται την υιοθέτηση των ακόλουθων βημάτων:

έλεγχος των θεματικών ενοτήτων, δημιουργία κατηγοριών, σύγκριση κατηγοριών, τελειοποίηση κατηγοριών. Από την ανάλυση των δεδομένων της πιλοτικής έρευνας προέκυψαν οι νοητικές διεργασίες *Λήψη Απόφασης* και *Αναθεώρηση Λήψης Απόφασης* αφού παρατηρήθηκε ότι στη διάρκεια των συνεντεύξεων τα υποκείμενα κατά την έκφραση μεγάλωφωνης σκέψης λάμβαναν αποφάσεις ή αναθεωρούσαν αποφάσεις. Η αναθεώρηση απόφασης συμπεριλήφθηκε στις υπόλοιπες νοητικές διεργασίες ενώ η λήψη απόφασης κρίθηκε αναγκαίο να μελετηθεί ανεξάρτητα.

Οι τελικές νοητικές διεργασίες, συμπεριλαμβανομένης και της λήψης απόφασης, αναλύονται με λεπτομέρεια πιο κάτω και παρουσιάζονται συνοπτικά στον Πίνακα 9 στη συνέχεια:

Εξαγωγή συμπερασμάτων. Η θεωρία των νοητικών μοντέλων (Craik, 1943· Johnson-Laird, Girotto, & Legrenzi, 1998) υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι σκέπτονται λογικά, κατασκευάζοντας μια αναπαράσταση ή ένα μοντέλο της κατάστασης (Erppler & Pfister, 2010) που περιγράφεται στις προϋποθέσεις, το οποίο στηρίζεται στις σημασίες των προϋποθέσεων και στη γενική γνώση. Μετά περιγράφουν αυτό το μοντέλο με έναν αφαιρετικό τρόπο για να παράγουν ένα συμπέρασμα πριν επιβεβαιώσουν το μοντέλο. Η επιβεβαίωση πραγματοποιείται ψάχνοντας για εναλλακτικά μοντέλα ή για παραδείγματα που καταρρίπτουν τη θεωρία, τα οποία αναιρούν το συμπέρασμα που έχει παραχθεί. Αν δεν βρεθούν τέτοιου είδους αντιπαραδείγματα, τότε τα υποκείμενα βλέπουν την εξαγωγή συμπεράσματος ως έγκυρη (δηλαδή το συμπέρασμα εξάγεται από το υποκείμενο). Η θεωρία των νοητικών μοντέλων προϋποθέτει ότι οι άνθρωποι έχουν μια περιορισμένη ικανότητα λογικής σκέψης, αλλά ότι αυτή η λογική σκέψη μπορεί να εμποδίζεται από περιορισμούς της επεξεργασίας π.χ. περιορισμένη μνήμη εργασίας (Johnson-Laird et al, 1998).

Ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης. Η προηγούμενη εμπειρία αναφέρεται στη γνώση που βασίζεται στην πείρα (Μανδάλα, 1993). Σύμφωνα με τον Harung (1993), η

εμπειρία αφορά στη συσσωρευμένη γνώση του ατόμου από προηγούμενα βιώματα, ενέργειες και επιτεύγματα. Πρόκειται, σύμφωνα με τον Κανάκη (2003), για γνώση που αποκτήθηκε ενεργητικά μέσα από την αντιμετώπιση συγκεκριμένων καταστάσεων, κατανοήθηκε στις νοηματικές αλληλεξαρτήσεις της και παραμένει ζωντανή, εύκαμπτη και εύχρηστη, δηλαδή μπορεί να αξιοποιηθεί σε νέες προβληματικές καταστάσεις. Μία από τις πολλές θεωρίες επίλυσης προβλημάτων είναι το μοντέλο των Newell και Simon (1972), σύμφωνα με το οποίο ο ανθρώπινος νους εκλαμβάνεται ως ένας επεξεργαστής πληροφοριών και η λειτουργία του προσομοιάζει με τη λειτουργία ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή. Το μοντέλο αυτό δίνει ιδιαίτερη σημασία στο λεγόμενο «χώρο του προβλήματος», ο χώρος που περιλαμβάνει τις ενδιάμεσες καταστάσεις που παρεμβάλλονται μεταξύ της αρχικής και της τελικής κατάστασης του προβλήματος. Τα υποκείμενα οδηγούνται στη λύση ενός προβλήματος, μέσα από την εξερεύνηση των δρόμων που οδηγούν στον τελικό σκοπό, στηριζόμενα σε παραγωγή καταστάσεων γνώσης, δηλαδή σε νοητικές κινήσεις που προέρχονται από την αρχική κατάσταση και καταλήγουν στην κατάσταση στόχο. Η προϋπάρχουσα γνώση χρησιμοποιείται σε αυτόν ακριβώς το χώρο προκειμένου να βρεθεί ένας σύντομος δρόμος που να συνδέει λογικά την αρχική κατάσταση με το στόχο. Η Chi στις έρευνές της (Chi, 2006· Chi, Feltovich & Glaser, 1981) σε ό,τι αφορά στη λύση προβλήματος, διαπιστώνει σημαντικές διαφορές μεταξύ έμπειρων και άπειρων υποκειμένων σε συγκεκριμένα αντικείμενα (π.χ. πυροσβέστες, φυσικοί, παίχτες σκακιού) εισάγοντας την έννοια της πραγματογνωμοσύνης³⁰. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι έμπειροι σε ένα αντικείμενο εμβαθύνουν περισσότερο και αναλώνουν περισσότερο χρόνο σε αντίθεση με τους λιγότερο έμπειρους, οι οποίοι αντικρίζουν επιφανειακά τα προβλήματα σε σύντομο χρονικό διάστημα.

³⁰ Expertise

Διαίσθηση. Υπάρχουν στιγμές όπου ο ηγέτης, θελημένα ή αθέλητα, παραμερίζει ορθολογισμούς, νόρμες και διαδικασίες και αποφασίζει με γνώμονα τη διαίσθησή του, το τι αισθάνεται ως το καταλληλότερο να πράξει τη δεδομένη στιγμή. Σύμφωνα με το Vaughan (1990), η διαίσθηση είναι μια ψυχολογική λειτουργία η οποία αντιλαμβάνεται την ολότητα ενός δεδομένου προβλήματος ή μιας κατάστασης, επιτρέποντας παράλληλα στον αποφασίζοντα να «κατασκευάσει» μια ολοκληρωμένη εικόνα της λύσης, μέσα από μια σύνθεση πληροφοριών και εμπειριών. Σε ένα περιβάλλον αβεβαιότητας όπου τα στενά χρονικά περιθώρια, η ανάγκη για συλλογή μεγάλου αριθμού πληροφοριών και, κυρίως, η έλλειψη αξιοπιστίας των συσσωρευμένων πληροφοριών, τα στελέχη αναγκάζονται να καταφύγουν σε αποδοτικότερες, ίσως, νοητικές διεργασίες με χρήση ελάχιστων και απολύτως απαραίτητων πληροφοριών (Mintzberg, 1994). Οι διευθυντές, ιδιαίτερα εκείνοι οι οποίοι χρησιμοποιούν εποικοδομητικά τη διαίσθησή τους, ανακαλούν σχετικές και σημαντικές πληροφορίες που αποθηκεύτηκαν στη μνήμη τους μέσω αναγνωσμάτων, εμπειριών ή συνδυασμό των δύο.

Επανάληψη. Τα υποκείμενα στην προσπάθειά τους να δώσουν μια λύση σε ένα δοσμένο πρόβλημα, επαναλαμβάνουν το κείμενο του προβλήματος αυτούσιο. Η θεωρία επεξεργασίας πληροφοριών (Baddeley, 1986· Henson, 2001) δίνει μεγάλη έμφαση στη μνήμη, η οποία διακρίνεται σε βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη. Η βραχυπρόθεσμη αποτελεί το χώρο επεξεργασίας των πληροφοριών (Baddeley, 2002) όπου τα δεδομένα κωδικοποιούνται, εναποθηκεύονται προσωρινά εκεί και διατηρούνται για πολύ μικρό χρονικό διάστημα, όχι περισσότερο από μερικά δευτερόλεπτα. Μέσω, όμως, της επανάληψης οι πληροφορίες διατηρούνται περισσότερο χρόνο, συστηματοποιούνται, δομούνται με κατάλληλο τρόπο και εναποθηκεύονται μόνιμα στη μακροπρόθεσμη μνήμη. Στην περίπτωση ανάκλησης των πληροφοριών από τη μακροπρόθεσμη μνήμη γίνεται πρώτα το πέρασμά τους στη βραχυπρόθεσμη και ύστερα η εξωτερικεύσή τους στο περιβάλλον. Το χαρακτηριστικό

αυτό, της επανάληψης του αυτούσιου κειμένου του προβλήματος, παρατηρείται ιδιαίτερα σε άτομα τα οποία αναζητούν τις απαντήσεις τους στη βραχυπρόθεσμη μνήμη και επαναλαμβάνουν την ερώτηση, για να έχουν περισσότερο χρόνο να ανατρέξουν στην προϋπάρχουσα γνώση ή για να προβούν σε νοητικούς συλλογισμούς.

Παράφραση. Η παράφραση ή αυτό-επεξήγηση³¹ αφορά τη διαδικασία εκείνη όπου τα υποκείμενα επαναλαμβάνουν το κείμενο προφορικά ή γραπτά, όχι αυτούσιο αλλά με δικά τους λόγια, προσπαθώντας ταυτόχρονα να διατηρήσουν το αρχικό νόημα (McNamara, Levinstein & Boonthum, 2004). Οι Wertsch και Toma (1995) αναφέρονται στην παράφραση ως ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διαλεκτικής ανταλλαγής. Υποστηρίζουν πως η λειτουργία του μονολόγου εξυπηρετεί στο να αποδώσει επαρκώς τα νοήματα, ενώ η διαλεκτική λειτουργία στο να παράγει καινούρια νοήματα. Υπογραμμίζουν ότι σε οποιαδήποτε περίπτωση, δηλαδή του μονολόγου ή του διαλόγου και οι δύο πλευρές είναι τυπικά παρούσες, παρόλο που η έμφαση μπορεί να διαφέρει. Η έκφραση προβλέψεων από την πλευρά των υποκειμένων κατατάσσεται πρωταρχικά σαν μονόλογος και οι επεξηγήσεις των αιτιών σαν διαλεκτικές. Η χρήση της παράφρασης επιτρέπει στα υποκείμενα να χρησιμοποιούν τις δηλώσεις των άλλων με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξυπηρετούν τους δικούς τους διαλεκτικούς σκοπούς.

Μεταγνωστικός έλεγχος. Η απόκτηση γνώσης περιλαμβάνει δραστηριότητες γενικού και ειδικότερου σχεδιασμού, όπως η πρόγνωση αποτελεσμάτων της επεξεργασίας, ο προγραμματισμός χρήσης στρατηγικών (Rogoff & Gardner, 1984) και διάφορες σκέψεις και διεργασίες της μορφής δοκιμής και πλάνης (Hayes–Roth & Hayes–Roth, 1979· Norman & Schallice, 1986). Η κατάσταση προβλήματος θεωρείται ως η αφετηρία για έναρξη απόκτησης της γνώσης ενώ η επίλυση του προβλήματος συνδέεται άμεσα με τις γνωστικές ικανότητες και τις δεξιότητες του ατόμου. Συνεπώς, η λύση του προβλήματος προϋποθέτει την ύπαρξη

³¹ Self-explanation

γνωστικών ικανοτήτων που συνδέονται με την κριτική, δημιουργική σκέψη και πρακτική σκέψη (Μακρή-Μπότσαρη, 2005). Ο μεταγνωστικός έλεγχος περιλαμβάνει δραστηριότητες μεταγνωστικής παρακολούθησης, όπως η παρακολούθηση της πορείας ενός έργου ή της εξέλιξης μιας κατάστασης, η δοκιμή, η αναθεώρηση και ο επαναπρογραμματισμός των στρατηγικών που χρησιμοποιεί το άτομο. Αναφέρεται, δηλαδή, στις προσεγγίσεις και στις στρατηγικές που επινοούν τα υποκείμενα για να πετύχουν ειδικούς μαθησιακούς στόχους ή για να επιλύσουν συγκεκριμένα προβλήματα. Ο Hartman (2001), επισημαίνει τη μεγάλη σημασία των μεταγνωστικών δεξιοτήτων κατά την επίλυση προβλημάτων, ενώ οι Gonida, Kiosseoglou και Psilos (2003) θεωρούν την μεταγνωστική ενημερότητα κατά την επίλυση προβλημάτων ως υψηλού επιπέδου νοητική δραστηριότητα.

Αβεβαιότητα. Όταν ένα άτομο καλείται να πάρει μια απόφαση, ακολουθεί μια λογική διεργασία, η οποία, για να είναι συνετή και βασισμένη σε γερές βάσεις, είναι απαραίτητο να υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις οι οποίες θα εξασφαλίσουν την ομαλή πρόσβαση στη λήψη απόφασης. Τα αισθήματα αβεβαιότητας, ο δισταγμός, η ταλάντευση, τα διλήμματα σε συνδυασμό με την έντονη συναισθηματική φόρτιση και την αγωνία για τις πιθανές καταστροφικές συνέπειες μιας απόφασης, δεν επιτρέπουν στο άτομο να επεξεργαστεί σωστά τις διάφορες πληροφορίες που έχει για το πρόβλημα, ούτε να ακολουθήσει ένα λογικό μοντέλο ή κανόνα που θα οδηγούσε στη λύση του. Αντίθετα, οι συγκεκριμένες αντιδράσεις οδηγούν σε ολιγωρία, σε αναβολή της απόφασης και σε αμυντικούς μηχανισμούς που δεν οδηγούν στην καλύτερη δυνατή λήψη απόφασης. Το άγχος του ατόμου αυξάνεται δραματικά και η λύση μοιάζει πλέον με ανέφικτο στόχο. Προϋπόθεση για την ομαλή και ολοκληρωμένη διαδικασία λήψης απόφασης, αποτελεί η σωστή ισορροπία μεταξύ γνωστικού και συναισθηματικού στοιχείου, σε συνδυασμό με τη νοητική ωριμότητα και τη συναισθηματική ηρεμία. Βέβαια, σε συνθήκες αβεβαιότητας, τα υποκείμενα εφόσον οι υπάρχουσες καταστάσεις στο εξωτερικό περιβάλλον τους αποτρέπουν από το να έχουν επαρκή

πληροφόρηση (McCabe & Dutton, 1993· Milliken, 1987), συχνά στηρίζουν τις αποφάσεις τους στη διαίσθηση και τη δημιουργικότητα των ιδίων ή και των ομάδων τους, για την επίλυση των προβληματικών καταστάσεων. Κάτω από τέτοιες συνθήκες παρατηρούνται συχνές και ραγδαίες μεταβολές στο εξωτερικό περιβάλλον, στη μορφή και τη ροή των πληροφοριών, καθώς και στην υφιστάμενη δομή του οργανισμού που σε συνδυασμό με την έλλειψη ψυχραιμίας ή ακόμη και με συναισθήματα πανικού, καθιστούν τη διαδικασία λήψης απόφασης ιδιαίτερα δύσκολη.

Μονόλογος. Ο μονόλογος μπορεί να χαρακτηριστεί ως η έκφραση των σκέψεων με λέξεις και είναι ακριβώς αυτό που αναμένεται να παρατηρηθεί από τα υποκείμενα, ιδιαίτερα των μελών της πειραματικής ομάδας. Ο μονόλογος, με αυτή την έννοια, αποτελεί μια εξωτερικευμένη νοητική διεργασία που παρουσιάζεται ως ένας ιδιόμορφος διάλογος μεταξύ του υποκειμένου και του εαυτού του. Ως τεχνική, μπορεί να χρησιμοποιείται ενσυνείδητα από το άτομο είτε για να οργανώσει τις σκέψεις του είτε για να λύσει προβλήματα. Ο Vygotski (1987), κάνοντας αναφορά στον εσωτερικό μονόλογο, υποστηρίζει πως έχει τη δυνατότητα να κατευθύνει τη συμπεριφορά του ατόμου με τον ίδιο τρόπο που θα την κατεύθυναν οι προτροπές και οι συμβουλές κάποιου τρίτου. Οι Lee και Smagorinsky (2000), αναφερόμενοι στο παράδοξο που μπορεί να προκύψει με την αντίληψη πως το άτομο μπορεί να οδηγηθεί από μόνο του σε νέα γνώση, δίνουν παραδείγματα εξαιρετικής δημιουργικότητας κάνοντας αναφορά στον Αλβέρτο Αϊνστάιν. Η οικοδόμηση νέας γνώσης, λοιπόν, είναι αποτέλεσμα δημιουργικής φαντασίας και ώριμης σκέψης της οποίας κάποιο τμήμα μπορεί να συνδέεται με τη γνώση κάποιου τρίτου, σε τελική ανάλυση, όμως, αποτελεί κάτι το εντελώς νέο που δεν ανήκει σε κανένα άλλο μέλος οποιουδήποτε συνόλου ή κουλτούρας, παρά μόνο στο δημιουργό του.

Πεποιθήσεις – Πιστεύω. Το κάθε υποκείμενο φέρει μαζί του τις δικές του πεποιθήσεις, τα δικά του πιστεύω, δηλαδή βαθιά ριζωμένες θέσεις και απόψεις που ορίζουν,

σε κάθε περίπτωση, οτιδήποτε το υποκείμενο εκλαμβάνει ως αλήθεια, ως σωστό ή λάθος, είτε αυτό ισχύει είτε όχι. Τα πιστεύω του κάθε ατόμου καλύπτουν όλες τις φάσεις της νόησης και της δραστηριοποίησής του και παρουσιάζονται σε πολλά επίπεδα και κατηγορίες. Για παράδειγμα, οι αυτοαναφορικές πεποιθήσεις υποδηλώνουν τα πιστεύω που έχει ένα άτομο αναφορικά με τα προσωπικά του χαρακτηριστικά και ικανότητες (Buehl & Alexander, 2001) ενώ μεγάλο κομμάτι στα πιστεύω κατέχουν οι θρησκευτικές, κοινωνικές και πολιτικές πεποιθήσεις. Σε ό,τι αφορά τα σχολεία, σύμφωνα με το πολυδιάστατο μοντέλο των Ashton και Webb (1982), οι προσωπικές πεποιθήσεις επάρκειας αναφέρονται στις γνώσεις και ικανότητες που χαρακτηρίζουν τους εκπαιδευτικούς για να φέρουν σε πέρας το έργο τους.

Ερωτήματα. Το υποκείμενο προβαίνει σε ποικίλες ερωτήσεις σε σχέση με το περιεχόμενο του σεναρίου, αλλά και τα εγείρομενα ζητήματα διοίκησης και λήψης απόφασης. Τα ερωτήματα εντάσσονται σε μία κατηγορία ανεξάρτητα από το αν απευθύνονται στον ερευνητή ή αν αποτελούν ένα διάλογο του υποκειμένου με τον εαυτό του.

Συναισθηματική φόρτιση – Επιφωνήματα. Οι συγκινήσεις αποτελούν έντονες ολοκληρωμένες αντιδράσεις της προσωπικότητας του ατόμου σε σημαντικά γι' αυτήν γεγονότα (Σερδάρης, 2002), ενώ τα συγκινησιακά βιώματα πηγάζουν με τη μορφή των συναισθημάτων, των συγκινήσεων, των παθών και των διαθέσεων των ψυχικών καταστάσεων. Το υποκείμενο φορτίζεται συναισθηματικά ή και συγκινησιακά σε σχέση με το περιεχόμενο του σεναρίου όπου, στις πλείστες περιπτώσεις, εκδηλώνεται αυθόρμητη σύνδεση με προσωπικά βιώματα. Η λεκτική έκφραση του υποκειμένου σε αυτές τις περιπτώσεις, χαρακτηρίζεται από επιφωνήματα συνοδευόμενα από παύσεις πριν ή και μετά την αναφώνησή τους.

Λήψη απόφασης. Η λήψη απόφασης αναμένεται ως το επιστέγασμα της όλης διαδικασίας και των νοητικών διεργασιών των υποκειμένων. Αφορά μια ορθολογιστική και σκόπιμη ενέργεια η οποία έχει ως αφετηρία μια ευρύτερη στρατηγική αποφάσεων,

προχωρώντας στη συνέχεια στην εφαρμογή και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (Tarter & Hoy, 1998). Το κάθε υποκείμενο όταν βρεθεί μπροστά σε ένα δίλημμα αντικρίζει την κατάσταση με το δικό του προσωπικό φακό και από τη δική του οπτική γωνία (Driver, 1979· Driver, Brousseau & Hunsaker, 1990· Spicer & Sadler-Smith, 2005), αναπτύσσοντας το δικό του στιλ λήψης απόφασης.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση λαμβάνεται βέβαια υπόψη το γεγονός πως οι διευθυντές τοποθετούνται νοερά σε ένα περιβάλλον κρίσεως με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά την αβεβαιότητα και την πίεση χρόνου. Υπό συνθήκες αβεβαιότητας, οι διοικούντες αδυνατούν να συγκεκριμενοποιήσουν τις πιθανότητες επιτυχίας μιας απόφασης ενώ ο παράγοντας ρίσκο αποτελεί πλέον ουσιαστικό συστατικό στοιχείο της διαδικασίας.

Αναθεώρηση Απόφασης. Η αναθεώρηση μιας απόφασης από τα υποκείμενα, είναι μια συμπεριφορά που πιθανόν να παρουσιαστεί σε δύο φάσεις: (α) αμέσως μετά τη λήψη κάποιας απόφασης, και (β) μετά την παρουσίαση των νέων δεδομένων του προβλήματος που αναγράφονται σε επόμενη καρτέλα. Λόγω των συνθηκών στις οποίες τα υποκείμενα καλούνται να πάρουν αποφάσεις, σε ένα περιβάλλον όπου τα αποτελέσματα της όποιας απόφασης δεν μπορούν να προβλεφθούν με ακρίβεια ενώ, ταυτόχρονα, οι προτεραιότητες στηρίζονται στην προσωπική ιδιοσυγκρασία, τη διαίσθηση και την αντίληψη του κάθε υποκειμένου χωριστά, είναι αναμενόμενο πως οι διευθυντές θα προβαίνουν σε αναθεώρηση των αποφάσεών τους. Θα επιλέγουν, μάλιστα, αποφάσεις ανάμεσα στις αμφιταλαντευόμενες λύσεις και τα διλήμματα που προέκυψαν στη διάρκεια των νοητικών τους διεργασιών, στην προσπάθειά τους να βρουν τη σωστή ισορροπία ανάμεσα στη γνώση, τη λογική, την εμπειρία και το συναίσθημα.

Πίνακας 9

Κώδικες εννοιολογικού σχήματος

Κώδικας	Ακρωνύμιο	Ορισμός και Παράδειγμα
Εξαγωγή Συμπερασμάτων	ΕΣ	Επεξήγηση/περιγραφή/πρόβλεψη αναφορικά με ένα ερέθισμα (π.χ., κατάσταση που περιγράφεται) <i>Εντάξει, είναι ένα φυσιολογικό σχολείο, κανονικό θα έλεγα... μοιάζει πάρα πολύ με τούτο που ήδη υπηρετώ.</i>
Ενεργοποίηση Προϋπάρχουσας Γνώσης	ΕΠΓ	Ανάκληση πληροφοριών από προηγούμενα αναγνώσματα, βιώματα, ενέργειες και επιτεύγματα <i>Ναι, είναι τούτα που προνοούν και τα Σχέδια Πολιτικής Άμυνας που έχουμε...</i>
Διαίσθηση	Δ	Νοητικός σχεδιασμός μιας ολοκληρωμένης εικόνας λύσης προβλήματος όπου συνυπάρχουν εμπειρία, κρίση και εσωτερική παρόρμηση <i>Έχω την εντύπωση ότι... αφού το είδαμε αυτό το πράγμα, αυτό το σύννεφο καπνού, πρέπει να απομακρυνθούμε όλοι όσοι είμαστε εκεί για να διασώσουμε τους άλλους διότι κινδυνεύουμε εμείς.</i>
Επανάληψη	Ε	Επανάληψη μέρους ή ολόκληρου του κειμένου του προβλήματος <i>Διαπερνά τα μεταλλικά διαχωριστικά και πέφτει με ορμή στην αίθουσα Οικιακής Οικονομίας.</i>
Παράφραση	Π	Επανάληψη του κειμένου του προβλήματος με άλλα λόγια διατηρώντας το αρχικό νόημα <i>Τραυματίες και νεκροί μεταφέρονται με ασθενοφόρο στο νοσοκομείο.</i>
Μεταγνωστικός Έλεγχος	ΜΕ	Δηλώσεις που αφορούν στην παρακολούθηση της εξέλιξης μιας κατάστασης με δυνατότητα αναθεώρησης ή επαναπρογραμματισμού των αρχικών στρατηγικών <i>...μπορεί όπως θα είναι πανικόβλητοι όλοι εκείνη τη στιγμή, τα μωρά ή οι δάσκαλοι, να πουν κουβέντες που να μην ισχύουν... κι έτσι καλύτερα να είναι όλοι λίγο προσεκτικοί με τα μέσα και τους δημοσιογράφους.</i>
Αβεβαιότητα	Α	Έκφραση αισθημάτων αβεβαιότητας και δισταγμού <i>Εννοώ πέραν του θορύβου, που... δεν ξέρω... δεν χαρακτηρίζεται σε ποιο επίπεδο είναι ο θόρυβος...</i>
Μονόλογος	Μ	Ένας ιδιόμορφος διάλογος του υποκειμένου με τον εαυτό του <i>Αναρωτιέμαι... τι κάνω τώρα... το λέω στους γονείς ή όχι... πώς θα αντιδράσουν... δύσκολη... πολύ δύσκολη κατάσταση...</i>
Πεποιθήσεις-Πιστεύω	ΠΠ	Δηλώσεις που αποτελούν πεποιθήσεις ή πιστεύω του υποκειμένου <i>Την ημερήσια αλληλογραφία δεν την διεκπεραιώνω</i>

Ερωτήματα	ΕΡ	<i>ποτέ εν ώρα σχολείου... εγώ δεν θα έκανα αυτό το πράγμα...</i> Το υποκείμενο προβαίνει σε ερωτήσεις <i>Γιατί τον οδηγό δηλαδή; Τον βρήκαν πιο εύκολα;</i>
Συναισθηματική Φόρτιση-Επιφωνήματα	ΣΦΕ	Το υποκείμενο φορτίζεται συναισθηματικά ή και συγκινησιακά και εκφράζεται με μονολεκτικά ή φραστικά επιφωνήματα <i>Θεέ μου... εύχομαι να μη συμβεί ποτέ σε κανένα κάτι τέτοιο...</i>
Λήψη Απόφασης	ΛΑ	Το επιστέγασμα των νοητικών διεργασιών των υποκειμένων με την κατάθεση πρότασης-λύσης <i>...να ενεργοποιηθεί το σύστημα που έχουμε στο σχολείο για παροχή βοήθειας στο βαθμό που μπορούμε και να ειδοποιηθούν και εξωτερικές δυνάμεις που μπορούν να βοηθήσουν σε τούτη την κατάσταση.</i>
Αναθεώρηση Λήψης Απόφασης	ΑΛΑ	Αναθεώρηση της αρχικής απόφασης και λήψη άλλης λόγω ανάκλησης νέων δεδομένων, γνώσης ή εμπειριών <i>Φυσικά... εδώ παράλειψη... θα έπρεπε να πούμε ότι θα έπρεπε κι ο διευθυντής... ως διευθυντής, θα έπρεπε να ενημερώσω αμέσως και το Υπουργείο Παιδείας.</i>

Με βάση το πιο πάνω εννοιολογικό σχήμα, ακολούθησε η κωδικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων και που αφορούσαν τις νοητικές διεργασίες των υποκειμένων σύμφωνα με την εφαρμογή του Πρωτοκόλλου Μεγαλόφωνης Σκέψης. Οι ερευνητές αρχικά χώριζαν το κείμενο σε μικρότερα τμήματα τα οποία αφορούσαν διαφορετικό εννοιολογικό κώδικα και σημείωναν σε μία στήλη τον κώδικα που αντιπροσώπευε το συγκεκριμένο τμήμα. Στη συνέχεια σε μια δεύτερη στήλη σημείωναν '1' όπου εντόπιζαν λήψη απόφασης και '0' όπου απουσίαζε η λήψη απόφασης. Στον Πίνακα 10 που ακολουθεί παρουσιάζεται ένα παράδειγμα της κωδικοποίησης των κειμένων.

Πίνακας 10

Κωδικοποίηση ποιοτικών δεδομένων με βάση το εννοιολογικό σχήμα

Μεγαλόφωνη Σκέψη	Κώδικας	Λήψη Απόφασης
Συνεχίζω να είμαι σε εκείνη τη φάση την πολύ δύσκολη...	ΣΦΕ	0
...λογικά εδώ θα πρέπει να δώσω άμεσα οδηγία στη γραμματέα να κάνει κάποια τηλέφωνα... οπωσδήποτε... κι επίσης να γίνει... να γίνει εκκένωση των τάξεων.	ΕΠΓ	1
Με προβληματίζει εδώ όμως η θέα του γεγονότος και τα παιδιά... δεν ξέρω πόσο εύκολο είναι να μην αντικρύσουν τα παιδιά την εικόνα...	A	0

Η έννοια της λήψης απόφασης, τόσο για την πειραματική ομάδα όσο και για την ομάδα ελέγχου, ταξινομήθηκε στη βάση των πέντε στιλ λήψης απόφασης του ηγέτη όπως προτείνουν οι Scott και Bruce (βλέπε σ. 29). Λαμβάνοντας υπόψη ότι, δεν υπάρχει ένας και μοναδικός τρόπος να ληφθεί μια απόφαση (Tarter & Hoy, 1998), σε συνάρτηση με το γεγονός ότι υπό κάποιες προϋποθέσεις, συγκριμένες προσεγγίσεις μπορούν να είναι πιο αποτελεσματικές από κάποιες άλλες (Vroom & Yetton, 1973), οι αποφάσεις των υποκειμένων ταξινομήθηκαν με τη μορφή που παρουσιάζεται στον πιο κάτω πίνακα (Πίνακας 11), όπου σε κάποια απόφαση μπορούν να εντοπιστούν περισσότερα από ένα στιλ λήψης απόφασης τα οποία σημειώνονται με την ένδειξη (1).

Πίνακας 11

Δηλώσεις στιλ λήψης απόφασης

Υποκείμενο	Απόφαση	Στιλ Λήψης Απόφασης				
		Ορθολογιστικός	Διασθητικός	Εξαρτημένος	Διστακτικός	Στιγμαίος
01 ^α	ΛΑ1	1	0	1	0	0
01 ^α	ΛΑ2	1	0	0	0	0
01 ^α	ΛΑ3	0	1	0	0	1
01 ^α	ΛΑ4	1	0	1	0	0
01 ^α	ΛΑ5	1	0	0	0	0
01 ^α	ΛΑ6	0	1	0	0	1
01 ^α	ΛΑ7	0	0	0	1	0
01 ^α	ΛΑ8	0	0	0	1	0

Για τη διερεύνηση του ερωτήματος «Σε ποιο βαθμό οι αποφάσεις που λαμβάνουν οι διευθυντές εμπίπτουν σε μοντέλα διαχείρισης κρίσεων;» αξιοποιήθηκαν οι απόψεις του συνόλου των υποκειμένων (πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου) στα οκτώ σημεία όπου κλήθηκαν να λάβουν αποφάσεις. Αναλυτικά, οι δηλώσεις των υποκειμένων ταξινομήθηκαν σε συγκεκριμένες κατηγορίες/φάσεις των τριών μοντέλων διαχείρισης κρίσεων που περιγράφονται στη βιβλιογραφία, δηλαδή, το «Μοντέλο Κρεμμύδι» των Mitroff et al (1989), το μοντέλο του John Ramee (1987) και το μοντέλο των Gonzalez-Herrero και Pratt (1996).

Ενδεικτική ταξινόμηση των αποφάσεων ενός υποκειμένου (01α) βάσει των μοντέλων διαχείρισης κρίσεων, παρουσιάζεται στον Πίνακα 12 που ακολουθεί. Όπως φαίνεται από τον πίνακα, τα τρία μοντέλα αναλύονται στις επί μέρους κατηγορίες/φάσεις τους στις οποίες σημειώνεται η ένδειξη «1» όταν εντοπιστεί αντίστοιχη δήλωση στις αποφάσεις του υποκειμένου ή η ένδειξη «0» σε αντίθετη περίπτωση. Ακολούθως, υπολογίζεται ο συνολικός

αριθμός φάσεων και σημειώνεται ποιο από τα τρία μοντέλα ήρθε πρώτο «1», δεύτερο «2» ή τρίτο «3».

Αποτέλεσμα αυτής της ταξινόμησης θα είναι η διαπίστωση κατά πόσο οι αποφάσεις των υποκειμένων ακολουθούν τις βασικές αρχές των μοντέλων διαχείρισης κρίσεων και σε ποιο βαθμό, ενώ παράλληλα, σε μια τέτοια περίπτωση, θα διαφανεί ποιο από τα τρία μοντέλα είναι το κυρίαρχο σε αυτή τη διαδικασία.

Πίνακας 12

Ταξινόμηση αποφάσεων βάσει των μοντέλων διαχείρισης κρίσεων

Μοντέλα Διαχείρισης Κρίσεων (α)						
Υποκείμενο	Onion Model		Ramee Model		Life Circle Model	
01 ^α	Ατομικοί Μηχανισμοί	1	Προετοιμασία	1	Αρχές διαχείρισης	1
	Κουλτούρα Οργανισμού	1	Διαχείριση	1	Προγραμματισμός/Πρόληψη	1
	Δομή Οργανισμού	1	Ανασκόπηση	0	Έναρξη/κορύφωση κρίσης	1
	Στρατηγικές Οργανισμού	1			Εκτόνωση κρίσης	0
Μοντέλα Διαχείρισης Κρίσεων (β)						
Υποκείμενο	Onion Model		Ramee Model		Life Circle Model	
01 ^α	3		1		2	

Ο βαθμός επίτευξης των στόχων του σεναρίου από τα υποκείμενα της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, διαπιστώθηκε από τις αντίστοιχες δηλώσεις των υποκειμένων στις οκτώ περιπτώσεις όπου κλήθηκαν να λάβουν αποφάσεις με βάση το δοσμένο σενάριο. Οι στόχοι του σεναρίου αφορούσαν τα εξής: συνθήκες ασφάλειας για μαθητές, χρήση πόρων σχολείου, κατανομή ρόλων/εκχώρηση εξουσίας, εφαρμογή σχεδίου δράσης, ικανότητα ελιγμού/εναλλακτικές λύσεις, πόροι/υποστηρικτικές υπηρεσίες εκτός σχολείου και επικοινωνιακή πολιτική/διαχείριση MME.

Ο αναμενόμενος ψηλότερος βαθμός δηλώσεων που καθορίστηκε για κάθε στόχο (Πίνακας 13) υπολογίστηκε έχοντας υπόψη το περιεχόμενο ερώτησης/ζητήματος που

καλούσε το υποκείμενο να λάβει απόφαση, καθώς και τις πρακτικές που ακολουθούνται σε καταστάσεις κρίσεων όπως αυτές έχουν παρουσιαστεί στο Κεφάλαιο II.

Πίνακας 13

Αναμενόμενος ψηλότερος βαθμός στόχων σεναρίου

Απόφαση	Στόχοι Σεναρίου						
	Συνθήκες Ασφάλειας για Μαθητές	Χρήση Πόρων Σχολείου	Κατανομή ρόλων / Εκχώρηση εξουσίας	Εφαρμογή Σχεδίου Δράσης	Ικανότητα ελιγμού / Εναλλακτικές λύσεις	Υποστ/κές Υπηρεσίες εκτός Σχολείου	Επικοινωνιακή Πολιτική Διαχείριση ΜΜΕ
ΛΑ1	1	1	1	0	0	1	0
ΛΑ2	1	1	1	1	1	1	0
ΛΑ3	1	0	1	1	1	0	1
ΛΑ4	0	0	0	0	0	1	1
ΛΑ5	0	0	0	0	0	0	1
ΛΑ6	0	0	0	0	0	0	1
ΛΑ7	1	0	1	0	1	1	0
ΛΑ8	0	0	0	0	0	1	1
Αναμενόμενος Ψηλότερος Βαθμός	4	2	4	2	3	5	5

Ακολούθως, υπολογίστηκαν για κάθε υποκείμενο οι συνολικές δηλώσεις για κάθε στόχο, όπως αυτές φαίνονται στον Πίνακα 14 που ακολουθεί, και στη συνέχεια διαπιστώθηκε ο βαθμός επίτευξης κάθε στόχου για κάθε υποκείμενο χωριστά, με βάση τον ψηλότερο βαθμό δηλώσεων που αναμενόταν σε κάθε στόχο.

Πίνακας 14

Συνολικές δηλώσεις στόχων σεναρίου υποκειμένων

Υπ/νο	Απόφαση	Συνθήκες Ασφάλειας για Μαθητές	Χρήση Πόρων Σχολείου	Κατανομή ρόλων / Εκχώρηση εξουσίας	Στόχοι Σεναρίου			
					Εφαρμογή Σχεδίου Δράσης	Ικανότητα ελιγμού / Εναλλακτικές λύσεις	Πόροι / Υποστ/κές Υπηρεσίες εκτός Σχολείου	Επικοινωνιακή Πολιτική Διαχείριση ΜΜΕ
10β	ΛΑ1	1	0	1	0	0	0	0
	ΛΑ2	1	0	0	1	0	1	0
	ΛΑ3	1	0	0	0	0	1	0
	ΛΑ4	1	0	0	0	0	1	1
	ΛΑ5	0	0	0	0	0	0	0
	ΛΑ6	1	0	0	0	0	0	1
	ΛΑ7	1	0	0	0	0	1	0
	ΛΑ8	0	0	0	0	0	1	0
Συνολικές δηλώσεις		6	0	1	1	0	5	2

Επεξήγηση: Με γκριζό χρώμα έχουν σκιαστεί οι δηλώσεις του υποκειμένου 10β οι οποίες ικανοποιούσαν τα κριτήρια που τέθηκαν σε σχέση με τον αναμενόμενο ψηλότερο βαθμό επίτευξης στόχου.

Στον Πίνακα 15 παρουσιάζεται, ενδεικτικά, ο βαθμός επιτευξιμότητας των στόχων του υποκειμένου 10β.

Πίνακας 15

Ενδεικτική επιτευξιμότητα στόχων σεναρίου

Απόφαση	Συνθήκες Ασφάλειας για Μαθητές	Χρήση Πόρων Σχολείου	Κατανομή ρόλων / Εκχώρηση εξουσίας	Εφαρμογή Σχεδίου Δράσης	Ικανότητα ελιγμού / Εναλλακτικές λύσεις	Υποστ/κές Υπηρεσίες εκτός Σχολείου	Επικοινωνιακή Πολιτική Διαχείριση ΜΜΕ
Δηλώσεις Υπ/νου 10β	4	0	1	1	0	4	2
Αναμενόμενος Ψηλότερος Βαθμός	4	2	4	2	3	5	5
Βαθμός επίτευξης %	100	0	25	50	0	80	40

Περιορισμοί Μεθοδολογίας

Η συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων που έχουν τα συμπεράσματα μιας έρευνας, συνδέεται με τους περιορισμούς που έχουν προκύψει σε όλα τα στάδιά της. Με αυτό τον τρόπο, κατανοούμε τις δυσκολίες που προέκυψαν αλλά και τις αδυναμίες των επιλογών που

έγιναν. Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας διακρίνονται σε: α) αντικειμενικές δυσκολίες, και β) μεθοδολογικές αδυναμίες.

Αντικειμενικές Δυσκολίες

Η υποκειμενικότητα του ερευνητή αναπόφευκτα επιδρά στη συλλογή και ερμηνεία των ποιοτικών δεδομένων κατά τις συνεντεύξεις (Newman & Benz, 1998· Stake, 1995). Ο ερευνητής, ως άνθρωπος, δεν μπορεί παρά να είναι φορέας κάποιων αξιών, οι οποίες επηρεάζουν το τι επιλέγει να διερευνήσει και να παρατηρήσει, καθώς και την ερμηνεία όσων διερευνά και παρατηρεί.

Όπως τονίζει και ο Altheide (1996), οι δυνατότητες βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι τόσο μεγάλες πια που η εξάντληση όλου του φάσματος αυτής της παραγωγής είναι μια ματαιοπονία. Από αυτή την άποψη τα δεδομένα και οι σχετικές με το θέμα πληροφορίες αφορούν τη συγκεκριμένη βιβλιογραφία που μελετήθηκε καθώς και τα συγκεκριμένα ερευνητικά υποκείμενα για το διάστημα που παρατηρήθηκαν.

Σε μια κατάσταση έκτακτης ανάγκης ή σε οποιαδήποτε άλλη περίπτωση στην οποία απαιτείται η λήψη απόφασης στο σχολείο, οι διευθυντές, αναλόγως του στιλ ηγεσίας που τους χαρακτηρίζει ή και της ιδιοσυγκρασίας τους, αξιοποιούν άλλοι σε μικρότερο και άλλοι σε μεγαλύτερο βαθμό τις απόψεις των ατόμων που τους πλαισιώνουν (μέλη της διευθυντικής ομάδας ή μέλη του προσωπικού).

Στους περιορισμούς της έρευνας, λόγω του χαρακτήρα της ως πειραματική, σημειώνεται επίσης η απομόνωση των διευθυντών για τις ανάγκες της συνέντευξης. Βέβαια, ο περιορισμός αυτός μετριάζεται σε κάποιο βαθμό από το ίδιο το σενάριο και τις συνθήκες προσομοίωσης που παρουσιάζονται.

Μεθοδολογικές Αδυναμίες

Η χρήση των συγκεκριμένων ερευνητικών εργαλείων, όπως και σε κάθε άλλη περίπτωση, έχει συνακόλουθους περιορισμούς. Συγκεκριμένα, η χρήση του Πρωτόκολλου

Μεγαλόφωνης Σκέψης περιορίζει τις πληροφορίες των διευθυντών που πήραν μέρος στην έρευνα, μόνο σε αυτά που μπορούν να εκφραστούν με λόγια. Αυτό πρακτικά αποκλείει εκείνα τα δεδομένα των διαδικασιών που είτε είναι αυτοματοποιημένες, είτε λειτουργούν παράλληλα με κάποια άλλη διαδικασία που μπήκε κάτω από το φως της προσοχής, είτε που θεωρήθηκαν ως αυτονόητες από τα υποκείμενα και συνεπώς ως μη άξιες αναφοράς. Τέτοιες διαδικασίες θα μπορούσαν να είναι ουσιαστικές και να επηρεάζουν σημαντικά στοιχεία των νοητικών διεργασιών που αφορούν τη λήψη απόφασης.

Επιπλέον, θα πρέπει να γίνει αναφορά στο γλωσσικό παράγοντα που παίζει ρόλο στα προφορικά πρωτόκολλα. Τα πρωτόκολλα αυτά, όπως το Πρωτόκολλο Μεγαλόφωνης Σκέψης, απαιτούν ένα σημαντικό γλωσσικό εργαλείο έκφρασης για να αποδώσουν σαφείς και ακριβείς πληροφορίες για τις νοητικές λειτουργίες που εξετάζονται. Είναι πιθανόν, δυσκολίες των υποκειμένων στην κατανόηση των ζητημάτων και αδυναμία αντίληψης όλων των δοθέντων παραμέτρων, να επηρέασαν τα στοιχεία που συνεισέφεραν στη διαδικασία. Πρέπει να σημειωθεί, επίσης, πως οι διευθυντές δεν είχαν την ευχέρεια να έχουν στη διάθεσή τους ολόκληρο το κείμενο κάθε στιγμή, ώστε να προβούν σε ένα αρχικό συνολικό σχεδιασμό. Η τακτική αυτή κρίθηκε αναγκαία, όμως, ώστε η διαδικασία να προσομοιάζει όσο το δυνατό περισσότερο με πραγματικές συνθήκες έκτακτης ανάγκης όπου τα δεδομένα και οι συνθήκες χαρακτηρίζονται από αστάθεια και μεταβλητότητα.

Τέλος, στις μεθοδολογικές αδυναμίες, πρέπει να σημειωθεί η επίδραση του Hawthorne Effect (Coombs & Smith, 2003) και συγκεκριμένα η άποψη πως τα μέλη μιας ομάδας συμπεριφέρονται διαφορετικά όταν βρίσκονται υπό παρατήρηση, γνωρίζοντας ότι οι αντιδράσεις τους καταγράφονται, και θα τύχουν σχετικής επεξεργασίας και ανάλυσης. Βέβαια, οι διάφορες αντιδράσεις των υποκειμένων (συναισθηματική φόρτιση, επιφωνήματα, συγκινησιακές εκδηλώσεις), καθώς και οι λεκτικές δηλώσεις που καταγράφονταν στην πορεία της έρευνας, φανέρωναν πως στην πλειοψηφία τους οι διευθυντές βίωναν νοερά τα

δρώμενα του σεναρίου. Συνεπώς, οι αντιδράσεις τους θεωρήθηκαν γνήσιες και πολύ κοντά στο ζητούμενο των δεδομένων της έρευνας.

Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας. Για τη διερεύνηση των νοητικών διεργασιών των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου κατά τη διαχείριση κρίσεων, καθώς και τον εντοπισμό των στρατηγικών που χρησιμοποιούν για λήψη απόφασης σε συνθήκες αβεβαιότητας, αξιοποιήθηκε το Πρωτόκολλο Μεγαλόφωνης Σκέψης κατά την ανάγνωση ενός υποθετικού σεναρίου. Η τεχνική αυτή, σε συνδυασμό με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου για την καταγραφή των αντιλήψεων του βαθμού ετοιμότητας των διευθυντών σε καταστάσεις κρίσεων, αποτελούσε σκόπιμη ενέργεια συλλογής ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, σε μια προσπάθεια μεθοδολογικής τριγωνοποίησης των προσεγγίσεων.

Το δείγμα επιλέγηκε με τυχαία στρωματοποιημένη δειγματοληψία από όλους τους διευθυντές των δημόσιων σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Στη συνέχεια ακολουθήθηκε ο τυχαίος διαχωρισμός του δείγματος σε δύο ομάδες, πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου. Μόνο στην πειραματική ομάδα ακολουθήθηκε το Πρωτόκολλο Μεγαλόφωνης Σκέψης ενώ το ερωτηματολόγιο για τις αντιλήψεις των διευθυντών σε σχέση με το βαθμό ετοιμότητάς τους δόθηκε σε όλους τους συμμετέχοντες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ερευνητική διαδικασία, η οποία αποσκοπούσε στο σχεδιασμό ενός μοντέλου λήψης απόφασης σε καταστάσεις κρίσεων το οποίο να απευθύνεται σε διευθυντές δημοτικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στη βάση των ερωτημάτων της έρευνας διερευνήθηκαν: (α) ο βαθμός ετοιμότητας των διευθυντών για ανταπόκριση σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης με τη χρήση ερωτηματολογίου, (β) οι νοητικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα κάτω από συνθήκες που προσομοιάζουν με κατάσταση κρίσης με τη χρήση σεναρίου στη μορφή μιας ημιδομημένης συνέντευξης, (γ) τα στίλ λήψης απόφασης που υιοθετούν οι διευθυντές κατά τη διαχείριση μιας κατάστασης έκτακτης ανάγκης, (δ) το κατά πόσο οι αποφάσεις που λαμβάνουν οι διευθυντές εμπίπτουν σε μοντέλα διαχείρισης κρίσεων, (ε) σε ποιο βαθμό στηρίζονται στη διαίσθησή τους οι διευθυντές κατά τη διαδικασία λήψης απόφασης σε μια κατάσταση έκτακτης ανάγκης, καθώς επίσης και (στ) σε ποιο βαθμό, η εφαρμογή του Πρωτοκόλλου Μεγαλόφωνης Σκέψης, επηρεάζει τη διαδικασία λήψης απόφασης στα μέλη της Πειραματικής Ομάδας.

Διερεύνηση Πρώτου Ερωτήματος

«Πόσο έτοιμοι νιώθουν οι διευθυντές στο να διαχειριστούν καταστάσεις κρίσεων;»

Αναφορικά με το πρώτο ερώτημα της έρευνας διερευνήθηκε το πόσο έτοιμοι νιώθουν οι διευθυντές στο να διαχειριστούν καταστάσεις κρίσεων. Συγκεκριμένα, για τη διερεύνηση της αντίληψης του βαθμού ετοιμότητας την οποία έχουν για το άτομό τους οι διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα, ετοιμάστηκε ερωτηματολόγιο (Παράρτημα Ε'), το οποίο συμπληρώθηκε πριν από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων από τα υποκείμενα της έρευνας (N=60) τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου.

Αξιοπιστία Εργαλείου

Για να εξεταστεί ο βαθμός εσωτερικής αξιοπιστίας του εργαλείου έγινε χρήση του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha για έλεγχο της συνέπειας μεταξύ των δηλώσεων των υποκειμένων. Για να θεωρείται ότι υπάρχει εσωτερική αξιοπιστία μεταξύ των δηλώσεων, σύμφωνα και με τη μετα-ανάλυση του Peterson (1994), πρέπει ο δείκτης αυτός να είναι τουλάχιστον $\alpha > .70$. Ο δείκτης εξαρτάται άμεσα από το πλήθος των δηλώσεων του εργαλείου και τον αριθμό των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα. Ο δείκτης αξιοπιστίας, για τα 24 ερωτήματα του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου της έρευνας, ήταν πάρα πολύ ψηλός ($\alpha = .95$).

Αποτελέσματα Περιγραφικής Στατιστικής

Στον Πίνακα 16 που ακολουθεί, παρουσιάζεται η περιγραφική στατιστική των δηλώσεων που χρησιμοποιήθηκαν στο ερωτηματολόγιο των διευθυντών ($N=60$).

Πίνακας 16

Περιγραφική στατιστική των μεταβλητών του ερωτηματολογίου

Μεταβλητή	<i>M</i>	<i>SD</i>	Λοξότητα	Κύρτωση
A01	3.40	.89	.01(.31)*	-.70(.61)
A02	2.87	1.02	-.13(.31)	-.99(.61)
A03	4.17	.67	-.20(.31)	-.72(.61)
A04	3.85	.93	-.60(.31)	.21(.61)
A05	3.35	.95	-.28(.31)	-.61(.61)
A06	4.20	.63	-.18(.31)	-.54(.61)
A07	3.53	.87	-.19(.31)	-.60(.61)
B08	4.33	.66	-.85(.31)	1.37(.61)
B09	3.32	1.08	-.34(.31)	-.64(.61)
B10	2.75	1.16	-.17(.31)	-1.01(.61)
B11	3.42	1.11	-.60(.31)	-.35(.61)
B12	2.82	1.26	-.17(.31)	-1.42(.61)
B13	3.48	1.13	-.70(.31)	-.30(.61)
B14	3.90	.90	-.53(.31)	.34(.61)
B15	3.77	1.03	-.47(.31)	-.47(.61)
B16	4.07	.76	-1.09(.31)	3.28(.61)
B17	3.25	.88	-.21(.31)	-.36(.61)
B18	2.87	1.17	-.20(.31)	-.97(.61)
C19	4.43	.53	-.07(.31)	-1.26(.61)

C20	4.03	.78	-.28(.31)	-.69(.61)
C21	3.27	1.15	-.13(.31)	-.95(.61)
C22	3.75	.70	-.21(.31)	.02(.61)
C23	4.05	.65	-.05(.31)	-.54(.61)
C24	3.82	.60	.08(.31)	-.29(.61)

* Στην παρένθεση παρουσιάζεται το τυπικό σφάλμα της μέτρησης

Από τα παραπάνω αποτελέσματα και παρατηρώντας τις χαμηλές τιμές στις τυπικές αποκλίσεις, διαπιστώνεται μια σύγκλιση απόψεων στις απαντήσεις των διευθυντών. Επίσης, οι τιμές λοξότητας και κύρτωσης δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες αποκλίσεις. Συνεπώς, οι κλίμακες μέτρησης θεωρούνται ως ισοδιαστημικές γεγονός που επιτρέπει την παραγοντική ανάλυση (Tabachnick & Fidell, 2007).

Παραγοντική Ανάλυση

Η παραγοντική ανάλυση (factor analysis) χρησιμοποιείται συνήθως στην κατανόηση του μοτίβου απόκρισης ατόμων, τα οποία συμπληρώνουν κλειστά ερωτηματολόγια (Anderson, 2003· Tabachnick & Fidell, 2007). Η ανάλυση παραγόντων επιτρέπει την αναγνώριση στοιχείων που μετρούν παρόμοια πράγματα και, συνεπώς, την κατανόηση της δομής των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο.

Σύμφωνα με τις Tabachnick και Fidell (2007), η παραγοντική ανάλυση αποσκοπεί στο να εντοπιστούν και να προσδιοριστούν οι παράγοντες ενός φαινομένου οι οποίοι δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμοι. Λαμβάνοντας υπόψη ότι κάθε παράγοντας αντιπροσωπεύει στην πραγματικότητα μια γραμμική σχέση μεταξύ των μεταβλητών, ο προσδιορισμός των μη παρατηρήσιμων παραγόντων προκύπτει με βάση ένα σύνολο παρατηρήσιμων μεταβλητών. Συνεπώς, με τον εντοπισμό των παραγόντων απλοποιείται η επεξεργασία πολύπλοκων φαινομένων και επιτυγχάνεται μια αποτελεσματικότερη ερμηνεία των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών (Anderson, 2003· Tabachnick & Fidell, 2007).

Παρόλο που οι μεταβλητές στο ερωτηματολόγιο της έρευνας ήταν ομαδοποιημένες σε τρεις παράγοντες (*Πρόληψη – Ανταπόκριση – Επαναφορά*) η Διερευνητική Παραγοντική

Ανάλυση χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ώστε: (α) να εξακριβωθεί η σχέση μεταξύ των διάφορων μεταβλητών, και (β) να εντοπιστούν νέες σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών καθώς και νέοι παράγοντες.

Διεξαγωγή διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης. Βάσει του ερωτηματολογίου, οι διευθυντές καλούνταν να δηλώσουν το βαθμό ετοιμότητάς τους σε 24 ζητήματα που αφορούσαν διαχείριση καταστάσεων κρίσης σε μια ισοδιαστημική κλίμακα από το 1 (Καθόλου) μέχρι το 5 (Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό). Το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett, με τιμή 1241.20 και επίπεδο σημαντικότητας $p=.01$, καθώς επίσης και ο δείκτης KMO, ο οποίος ήταν ίσος με .83 επιβεβαιώνουν την καταλληλότητα χρήσης της παραγοντικής ανάλυσης.

Από την παραγοντική ανάλυση των 24 ερωτημάτων, προέκυψαν πέντε παράγοντες που ερμηνεύουν ποσοστό 75.76% όπως αυτές παρουσιάζονται στον Πίνακα 17.

Πίνακας 17

Ποσοστό επεξήγησης παραγόντων

Παράγοντας	%	Αθροιστικό %
1	47.207	47.207
2	10.784	57.991
3	7.352	65.343
4	5.783	71.126
5	4.633	75.759

Οι μεταβλητές ταξινομήθηκαν σύμφωνα με τις φορτίσεις τους στον πρώτο παράγοντα, από τη μεγαλύτερη προς τη μικρότερη. Αυτό βοηθάει στην ερμηνεία του παράγοντα, αφού τα στοιχεία με τις υψηλές τιμές φόρτισης είναι αυτά που διευκολύνουν στον προσδιορισμό του.

Ορθογώνια περιστροφή παραγόντων. Σκοπός της περιστροφής των παραγόντων είναι ο μετασχηματισμός του αρχικού πίνακα (Component Matrix) ώστε να γίνει πιο ερμηνεύσιμος και να εντοπιστούν παράγοντες που σχετίζονται μεταξύ τους (Anderson, 2003· Tabachnick &

Fidell, 2007). Ο νέος πίνακας διευκολύνει τον ερευνητή στην επιλογή των μεταβλητών που ανήκουν στον κάθε παράγοντα. Ουσιαστικά η κάθε μεταβλητή παρουσιάζει υψηλό βαθμό συσχέτισης με κάποιο παράγοντα. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ορθογώνια περιστροφή (varimax), η οποία είναι η πιο διαδεδομένη μορφή περιστροφής παραγόντων. Οι παράγοντες περιστρέφονται έτσι ώστε να διατηρείται η σχέση 90° στους δύο άξονες.

Στη συνέχεια λαμβάνοντας υπόψη τις φορτίσεις των μεταβλητών στους αντίστοιχους πέντε παράγοντες, έγινε προσπάθεια εννοιολογικής ερμηνείας του κάθε παράγοντα σε σχέση με το περιεχόμενο των μεταβλητών όπως περιγράφονταν στο εργαλείο. Μελετώντας τα αποτελέσματα της ανάλυσης παραγόντων, φάνηκε ότι η δήλωση (B18) παρουσιάστηκε προβληματική σε σχέση με τις φορτίσεις της. Ενώ στο ερωτηματολόγιο ανήκε στον παράγοντα *Ανταπόκριση* έκανε φόρτιση στους παράγοντες *Πρόληψη* και *Επικοινωνία* και έτσι αποφασίστηκε η συγκεκριμένη δήλωση να αφαιρεθεί. Προβληματισμός υπήρξε και για τη δήλωση (B08) η οποία φόρτιζε σε τρεις παράγοντες. Η υψηλότερη φόρτιση (.652) ταίριαζε με τις δηλώσεις (B14, B15, B16 και B17). Η εξήγηση φάνηκε από τη μελέτη των δηλώσεων στο ερωτηματολόγιο όπου η δήλωση (B08) αναφερόταν σε ελαφρύ τραυματισμό μαθητή, ενώ οι υπόλοιπες δηλώσεις αφορούσαν περιπτώσεις κρίσεων, οι οποίες είναι περισσότερο οικείες προς τους διευθυντές.

Τελικά, δύο από τους τρεις αρχικούς παράγοντες (*Πρόληψη*, *Ανταπόκριση*) χωρίστηκαν σε δύο υποενότητες, οι οποίες επιδέχονται αποδεκτής εννοιολογικής ερμηνείας.

Συγκεκριμένα, ο παράγοντας *Πρόληψη* χωρίστηκε σε δύο ευδιάκριτες ομάδες με τίτλο *Πρόληψη – Κατάρτιση* και *Πρόληψη – Δράση*. Στην πρώτη ομάδα ανήκουν δηλώσεις (A01 και A02) που σχετίζονται με την θεωρητική κατάρτιση και εκπαίδευση των διευθυντών σε θέματα διαχείρισης κρίσιμων καταστάσεων, ενώ στη δεύτερη ομάδα οι δηλώσεις (A03, A04, A05, A06 και A07) αφορούν στην εφαρμογή σχεδίων δράσης και στην προετοιμασία του οργανισμού με δοκιμαστικές ασκήσεις και πρακτική εξάσκηση. Με αντίστοιχο τρόπο ο

παράγοντας *Ανταπόκριση* χωρίστηκε σε δύο μικρότερες ομάδες, στην ομάδα *Ήπια Ανταπόκριση* και στην ομάδα *Σοβαρή Ανταπόκριση*. Στην πρώτη ομάδα ανήκουν δηλώσεις (B08, B14, B15, B16 και B17) που αφορούν οικείες προς τους διευθυντές της Κύπρου καταστάσεις κρίσεων, όπως σεισμοί και πυρκαγιές, ενώ στη δεύτερη ομάδα (B09, B10, B11, B12 και B13) οι καταστάσεις κρίσεων που περιγράφονται είναι λιγότερο οικείες και περισσότερο σοβαρές και αναφέρονται, κυρίως, σε περιστατικά θανάτου μαθητών ή μελών του προσωπικού. Ο πέμπτος παράγοντας που προέκυψε με την ανάλυση παραγόντων *Επαναφορά* ταυτίστηκε απόλυτα με τον αντίστοιχο τρίτο παράγοντα του ερωτηματολογίου και σε αυτόν παρέμειναν οι δηλώσεις (C19, C20, C21, C22, C23 και C24). Στους πιο κάτω πίνακες (Πίνακας 18 μέχρι Πίνακας 22) παρουσιάζονται αναλυτικά οι τίτλοι των παραγόντων που προέκυψαν με τις αντίστοιχες μεταβλητές, καθώς και το αποτέλεσμα του ελέγχου εσωτερικής αξιοπιστίας για κάθε παράγοντα. Η αξιοπιστία κάθε παράγοντα ελέγχθηκε με το δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha, αφού πρώτα είχε προηγηθεί το άθροισμα των μέσων όρων των αντίστοιχων μεταβλητών για κάθε παράγοντα (compute). Ο αρχικός έλεγχος της αξιοπιστίας των πέντε νέων μεταβλητών που είχαν δημιουργηθεί, παρουσίασε ψηλό δείκτη εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's Alpha= .86) ενώ ψηλοί δείκτες παρουσιάστηκαν και στους ελέγχους που έγιναν για κάθε παράγοντα.

Πίνακας 18

Παράγοντας 1: Πρόληψη – Κατάρτιση

Μεταβλητή	Περιγραφή	Φόρτιση
A01	Έχω αποκτήσει εμπειρίες από διαχείριση κρίσιμων περιστατικών στο παρελθόν.	0.792
A02	Έχω τύχει ενημέρωσης/εκπαίδευσης για διαχείριση κρίσεων.	0.521
A03	Γνωρίζω τους τρόπους αντίδρασης του σχολείου μου σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης.	0.548
Cronbach's Alpha		.84

Πίνακας 19

Παράγοντας 2: Πρόληψη – Δράση

Μεταβλητή	Περιγραφή	Φόρτιση
A04	Φρόντισα ώστε το προσωπικό του σχολείου μου να εκπαιδευτεί σε θέματα πρώτων βοηθειών.	0.787
A05	Φρόντισα ώστε το προσωπικό του σχολείου μου να εκπαιδευτεί σε θέματα πυρόσβεσης.	0.656
A06	Φρόντισα ώστε το προσωπικό και οι μαθητές του σχολείου μου να εκπαιδευτούν σε θέματα εκκένωσης.	0.796
A07	Το σχολείο είναι εξοπλισμένο με υλικά και μέσα για αποτελεσματική ανταπόκριση σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης.	0.666
Cronbach's Alpha		.83

Πίνακας 20

Παράγοντας 3: Ήπια Ανταπόκριση

Μεταβλητή	Περιγραφή	Φόρτιση
B08	Ελαφρύς τραυματισμός μαθητή (π.χ. σπάσιμο χεριού).	0.653
B14	Εκδήλωση πυρκαγιάς σε αίθουσα Τεχνολογίας.	0.775
B15	Εκδήλωση πυρκαγιάς εκτός του σχολείου με κατεύθυνση το σχολείο.	0.722
B16	Εκδήλωση σεισμού μέτριας έντασης (χωρίς υλικές ζημιές).	0.822
B17	Εκδήλωση ανεμοστρόβιλου με κατεύθυνση το σχολείο σε εργάσιμο χρόνο.	0.646
Cronbach's Alpha		.81

Πίνακας 21

Παράγοντας 4: Σοβαρή Ανταπόκριση

Μεταβλητή	Περιγραφή	Φόρτιση
B09	Σοβαρός τραυματισμός μαθητή (π.χ. κρανιοεγκεφαλική κάκωση).	0.443
B10	Θάνατος μαθητή σε εργάσιμο χρόνο.	0.807
B11	Θάνατος μαθητή σε μη εργάσιμο χρόνο.	0.745
B12	Θάνατος μέλους του προσωπικού σε εργάσιμο χρόνο.	0.818
B13	Θάνατος μέλους του προσωπικού σε μη εργάσιμο χρόνο.	0.869
Cronbach's Alpha		.79

Πίνακας 22

Παράγοντας 5: Επαναφορά

Μεταβλητή	Περιγραφή	Φόρτιση
C19	Δυνατότητα ενημέρωσης προϊσταμένων.	.607
C20	Διαχείριση γονέων και κηδεμόνων.	.737
C21	Διαχείριση μέσων μαζικής ενημέρωσης.	.785
C22	Ψυχολογική στήριξη προσωπικού.	.904
C23	Ψυχολογική στήριξη μαθητών.	.763
C24	Επαναφορά της σχολικής μονάδας στην πριν από την κρίση περίοδο.	.780
Cronbach's Alpha		.84

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος *t* test για τους πέντε παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση, ώστε να συγκριθεί ο βαθμός ετοιμότητας της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Τα αποτελέσματα του ελέγχου παρουσιάζονται στον Πίνακα 23.

Πίνακας 23

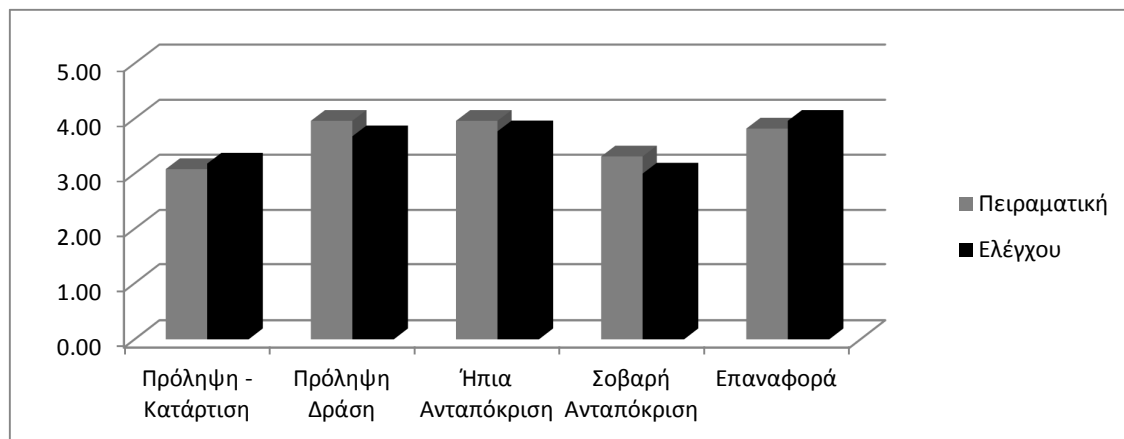
Στατιστικά σημαντικές διαφορές ομάδων στους πέντε παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση

Παράγοντας	Ομάδα	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i> (2-tailed)																																															
Πρόληψη – Κατάρτιση	Πειραματική	30	3.08	0.86	0.84	.36	-0.47	.64																																															
	Ελέγχου	30	3.18	0.78					Πρόληψη – Δράση	Πειραματική	30	3.96	0.62	0.04	.85	1.75	.09	Ελέγχου	30	3.68	0.62	Ήπια Ανταπόκριση	Πειραματική	30	3.96	0.65	0.1	.76	1.02	.31	Ελέγχου	30	3.77	0.80	Σοβαρή Ανταπόκριση	Πειραματική	30	3.31	0.83	6.84	.01	1.20	.23	Ελέγχου	30	3.00	1.16	Επαναφορά	Πειραματική	30	3.82	0.54	0.17	.68	-0.87
Πρόληψη – Δράση	Πειραματική	30	3.96	0.62	0.04	.85	1.75	.09																																															
	Ελέγχου	30	3.68	0.62					Ήπια Ανταπόκριση	Πειραματική	30	3.96	0.65	0.1	.76	1.02	.31	Ελέγχου	30	3.77	0.80	Σοβαρή Ανταπόκριση	Πειραματική	30	3.31	0.83	6.84	.01	1.20	.23	Ελέγχου	30	3.00	1.16	Επαναφορά	Πειραματική	30	3.82	0.54	0.17	.68	-0.87	.39	Ελέγχου	30	3.96	0.68								
Ήπια Ανταπόκριση	Πειραματική	30	3.96	0.65	0.1	.76	1.02	.31																																															
	Ελέγχου	30	3.77	0.80					Σοβαρή Ανταπόκριση	Πειραματική	30	3.31	0.83	6.84	.01	1.20	.23	Ελέγχου	30	3.00	1.16	Επαναφορά	Πειραματική	30	3.82	0.54	0.17	.68	-0.87	.39	Ελέγχου	30	3.96	0.68																					
Σοβαρή Ανταπόκριση	Πειραματική	30	3.31	0.83	6.84	.01	1.20	.23																																															
	Ελέγχου	30	3.00	1.16					Επαναφορά	Πειραματική	30	3.82	0.54	0.17	.68	-0.87	.39	Ελέγχου	30	3.96	0.68																																		
Επαναφορά	Πειραματική	30	3.82	0.54	0.17	.68	-0.87	.39																																															
	Ελέγχου	30	3.96	0.68																																																			

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου t test, δεν προέκυψε οποιαδήποτε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διευθυντών της πειραματικής ομάδας και των διευθυντών της ομάδας ελέγχου στους πέντε παράγοντες. Σε ότι αφορά τον παράγοντα *Σοβαρή Ανταπόκριση*, από τον έλεγχο Levene's test, φάνηκε ότι οι διακυμάνσεις των δύο ομάδων ήταν σημαντικά άνισες ($F(52.463)=6.84, p=.01$), οπότε χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος για άνισες διακυμάνσεις (equal variances not assumed) από τον οποίο φάνηκε ότι ο μέσος όρος του βαθμού ετοιμότητας των διευθυντών της πειραματικής ομάδας για το συγκεκριμένο παράγοντα δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά ($t=1.20(58), p=.23$) από τον αντίστοιχο μέσο όρο των διευθυντών της ομάδας ελέγχου.

Διάγραμμα 11

Αντιλήψεις διευθυντών για το βαθμό ετοιμότητάς τους



Από τα αποτελέσματα των παραπάνω ελέγχων καθώς και από τα δεδομένα της περιγραφικής στατιστικής, φαίνεται ότι οι δύο ομάδες, πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου παρουσιάζονται ως όμοιες μεταξύ τους (Διάγραμμα 11), ενώ και δύο ομάδες παρουσιάζονται αρκετά έτοιμες στο να διαχειριστούν καταστάσεις κρίσεων, έχοντας μέτριο προς υψηλό βαθμό ετοιμότητας με τους μέσους όρους τους να κυμαίνονται μεταξύ 3 και 4 ($3.00 > M < 4.00$).

Διερεύνηση Δεύτερου Ερωτήματος

«Ποιες νοητικές διεργασίες παρουσιάζουν οι διευθυντές κατά τη διαδικασία αντιμετώπισης ενός κρίσιμου περιστατικού;»

Αναφορικά με το δεύτερο ερώτημα της έρευνας διερευνήθηκε το ποιες νοητικές διεργασίες παρουσιάζουν οι διευθυντές των δημόσιων δημοτικών σχολείων της Κύπρου κατά τη διαδικασία αντιμετώπισης ενός κρίσιμου περιστατικού. Το συγκεκριμένο ερώτημα απασχόλησε μόνο την πειραματική ομάδα διευθυντών ($N=30$) στα πλαίσια ημιδομημένης συνέντευξης με τη χρήση σεναρίου το οποίο αφορούσε την εκδήλωση μιας κρίσιμης κατάστασης σε σχολείο, ενώ λεπτομέρειες σε σχέση με την ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε περιγράφονται στο Κεφάλαιο III στην υποενότητα *Κωδικοποίηση Νοητικών Διεργασιών – Coding Scheme* (βλέπε σ. 133). Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής για το συγκεκριμένο ερώτημα και ακολουθούν τα αποτελέσματα της ανάλυσης σε ομάδες (cluster analysis), η οποία αποσκοπούσε στη διερεύνηση της ύπαρξης ομαδοποιήσεων ανάμεσα στα μέλη της πειραματικής ομάδας, σε σχέση με τις νοητικές διεργασίες που παρουσίασαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων.

Αποτελέσματα Περιγραφικής Στατιστικής

Στον Πίνακα 24 που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής των νοητικών διεργασιών που παρουσίασαν τα μέλη της πειραματικής ομάδας ($N=30$) στη διάρκεια των συνεντεύξεων.

Πίνακας 24

Περιγραφικά δεδομένα νοητικών διεργασιών

Νοητική Διεργασία	N	Min	Max	Sum	%
Αβεβαιότητα	30	0	10	80	3,06
Αναθεώρηση Λήψης Απόφασης	30	0	4	17	0,65
Εξαγωγή Συμπερασμάτων	30	10	34	575	21,99
Επανάληψη	30	0	17	101	3,86
Ερωτήματα	30	0	17	196	7,50
Μεταγνωστικός Έλεγχος	30	0	8	63	2,41
Μονόλογος	30	0	27	194	7,42
Παράφραση	30	0	7	40	1,53
Πεποιθήσεις / Πιστεύω	30	3	59	595	22,75
Προϋπάρχουσα Γνώση	30	3	34	369	14,11
Διαίσθηση	30	1	25	247	9,45
Συναισθηματική Φόρτιση / Επιφωνήματα	30	0	20	138	5,28
				2615	100

Από τα αποτελέσματα του Πίνακα 24 φαίνεται ότι οι κυρίαρχες νοητικές διεργασίες που παρουσίασαν τα υποκείμενα της πειραματικής ομάδας ήταν η *Πεποιθήσεις / Πιστεύω* και η *Εξαγωγή Συμπερασμάτων* με ποσοστό 22.75% και 21.99% αντίστοιχα. Ακολουθεί η *Προϋπάρχουσα Γνώση* με 14.11% και η *Διαίσθηση* με 9.45%. Οι υπόλοιπες διεργασίες κυμαίνονται μεταξύ 1% και 7% με τη λιγότερο εμφανιζόμενη την *Αναθεώρηση Λήψης Απόφασης*. Στη συνέχεια έγινε ακόμη μία ανάλυση σε σχέση με την κατανομή των νοητικών διεργασιών στο σενάριο. Η ανάλυση έγινε σε επίπεδο καρτελών σεναρίου (Καρτέλες 1 έως 6, Παράρτημα Δ') όπου κάθε καρτέλα αντιπροσώπευε και μια εννοιολογική ενότητα σε σχέση με την πορεία του σεναρίου, αλλά και τα στάδια μιας κρίσης (Πίνακας 25).

Πίνακας 25

Αντιστοίχιση καρτελών με εννοιολογικές ενότητες σεναρίου

Καρτέλα	Εννοιολογική Ενότητα
1	Κατάσταση / Ιδιομορφίες υποθετικού σχολείου
2	Έναρξη κρίσιμου επεισοδίου
3	Κορύφωση της κρίσης
4	Αποτελέσματα/Συνέπειες
5	Επικοινωνιακή πολιτική
6	Επαναφορά στην ομαλότητα

Στον Πίνακα 26 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της δεύτερης ανάλυσης, η οποία αφορούσε την ταξινόμηση των νοητικών διεργασιών με βάση τη συχνότητά τους σε επίπεδο εννοιολογικής ενότητας. Οι ενδείξεις στην *Εξαγωγή Συμπερασμάτων* φανερώνουν ότι η συγκεκριμένη νοητική διεργασία είχε την πιο ψηλή συχνότητα δηλώσεων σε τρεις εννοιολογικές ενότητες (Καρτέλα 2, 3 και 4).

Πίνακας 26

Ταξινόμηση νοητικών διεργασιών με βάση τη συχνότητά τους ανά εννοιολογική ενότητα

Νοητική Διεργασία	Εννοιολογική Ενότητα						Min	Max	Επικρατούσα Τιμή
	1	2	3	4	5	6			
Αβεβαιότητα	9	9	7	9	10	11	7	11	9
Αναθεώρηση Λήψης Απόφασης	12	12	11	12	12	12	11	12	12
Εξαγωγή Συμπερασμάτων	2	1	1	1	2	2	1	2	1,2
Επανάληψη	8	8	8	8	6	8	6	8	8
Ερωτήματα	5	5	6	6	8	3	3	6	5,6
Μεταγνωστικός Έλεγχος	7	11	9	10	9	6	6	11	9
Μονόλογος	6	6	5	7	4	7	4	7	6,7
Παράφραση	10	10	12	11	11	10	10	11	11
Πεποιθήσεις / Πιστεύω	1	2	3	2	1	1	1	3	1
Προϋπάρχουσα Γνώση	3	3	2	3	3	4	2	4	3
Διαίσθηση	4	4	4	4	7	5	4	7	4
Συναισθηματική Φόρτιση / Επιφωνήματα	11	7	10	5	5	9	5	11	5

Τα αποτελέσματα του Πίνακα 26 αναφορικά με την ταξινόμηση των νοητικών διεργασιών στις εννοιολογικές ενότητες του σεναρίου με βάση τη συχνότητά τους, σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με τα αποτελέσματα του Πίνακα 24 (βλέπε σ.162) όπου παρουσιάστηκε το σύνολο των καταγραφών των νοητικών διεργασιών όλων των μελών της πειραματικής ομάδας. Η νοητική διεργασία *Πεποιθήσεις / Πιστεύω* με επικρατούσα τιμή (1) δείχνει ότι βρίσκεται στην πρώτη θέση σε συχνότητα δηλώσεων με πολύ μικρή διαφορά από τη δεύτερη *Εξαγωγή Συμπερασμάτων*. Γνωρίζουμε, βέβαια, και από τα αποτελέσματα του Πίνακα 26 πως κατεγράφησαν 595 δηλώσεις για την πρώτη και 575 δηλώσεις για τη δεύτερη. Στην τρίτη θέση, βάσει της ταξινόμησης του Πίνακα 26, βρίσκεται η *Προϋπάρχουσα Γνώση* ενώ η *Διαίσθηση* παρουσιάζεται τέταρτη. Η νοητική διεργασία *Αναθεώρηση Λήψης Απόφασης* παρουσιάζει τη μικρότερη συχνότητα καταγραφών και κατατάσσεται τελευταία, όπως ακριβώς συνέβηκε και στα δεδομένα του Πίνακα 24.



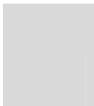
Για να διαπιστωθεί ο βαθμός φόρτισης³² των νοητικών διεργασιών ανά εννοιολογική ενότητα, προηγήθηκε ο υπολογισμός της συχνότητας κάθε νοητικής διεργασίας στην αντίστοιχη ενότητα και ακολούθως, ο αριθμός αυτός διαιρέθηκε με τον αριθμό σημείων σε κάθε ενότητα. Για παράδειγμα, στην πρώτη εννοιολογική ενότητα (Καρτέλα 1) τα υποκείμενα καλούνταν να μιλήσουν φωνακτά σε τέσσερα σημεία ενώ στη δεύτερη εννοιολογική ενότητα (Καρτέλα 2) τα υποκείμενα καλούνταν να μιλήσουν φωνακτά σε οκτώ σημεία. Ο υπολογισμός της φόρτισης της νοητικής διεργασίας *Εξαγωγή Συμπερασμάτων* έγινε ως εξής: Για την Καρτέλα 1 ($v_{\text{δηλώσεων}}/v_{\text{σημεία}(1)}=98/4=24.50$), για την Καρτέλα 2 ($v_{\text{δηλώσεων}}/v_{\text{σημεία}(2)}=119/8=14.88$), για την Καρτέλα 3 ($v_{\text{δηλώσεων}}/v_{\text{σημεία}(3)}=100/5=20.00$), για την Καρτέλα 4 ($v_{\text{δηλώσεων}}/v_{\text{σημεία}(4)}=151/8=18.88$), για την Καρτέλα 5 ($v_{\text{δηλώσεων}}/v_{\text{σημεία}(5)}=60/3=20.00$) και για την Καρτέλα 6 ($v_{\text{δηλώσεων}}/v_{\text{σημεία}(6)}=47/3=15.67$).

³² Ο όρος *βαθμός φόρτισης* αποφασίστηκε από το γράφοντα, ώστε να αποδοθεί ικανοποιητικά η αναλογία *συχνότητα νοητικής διεργασίας ανά εννοιολογική ενότητα*.

Πίνακας 27

Φορτίσεις νοητικών διεργασιών ανά εννοιολογική ενότητα

Καρτέλα - (Σημεία)	Νοητικές Διεργασίες											
	ΕΣ	ΜΕ	ΕΠΓ	Δ	ΠΠ	ΑΛΑ	Ε	Π	ΕΡ	Α	Μ	ΣΦΕ
1 - (1-4)	24.50	2.75	13.50	9.00	25.50	0.25	2.75	1.00	7.50	1.25	5.50	1.00
2 - (5-12)	14.88	0.63	9.75	9.38	12.63	0.25	3.75	2.00	7.38	3.25	7.13	5.75
3 - (13-17)	20.00	2.80	18.40	10.80	15.40	0.80	3.20	0.80	6.60	4.20	7.80	2.80
4 - (18-25)	18.88	1.38	11.38	6.63	16.13	0.50	2.63	1.00	5.88	2.38	5.75	6.13
5 - (26-28)	20.00	2.33	12.00	3.67	32.67	0.67	3.67	1.00	2.67	1.33	5.33	4.67
6 - (29-31)	15.67	5.00	6.00	6.00	29.33	1.33	4.00	1.67	6.33	1.67	4.67	3.67
$M_{\text{φόρτισης}}$ *	18.55	2.03	11.90	7.97	19.19	0.55	3.26	1.29	6.32	2.58	6.26	4.45

 Ψηλότερη φόρτιση εννοιολογικής ενότητας.
  Ψηλότερη φόρτιση νοητικής διεργασίας.
  Ταύτιση ψηλότερης φόρτισης εννοιολογικής ενότητας και νοητικής διεργασίας.

Υπόμνημα: ΕΣ: εξαγωγή συμπερασμάτων, Δ: διαίσθηση, Ε:επανάληψη, ΕΡ: ερωτήματα, Π:παράφραση, Μ:μονολόγος, ΜΕ: μεταγνωστικός έλεγχος, ΠΠ: πεποιθήσεις-πιστεύω, Α:αβεβαιότητα, ΑΛΑ: αναθεώρηση λήψης απόφασης, ΕΠΓ: ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης, ΣΦΕ: συναισθηματική φόρτιση/επιφωνήματα.

* Συνολικός μέσος όρος φόρτισης.

Από τον Πίνακα 27 φαίνεται ότι η κυρίαρχη νοητική διεργασία των διευθυντών της πειραματικής ομάδας είναι η *Πεποιθήσεις / Πιστεύω* με συνολικό μέσο όρο φόρτισης $M_{\text{φόρτισης}}=19.19$, ενώ δεύτερη ακολουθεί με μικρή διαφορά η *Εξαγωγή Συμπερασμάτων* με συνολικό μέσο όρο φόρτισης $M_{\text{φόρτισης}}=18.55$. Τρίτη στη σειρά είναι η *Ενεργοποίηση Προϋπάρχουσας Γνώσης* ($M_{\text{φόρτισης}}=11.90$) και τέταρτη η *Διαίσθηση* ($M_{\text{φόρτισης}}=7.97$). Η ανάλυση των καταγραφών φανερώνει ότι η νοητική διεργασία *Πεποιθήσεις / Πιστεύω* εμφανίζεται ως κυρίαρχη νοητική διεργασία στην Καρτέλα 1 (Κατάσταση / Ιδιομορφίες υποθετικού σχολείου), στην Καρτέλα 5 (Επικοινωνιακή πολιτική) και στην Καρτέλα 6 (Επαναφορά στην ομαλότητα). Στις υπόλοιπες Καρτέλες, δηλαδή στην 2 (Εναρξη κρίσιμου επεισοδίου), στην 3 (Κορύφωση της κρίσης) και στην 4 (Αποτελέσματα/ Συνέπειες/ Ανακοίνωση θανάτων) κυρίαρχη νοητική διεργασία εμφανίζεται η *Εξαγωγή Συμπερασμάτων*. Από τα αποτελέσματα φανερώνεται ότι οι διευθυντές στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στις πεποιθήσεις και τα πιστεύω τους, ενώ παράλληλα τείνουν να εξάγουν πολλά συμπεράσματα.

Ενεργοποιούν σε πολλές περιπτώσεις προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρίες τους, ενώ συχνά στηρίζονται στη διαίσθησή τους.

Σε ό,τι αφορά την ψηλότερη φόρτιση ανά νοητική διεργασία, οι νοητικές διεργασίες παρουσιάστηκαν με τις πιο ψηλές τιμές τους στην Καρτέλα 3 (Κορύφωση της κρίσης) και στην Καρτέλα 6 (Επαναφορά στην ομαλότητα). Συγκεκριμένα, στην τρίτη ενότητα του σεναρίου όπου έχουμε κορύφωση του επεισοδίου παρουσίασαν την ψηλότερη τιμή τους οι εξής τέσσερις νοητικές διεργασίες: *Ενεργοποίηση Προϋπάρχουσας Γνώσης, Διαίσθηση, Αβεβαιότητα και Μονόλογος*. Στην τελευταία ενότητα του σεναρίου, όπου επιχειρείται η επαναφορά του οργανισμού στην ομαλότητα, παρουσίασαν την ψηλότερη τιμή τρεις νοητικές διεργασίες: *Μεταγνωστικός Έλεγχος, Αναθεώρηση Λήψης Απόφασης και Επανάληψη*. Η νοητική διεργασία *Πεποιθήσεις / Πιστεύω*, η οποία παρουσίασε τη μεγαλύτερη συχνότητα δηλώσεων ($n=595$) αλλά και τον πιο ψηλό μέσο όρο φόρτισης ($M_{\text{φόρτισης}}=19.19$), παρουσίασε την πιο ψηλή τιμή φόρτισης στην Καρτέλα 5 (Επικοινωνιακή πολιτική), ενώ η νοητική διεργασία *Εξαγωγή Συμπερασμάτων*, με συχνότητα δηλώσεων ($n=575$) και μέσο όρο φόρτισης ($M_{\text{φόρτισης}}=18.55$), είχε την πιο ψηλή τιμή φόρτισης στην Καρτέλα 1 (Κατάσταση / Ιδιομορφίες υποθετικού σχολείου).

Κρίθηκε, επίσης, σκόπιμο να εξεταστεί η κατανομή των νοητικών διεργασιών ανά σημείο μεγαλόφωνης σκέψης, ώστε να φωτιστούν με τον τρόπο αυτό πτυχές της έρευνας που θα ήταν δύσκολο να φανερωθούν με κάποιο άλλο τρόπο. Πρόκειται για τα 31 σημεία στο κείμενο του σεναρίου όπου τα υποκείμενα της πειραματικής ομάδας καλούνταν να εξωτερικεύσουν μεγαλόφωνα τις σκέψεις τους. Στον Πίνακα 28 παρουσιάζονται ενδεικτικά για τέσσερα από τα 31 σημεία η συχνότητα διεργασιών στη στήλη n και η ταξινόμησή τους στη στήλη R . Αναλυτική παρουσίαση των νοητικών διεργασιών στα 31 σημεία επισυνάπτεται στο Παράρτημα Η'.

Πίνακας 28

Νοητικές διεργασίες ανά σημείο μεγάλωφωνης σκέψης

Σημείο	NΔ	ν	R	Σημείο	NΔ	ν	R	Σημείο	NΔ	ν	R	Σημείο	NΔ	ν	R
1	ΕΣ	26	1	4	ΠΠ	49	1	7	ΕΡ	24	1	20	ΣΦΕ	33	1
	ΠΠ	15	2		ΕΣ	27	2		ΕΣ	17	2		ΠΠ	23	2
	ΕΡ	11	3		ΕΠΓ	11	3		Μ	11	3		ΕΠΓ	10	3
	ΕΠΓ	8	4		Δ	8	4		Δ	7	4		ΕΡ	9	4
	Δ	5	5		ΕΡ	7	5		ΣΦΕ	6	5		Μ	7	5
	Μ	4	6		ΜΕ	6	6		ΠΠ	4	6		ΕΣ	7	5
	ΣΦΕ	2	7		Ε	4	7		ΕΠΓ	3	7		Δ	7	5
	Ε	1	8		Α	3	8		Ε	2	8		Α	4	8
	ΜΕ	0	12		Μ	3	8		ΜΕ	1	9		ΜΕ	2	9
	ΑΛΑ	0	12		Π	2	10		Π	1	9		Ε	2	9
	Π	0	12		ΑΛΑ	1	11		Α	1	9		ΑΛΑ	0	12
	Α	0	12		ΣΦΕ	0	12		ΑΛΑ	0	12		Π	0	12

Υπόμνημα: ΝΔ: νοητική διεργασία, ν:πλήθος καταγραφών, R:ταξινόμηση, ΕΣ: εξαγωγή συμπερασμάτων, Δ: διαίσθηση, Ε:επανάληψη, ΕΡ: ερωτήματα, Π:παράφραση, Μ:μονόλογος, ΜΕ: μεταγνωστικός έλεγχος, ΠΠ: πεποιθήσεις-πιστεύω, Α:αβεβαιότητα, ΑΛΑ: αναθεώρηση λήψης απόφασης, ΕΠΓ: ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης, ΣΦΕ: συναισθηματική φόρτιση/επιφωνήματα.

Από την αναλυτική κατανομή των νοητικών διεργασιών σε κάθε σημείο επιβεβαιώνεται από τη μια η συχνότητα εμφάνισης των *Εξαγωγή Συμπερασμάτων*, *Πεποιθήσεις / Πιστεύω*, *Ενεργοποίηση Προϋπάρχουσας Γνώσης* και *Διαίσθηση* στην πλειοψηφία των καταγραφών, φανερόνεται, όμως, σε μικρό αριθμό σημείων η κυριαρχία και άλλων νοητικών διεργασιών των οποίων το ποσοστό στο σύνολο των καταγραφών είναι πολύ μικρό, παρουσιάζουν όμως τον ψηλότερο αριθμό καταγραφών σε συγκεκριμένα Σημεία. Η *Συναισθηματική Φόρτιση / Επιφωνήματα* για παράδειγμα, εμφανίζεται στην πρώτη θέση στο Σημείο 20 «*Πληροφορήστε ότι από τα συντρίμια ανασύρθηκαν νεκροί η δασκάλα και δύο μαθητές*». Με αντίστοιχο τρόπο η νοητική διεργασία *Ερωτήματα* παρουσιάζεται πρώτη στο Σημείο 7 «*Ο οδηγός προσπαθεί να σταματήσει το φορτηγό αλλά μάταια.*».

Ανάλυση Συστάδων

Η ανάλυση συστάδων (cluster analysis) σκοπό έχει την οργάνωση των παρατηρήσεων/μεταβλητών/υποκειμένων σε ομάδες, έτσι ώστε τα στοιχεία ή τα μέλη κάθε ομάδας να είναι όσο το δυνατό όμοια μεταξύ τους, ενώ τα στοιχεία ή τα μέλη διαφορετικών

ομάδων να είναι όσο το δυνατό ανόμοια (Landau & Everitt, 2004). Η συγκεκριμένη ανάλυση πραγματοποιήθηκε ώστε να διερευνηθεί κατά πόσο τα υποκείμενα της πειραματικής ομάδας, που συμμετείχαν στην έρευνα, αντιπροσωπεύουν κάποιο συγκεκριμένο προφίλ ή στιλ σχετικά με τις νοητικές διεργασίες που παρουσιάζουν όταν χειρίζονται καταστάσεις έκτακτης ανάγκης.

K-Means Cluster. Για την εξεύρεση ομοιογένειας μεταξύ των υποκειμένων και τη δημιουργία ομάδων (clusters) που αντιπροσωπεύουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ή ένα συγκεκριμένο προφίλ, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος K-Means Cluster, η οποία συστήνεται στις περιπτώσεις όπου έχουμε μικρό αριθμό δείγματος ή αν ο αριθμός των ομάδων είναι γνωστός (Landau & Everitt, 2004). Στην παρούσα έρευνα το σύνολο του δείγματος ήταν τριάντα ($N=30$), όσα και τα μέλη της πειραματικής ομάδας, αλλά δεν υπήρχε από την αρχή προκαθορισμένος αριθμός ομάδων. Αυτό που επιχειρήθηκε ήταν να δοκιμαστούν διάφορες λύσεις με 2, 3, 4 και 5 ομάδες (Πίνακας 29), ώστε να διαφανεί κατά πόσο (α) παρουσιάζονται ομάδες μελών με κοινά χαρακτηριστικά, και (β) αυτές οι ομάδες διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ τους. Αρχικά στη λύση δύο συστάδων σχηματίστηκε μια ομάδα 26 μελών και μια μικρότερη με 4 μέλη. Στην επόμενη λύση των τριών συστάδων παρατηρήθηκε ότι η ομάδα των 26 μελών έμεινε αναλλοίωτη και η ομάδα των 4 μελών χωρίστηκε σε δύο μικρότερες ομάδες με 2 μέλη στην κάθε μια. Στη λύση των τεσσάρων συστάδων σχηματίστηκαν δύο ομάδες με 9 και 19 μέλη αντίστοιχα και άλλες δύο ομάδες με ένα μόνο μέλος στην κάθε μία. Στο τελευταίο βήμα με την εφαρμογή της λύσης των πέντε συστάδων έχουμε και πάλι δύο ομάδες με ένα μόνο μέλος και τρεις ομάδες με 7, 11 και 10 μέλη. Κατά την εφαρμογή της λύσης πέντε συστάδων διαπιστώθηκε πως οι περιπτώσεις των δύο υποκειμένων που εμφανίζονταν ως ξεχωριστή συστάδα αφορούσαν τα ίδια άτομα τόσο στη λύση τεσσάρων συστάδων.

Τελικά επιλέγηκε η λύση πέντε συστάδων η οποία ικανοποιούσε τα κριτήρια που τέθηκαν από την αρχή, δηλαδή, την εμφάνιση ομάδων με κοινά χαρακτηριστικά που διαφοροποιούνταν σημαντικά μεταξύ τους. Καθοριστικό παράγοντα στην επιλογή της λύσης πέντε συστάδων αποτέλεσε το γεγονός πώς ο έλεγχος ANOVA έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επτά από τις δώδεκα νοητικές διεργασίες συμπεριλαμβανομένων των τεσσάρων με τη ψηλότερη συχνότητα καταγραφών, δηλαδή *Πεποιθήσεις / Πιστεύω, Εξαγωγή Συμπερασμάτων, Ενεργοποίηση Προϋπάρχουσας Γνώσης, και Διαίσθηση*.

Πίνακας 29

Λύσεις δύο, τριών, τεσσάρων και πέντε συστάδων

Συστάδες	Υποκείμενα	Συστάδες	Υποκείμενα	Συστάδες	Υποκείμενα	Συστάδες	Υποκείμενα
1	26	1	2	1	9	1	7
2	4	2	2	2	1	2	1
		3	26	3	1	3	11
				4	19	4	10
						5	1

Προφίλ συστάδων. Για να εξηγηθεί το προφίλ κάθε συστάδας χρησιμοποιήθηκαν οι τελικές κεντρικές τιμές των συστάδων (Πίνακας 30), καθώς και τα αποτελέσματα της απλής μη συσχετισμένης ανάλυσης διακύμανσης ANOVA με ανεξάρτητη μεταβλητή τις πέντε ομάδες που προέκυψαν από την ανάλυση συστάδων και εξαρτημένη μεταβλητή τη *Λήψη Απόφασης* σύμφωνα με την οποία οι ομάδες διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ($F=12.11$, $p=.01$). Σε ό,τι αφορά τα δύο υποκείμενα που εμφανίζονταν ως ξεχωριστή συστάδα, οι περιπτώσεις χαρακτηρίζονται ως ιδιαίτερες (outliers), συνεπώς αναλύθηκαν με τον ίδιο τρόπο όπως ακριβώς έγινε και με τις υπόλοιπες συστάδες, εφόσον πρόκειται για άτομα με ξεχωριστό και μοναδικό προφίλ που παρουσιάζουν ενδιαφέρον.

Πίνακας 30

Τελικές κεντρικές τιμές συστάδων και επίπεδο σημαντικότητας

Νοητικές Διεργασίες	Συστάδες					DF	F	p
	1	2	3	4	5			
Εξαγωγή Συμπερασμάτων	22	24	13	22	32	4	5.96	.002
Μεταγνωστικός Έλεγχος	3	0	2	2	0	4	0.63	.644
Ενεργοποίηση Προϋπάρχουσας Γνώσης	12	17	10	12	34	4	6.09	.001
Διαίσθηση	10	14	7	7	25	4	5.08	.004
Πεποιθήσεις – Πιστεύω	29	59	16	11	44	4	48.79	.001
Αναθεώρηση Λήψης Απόφασης	1	0	0	0	0	4	1.82	.157
Επανάληψη	6	6	2	2	11	4	3.46	.022
Παράφραση	1	3	1	1	7	4	5.31	.003
Ερωτήματα	4	8	5	9	15	4	2.42	.075
Αβεβαιότητα	2	1	2	4	0	4	0.76	.559
Μονόλογος	6	8	6	6	27	4	8.83	.000
Συναισθηματική Φόρτιση/Επιφωνήματα	3	10	5	5	4	4	1.02	.416

Προφίλ πρώτης συστάδας. Η πρώτη συστάδα αποτελείται από επτά μέλη. Τα μέλη της στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στις πεποιθήσεις και τα πιστεύω τους, καθώς και στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Από τα αποτελέσματα του ελέγχου *t test*, παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές της πρώτης συστάδας με την τρίτη συστάδα σε ό,τι αφορά την *Εξαγωγή Συμπερασμάτων* ($t(16)=3.04, p=.008$) και την *Αναθεώρηση Λήψης Απόφασης*, ($t(16)=2.14, p=.048$), ενώ ο αντίστοιχος έλεγχος με την τέταρτη συστάδα παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις *Πεποιθήσεις / Πιστεύω* ($t(15)=8.23, p=.001$).

Προφίλ δεύτερης συστάδας. Τη δεύτερη συστάδα αποτελεί ένα μέλος. Το συγκεκριμένο υποκείμενο στηρίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό στις *Πεποιθήσεις / Πιστεύω* γεγονός που το έκανε να διαφοροποιηθεί σημαντικά από όλα τα υπόλοιπα μέλη της πειραματικής ομάδας. Τείνει, επίσης, να εξάγει αρκετά συμπεράσματα, να αξιοποιεί την προϋπάρχουσα γνώση και να λειτουργεί διαισθητικά.

Προφίλ τρίτης συστάδας. Η τρίτη συστάδα αποτελείται από 11 μέλη. Τα μέλη της διαφοροποιούνται σε σχέση με τις υπόλοιπες συστάδες στο ότι (α) εμφανίζουν τον πιο

χαμηλό αριθμό νοητικών διεργασιών, και (β) παρουσιάζουν μια σχετικά ομοιόμορφη κατανομή των νοητικών τους διεργασιών συγκριτικά με τις ενδείξεις στις υπόλοιπες συστάδες. Από τα αποτελέσματα του ελέγχου *t test* παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές της τρίτης συστάδας με την πρώτη συστάδα σε ό,τι αφορά την *Εξαγωγή Συμπερασμάτων* ($t(16)=3.04, p=.008$) και την *Αναθεώρηση Λήψης Απόφασης*, ($t(16)=2.14, p=.048$), ενώ ο αντίστοιχος έλεγχος με την τέταρτη συστάδα παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές στην *Εξαγωγή Συμπερασμάτων* ($t(19)=-5.20, p=.001$) καθώς επίσης και στις *Πεποιθήσεις / Πιστεύω* ($t(19)=2.20, p=.04$).

Προφίλ τέταρτης συστάδας. Η τέταρτη συστάδα αποτελείται από 10 μέλη. Τα μέλη της διαφοροποιούνται σε σχέση με τις υπόλοιπες συστάδες στο ότι στηρίζονται λιγότερο στις *Πεποιθήσεις / Πιστεύω*, καθώς και στη *Διαίσθηση* ενώ τείνουν να εξάγουν συμπεράσματα. Ο έλεγχος *t test*, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις *Πεποιθήσεις / Πιστεύω* με την πρώτη και την τρίτη συστάδα και στην *Εξαγωγή Συμπερασμάτων* με την τρίτη συστάδα.

Προφίλ πέμπτης συστάδας. Η πέμπτη συστάδα αποτελείται από 1 μέλος. Το συγκεκριμένο υποκείμενο διαφοροποιείται σε σχέση με τις υπόλοιπες συστάδες στο ότι: (α) εμφανίζει συνολικά τον ψηλότερο αριθμό νοητικών διεργασιών στο σύνολό τους και (β) εμφανίζει τον πιο ψηλό βαθμό σε αρκετές νοητικές διεργασίες με μεγάλη διαφορά από τις αντίστοιχες τιμές στις άλλες συστάδες. Συγκεκριμένα, στηρίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό στις *Πεποιθήσεις / Πιστεύω*, στην *Ενεργοποίηση Προϋπάρχουσας Γνώσης*, βασίζεται πολύ στη *Διαίσθηση* ενώ παρουσιάζει το μεγαλύτερο βαθμό στο *Μονόλογο*.

Λήψη απόφασης σε επίπεδο συστάδων. Η λήψη απόφασης αποτελούσε ξεχωριστή παρατήρηση, η οποία καταγραφόταν ταυτόχρονα με τις νοητικές διεργασίες όποτε αυτή εκδηλωνόταν (βλέπε Πίνακα 10, σ.144). Η απλή μη συσχετισμένη ανάλυση διακύμανσης ANOVA με ανεξάρτητη μεταβλητή τις πέντε ομάδες που προέκυψαν από την ανάλυση

συστάδων και εξαρτημένη μεταβλητή τη *Λήψη Απόφασης* έδειξε ότι οι ομάδες διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ($F=12.11, p=.01$). Για να διαπιστωθούν οι σχέσεις μεταξύ των συστάδων, διεξήχθη ο μη παραμετρικός έλεγχος k Independent Samples (Πίνακας 31), ο οποίος επιτρέπει ελέγχους σε συστάδες με ένα μέλος.

Πίνακας 31

Λήψη απόφασης ανά συστάδα

Συστάδα	N	Mean Rank
1	7	22.07
2	1	30.00
3	11	14.05
4	10	9.80
5	1	28.00

Ο έλεγχος k Independent Samples επιβεβαίωσε τη σημαντικότητα της λήψης απόφασης ($\chi^2(4)=4.57, p=.01$), ενώ, σύμφωνα και με τα αποτελέσματα του Πίνακα 31 συμπεραίνεται ότι τις περισσότερες αποφάσεις πήραν τα δύο μέλη των συστάδων 2 και 5, κάτι που ενισχύει το γιατί διαφοροποιήθηκαν τόσο πολύ από τα υπόλοιπα υποκείμενα. Σε ό,τι αφορά τις υπόλοιπες συστάδες, τις περισσότερες αποφάσεις πήραν τα μέλη της πρώτης συστάδας και τις λιγότερες τα μέλη της τέταρτης συστάδας.

Βαθμός ετοιμότητας σε επίπεδο συστάδων. Πριν μελετηθεί ο βαθμός ετοιμότητας των μελών της πειραματικής ομάδας σε επίπεδο συστάδων, πραγματοποιήθηκε αρχικά ο έλεγχος ANOVA (Πίνακας 32) με ανεξάρτητη μεταβλητή τις πέντε ομάδες που προέκυψαν από την ανάλυση συστάδων και εξαρτημένες μεταβλητές τους πέντε παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση και στη συνέχεια ο μη παραμετρικός έλεγχος k Independent Samples.

Πίνακας 32

Έλεγχος ομοιογένειας συστάδων σε σχέση με το βαθμό ετοιμότητας

Παράγοντας	<i>F</i>	<i>DF</i>	<i>p</i>
Πρόληψη – Κατάρτιση	.20	4	.94
Πρόληψη – Δράση	.61	4	.66
Ήπια Ανταπόκριση	.85	4	.51
Σοβαρή Ανταπόκριση	.54	4	.71
Επιαναφορά	1.26	4	.31

Στόχος των πιο πάνω ελέγχων ήταν να διαφανεί κατά πόσο υπάρχει ομοιογένεια μεταξύ των μελών των συστάδων σε σχέση με το βαθμό ετοιμότητας. Τόσο στην πρώτη όσο και στη δεύτερη περίπτωση, οι έλεγχοι δεν παρουσίασαν καμιά σημαντική στατιστική διαφορά μεταξύ των ομάδων, γεγονός που καταδεικνύει ότι οι ομάδες παρουσιάζουν παρόμοια συμπεριφορά σε ό,τι αφορά το βαθμό ετοιμότητάς τους σε καταστάσεις κρίσεων.

Σε ό,τι αφορά το βαθμό ετοιμότητας σε επίπεδο συστάδων στους πέντε παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση, διεξήχθησαν έλεγχοι περιγραφικής στατιστικής οι οποίοι παρουσιάζονται στον Πίνακα 33 που ακολουθεί.

Πίνακας 33

Βαθμός ετοιμότητας συστάδων στους πέντε παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση

Παράγοντας	Συστάδα	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD*</i>
Πρόληψη – Κατάρτιση	1	7	3.21	1.04
	2	1	3.00	
	3	11	3.14	.92
	4	10	2.90	.81
	5	1	3.50	
Πρόληψη – Δράση	1	7	3.66	.86
	2	1	3.80	
	3	11	4.00	.54
	4	10	4.12	.56
	5	1	4.20	
Ήπια Ανταπόκριση	1	7	3.83	.91
	2	1	3.60	
	3	11	3.95	.63

	4	10	4.02	.55
	5	1	4.80	
	1	7	2.97	1.28
	2	1	2.60	
Σοβαρή Ανταπόκριση	3	11	3.45	.69
	4	10	3.38	.56
	5	1	4.20	
	1	7	3.73	.54
	2	1	3.00	
Επαναφορά	3	11	3.76	.53
	4	10	3.97	.53
	5	1	4.50	

* Στις συστάδες 2 και 5 δεν υπάρχει τιμή τυπικής απόκλισης εφόσον αποτελούνται από ένα υποκείμενο.

Οι έλεγχοι ανέδειξαν μέτριους έως ψηλούς μέσους όρους σε όλες τις ομάδες, κάτι που οδηγεί στο συμπέρασμα πως όλες οι ομάδες παρουσιάζονται αρκετά έτοιμες στο να αντιμετωπίσουν καταστάσεις κρίσεως. Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με τα αντίστοιχα αποτελέσματα της πειραματικής ομάδας στους σχετικούς ελέγχους που έγιναν για τη σύγκριση της πειραματικής ομάδας με την ομάδα ελέγχου (βλέπε Πίνακα 23, σ.159).

Αναφορικά με το δεύτερο ερώτημα της έρευνας και τη διερεύνηση των νοητικών διεργασιών που παρουσιάζουν οι διευθυντές των δημόσιων δημοτικών σχολείων της Κύπρου κατά τη διαδικασία αντιμετώπισης ενός κρίσιμου περιστατικού, από τα αποτελέσματα της ανάλυσης του Πρωτοκόλλου Μεγαλόφωνης Σκέψης για τα μέλη της πειραματικής ομάδας, φάνηκε ότι οι διευθυντές στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στις πεποιθήσεις και τα πιστεύω τους ενώ τείνουν να εξάγουν πολλά συμπεράσματα. Μεγάλο ποσοστό νοητικών διεργασιών αφορούσε την ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης ενώ σημαντική ήταν και η καταγραφή διαισθητικής αντίδρασης.

Διερεύνηση Τρίτου Ερωτήματος

«Ποια είναι η συσχέτιση μεταξύ λήψης απόφασης και νοητικών διεργασιών και ποιο στίλ λήψης απόφασης υιοθετούν οι διευθυντές κατά τη διαχείριση μιας κατάστασης έκτακτης ανάγκης;»

Το τρίτο ερώτημα της έρευνας αφορούσε τη διαδικασία λήψης απόφασης η οποία κατέχει κυρίαρχο ρόλο στη διαχείριση κρίσεων, αφού η ορθότητα των αποφάσεων είναι ο παράγοντας που θα κρίνει, κατά κύριο λόγο, την επιτυχή ή ανεπιτυχή διαχείριση μιας κρίσης. Σε πρώτο στάδιο διερευνήθηκε η συσχέτιση της λήψης απόφασης με τις νοητικές διεργασίες των υποκειμένων της πειραματικής ομάδας, ενώ σε δεύτερο στάδιο αναζητήθηκε το κυρίαρχο στίλ λήψης απόφασης που υιοθετούν τα υποκείμενα τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου.

Συσχέτιση Λήψης Απόφασης και Νοητικών Διεργασιών

Όπως αναφέρθηκε στο Κεφάλαιο III «*Μεθοδολογία*» το Πρωτόκολλο Μεγαλόφωνης Σκέψης χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο παρατήρησης και καταγραφής των νοητικών διεργασιών των μελών της πειραματικής ομάδας. Με βάση το εννοιολογικό σχήμα που περιγράφεται στο Κεφάλαιο III (βλέπε Πίνακα 9, σ.142), ακολούθησε η κωδικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων σύμφωνα με την εφαρμογή του Πρωτοκόλλου. Επιπρόσθετα, για κάθε νοητική διεργασία σημειωνόταν η ένδειξη «1» όπου εντοπιζόταν λήψη απόφασης και «0» όπου απουσίαζε η λήψη απόφασης. Στον Πίνακα 10 (βλέπε σ. 144), παρουσιάστηκε ένα παράδειγμα κωδικοποίησης των κειμένων που προέκυψαν από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων.

Λήψη Απόφασης κατά Υποκείμενο

Στον Πίνακα 34 παρουσιάζεται η κατανομή των καταγραφών λήψης απόφασης των υποκειμένων της πειραματικής ομάδας στις αντίστοιχες νοητικές διεργασίες.

Πίνακας 34

Λήψη απόφασης κατά υποκείμενο

Υπ/νο	Νοητικές Διεργασίες												Ολικό
	ΕΣ	ΜΕ	ΕΠΓ	Δ	ΠΠ	ΑΛΑ	Ε	Π	ΕΡ	Α	Μ	ΣΦΕ	
01α	4	0	9	13	2	0	0	0	1	0	1	0	30
02α	2	0	4	2	1	0	0	0	0	0	0	0	9
03α	2	2	11	3	4	0	1	0	0	1	0	0	24
04α	3	0	7	2	2	0	0	0	0	0	0	0	14
05α	8	1	8	5	10	2	1	0	0	1	0	0	36
06α	1	2	4	1	4	0	1	0	0	0	0	5	18
07α	2	0	5	3	2	0	0	0	0	0	0	2	14
08α	2	0	6	6	3	0	0	0	0	0	0	0	17
09α	2	1	3	3	5	0	0	0	0	0	1	0	15
10α	1	0	4	0	0	1	0	0	0	0	0	0	6
11α	3	0	3	3	2	0	0	0	0	0	0	1	12
12α	3	0	5	0	4	0	0	0	0	0	0	0	12
13α	0	0	2	2	2	1	1	0	0	0	0	0	8
14α	1	1	11	1	8	0	0	1	0	0	0	0	23
15α	1	0	2	2	5	0	0	0	0	0	1	0	11
16α	1	0	4	4	2	0	0	0	0	0	1	0	12
17α	1	0	4	3	2	0	0	0	0	0	0	0	10
18α	0	4	5	1	9	0	3	0	0	0	0	0	22
19α	0	1	13	3	5	0	1	0	0	0	1	0	24
20α	1	1	9	3	5	0	3	0	0	0	0	0	22
21α	1	0	8	9	8	0	0	0	0	0	0	0	26
22α	2	1	6	9	12	2	2	0	0	0	1	0	35
23α	2	0	10	4	17	3	0	0	0	0	1	0	37
24α	4	0	1	3	11	0	1	0	0	0	0	0	20
25α	12	0	9	8	27	0	0	0	0	0	1	1	58
26α	0	1	1	1	7	0	0	0	0	1	0	1	12
27α	4	0	13	2	12	0	6	0	0	0	1	0	38
28α	1	0	4	2	7	0	1	0	0	0	1	0	16
29α	14	3	8	9	12	1	1	0	0	1	1	0	50
30α	4	0	17	14	10	0	3	0	0	0	0	0	48
Σύνολο	82	18	196	121	200	10	25	1	1	4	11	10	679
%	12.08	2.65	28.87	17.82	29.46	1.47	3.68	0.15	0.15	0.59	1.62	1.47	

Υπόμνημα: ΕΣ: εξαγωγή συμπερασμάτων, Δ: διαίσθηση, Ε:επανάληψη, ΕΡ: ερωτήματα, Π:παράφραση, Μ:μονόλογος, ΜΕ: μεταγνωστικός έλεγχος, ΠΠ: πεποιθήσεις-πιστεύω, Α:αβεβαιότητα, ΑΛΑ: αναθεώρηση λήψης απόφασης, ΕΠΓ: ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης, ΣΦΕ: συναισθηματική φόρτιση/επιφωνήματα.

Επεξήγηση: Για το υποκείμενο 01α καταγράφηκαν 30 αποφάσεις, οι οποίες λήφθηκαν ως ακολούθως: 4 κατά την εξαγωγή συμπερασμάτων, 9 κατά την ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης, 13 κατά τη διαίσθηση, 2 κατά την αναφορά σε πεποιθήσεις και πιστεύω, 1 κατά τη διάρκεια ερωτήματος και 1 κατά τη διάρκεια που το υποκείμενο μονολογούσε.

Από τον Πίνακα 34 προκύπτει μια καταγραφή 679 δηλώσεων λήψης απόφασης στο σύνολο των υποκειμένων της πειραματικής ομάδας κατά τη διάρκεια της μεγαλόφωνης σκέψης. Οι περισσότερες αποφάσεις καταγράφηκαν σε συνδυασμό με τη νοητική διεργασία *Πεποιθήσεις / Πιστεύω* (200 καταγραφές ή 29.46%) ενώ με πολύ μικρή διαφορά ακολουθεί ο συνδυασμός λήψης απόφασης με τη νοητική διεργασία *Ενεργοποίηση Προϋπάρχουσας Γνώσης* (196 καταγραφές ή 28.87%). Σημαντικό ποσοστό λήψης απόφασης καταγράφηκε επίσης στις περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα εκδήλωναν *Διαίσθηση* (121 καταγραφές ή 17.82%).

Στη συνέχεια έγινε μια διερεύνηση του ποσοστού των καταγραφών λήψης απόφασης βάσει του ολικού αριθμού καταγραφών κάθε νοητικής διεργασίας, ώστε να διαφανεί η εσωτερική συσχέτιση μεταξύ νοητικής διεργασίας και λήψης απόφασης. Στον Πίνακα 35 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης διερεύνησης.

Πίνακας 35

Συσχέτιση νοητικών διεργασιών και λήψης απόφασης

	Νοητικές Διεργασίες												Ολικό
	ΕΣ	ΜΕ	ΕΠΓ	Δ	ΠΠ	ΑΛΑ	Ε	Π	ΕΡ	Α	Μ	ΣΦΕ	
Λήψη Απόφασης	82	18	196	121	200	10	25	1	1	4	11	10	679
Σύνολο	575	63	369	247	595	17	101	40	196	80	194	138	2615
%	14.26	28.57	53.12	48.99	33.61	58.82	24.75	2.50	0.51	5.00	5.67	7.25	25.97

Υπόμνημα: ΕΣ: εξαγωγή συμπερασμάτων, Δ: διαίσθηση, Ε:επανάληψη, ΕΡ: ερωτήματα, Π:παράφραση, Μ:μονόλογος, ΜΕ: μεταγνωστικός έλεγχος, ΠΠ: πεποιθήσεις-πιστεύω, Α:αβεβαιότητα, ΑΛΑ: αναθεώρηση λήψης απόφασης, ΕΠΓ: ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης, ΣΦΕ: συναισθηματική φόρτιση/επιφωνήματα.

Από τα αποτελέσματα του πιο πάνω πίνακα φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό λήψης απόφασης, όταν κάθε νοητική διεργασία μελετηθεί ανεξάρτητα, παρουσιάζεται στη νοητική διεργασία *Αναθεώρηση Λήψης Απόφασης* με ποσοστό 58.82%, η οποία, ως σημειωθεί, παρουσιάζει τις λιγότερες καταγραφές. Η *Ενεργοποίηση Προϋπάρχουσας Γνώσης*

με ποσοστό 53.12% παρουσιάζεται ως η δεύτερη δημοφιλέστερη νοητική διεργασία όπου καταγράφεται η λήψη αποφάσεων και ακολουθεί η *Διαίσθηση* με ποσοστό 48.99%.

Συσχέτιση Στιλ Λήψης Απόφασης και Διαχείρισης Κρίσεων

Η έννοια της λήψης απόφασης, τόσο για την πειραματική ομάδα όσο και για την ομάδα ελέγχου, διερευνήθηκε στη βάση του μοντέλου των Scott και Bruce (1995), οι οποίοι προτείνουν πέντε στιλ λήψης απόφασης: (α) *Ορθολογιστικός*, (β) *Διαισθητικός*, (γ) *Εξαρτημένος*, (δ) *Διστακτικός* και (ε) *Στιγμαίος*. Κατά την ανάλυση των δηλώσεων των υποκειμένων στις οκτώ³³ διαφορετικές περιπτώσεις όπου κλήθηκαν να λάβουν αποφάσεις, οι ερευνητές σημείωναν την ένδειξη (1) στις περιπτώσεις όπου εντοπιζόταν κάποιο από τα πέντε στιλ και την ένδειξη (0) σε αντίθετη περίπτωση. Ένα παράδειγμα του τρόπου ανάλυσης των δεδομένων παρουσιάζεται στον Πίνακα 10 (βλέπε σ. 144).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι δεν υπάρχει ένας και μοναδικός τρόπος να ληφθεί μια απόφαση (Tarter & Hoy, 1998), σε συνάρτηση με το γεγονός ότι υπό κάποιες προϋποθέσεις, συγκριμένες προσεγγίσεις μπορούν να είναι πιο αποτελεσματικές από κάποιες άλλες (Vroom & Yetton, 1973), στη λήψη κάποιας απόφασης εντοπίζονταν και καταγράφονταν ενδείξεις για ένα ή και περισσότερα στιλ. Οι οκτώ αποφάσεις στις οποίες καλούνταν να αντιδράσουν τα υποκείμενα παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 36.

Πίνακας 36

Δηλώσεις αποφάσεων στα πλαίσια του σεναρίου

Απόφαση	Καρτέλα	Δήλωση Απόφασης
1	2	Ποιες είναι οι πρώτες σας ενέργειες καθώς βγαίνοντας έξω από το Γραφείο σας αντικρίζετε μια χαώδη κατάσταση με τη μπετονιέρα στα συντρίμια της αίθουσας και μαθητές, εκπαιδευτικούς

³³ Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων τα υποκείμενα τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου, καλούνταν να λάβουν αποφάσεις σε οκτώ διαφορετικές περιπτώσεις.

		ανάμεσά τους και τραυματίες να τρέχουν πανικόβλητοι;
2	3	Ποιες αποφάσεις λαμβάνετε για να διαχειριστείτε τα νέα δεδομένα; Ποιες προτεραιότητες θέτετε τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή;
3	4	Με ποιο τρόπο αντιμετωπίζετε τους πανικόβλητους γονείς που αναζητούν τα παιδιά τους;
4	4	Πως διαχειρίζεστε το τραγικό περιστατικό του θανάτου της δασκάλας και των δύο μαθητών;
5	5	Πως διαχειρίζεστε την άφιξη των προϊσταμένων σας;
6	5	Ποιες αποφάσεις λαμβάνετε σε σχέση με την παρουσία των μέσων μαζικής επικοινωνίας και την επιμονή των δημοσιογράφων να συλλέξουν πληροφορίες;
7	6	Ποιες αποφάσεις θα λάβετε σε σχέση με την επόμενη μέρα στο σχολείο σας; Ποιες θα είναι οι προτεραιότητές σας;
8	6	Με ποιους τρόπους θα επιδιώξετε τη ψυχολογική στήριξη των συγγενών των θυμάτων αλλά και του συνόλου του προσωπικού, των μαθητών και των γονιών του σχολείου μετά από μια τέτοια τραυματική εμπειρία;

Αποτελέσματα Περιγραφικής Στατιστικής

Στον Πίνακα 37 παρουσιάζονται τα ποσοστά που αντιστοιχούν στις καταγραφές των υποκειμένων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου σε σχέση με την εκδήλωση των στιλ λήψης απόφασης.

Πίνακας 37

Ποσοστά στιλ λήψης απόφασης στις ομάδες πειραματική και ελέγχου

Ομάδα	Στιλ Λήψης Απόφασης				
	Ορθολογιστικός	Διαισθητικός	Εξαρτημένος	Διστακτικός	Στιγμαίος
Πειραματική	61.3%	35.8%	21.3%	24.6%	55.4%
Ελέγχου	61.7%	49.6%	22.5%	25.0%	47.1%

Από τα αποτελέσματα του Πίνακα 37 φαίνεται ότι το ορθολογιστικό στιλ λήψης απόφασης παρουσιάζει τα πιο ψηλά ποσοστά τόσο στην πειραματική ομάδα (61.3%) όσο και στην ομάδα ελέγχου (61.7%) με τη μεταξύ τους διαφορά να κλίνει οριακά προς τη δεύτερη. Οι δύο ομάδες παρουσιάζουν ψηλά ποσοστά στις στιγμιαίες αποφάσεις με το αντίστοιχο στιλ να είναι δεύτερο στα μέλη της πειραματικής ομάδας (55.4%) και τρίτο σε προτίμηση στα

μέλη της ομάδας ελέγχου (47.1%). Κατά αντίστοιχο τρόπο, οι αποφάσεις των μελών της ομάδας ελέγχου παρουσιάζονται με ένα πιο διαισθητικό στυλ (49.6%) σε αντίθεση με τα μέλη της πειραματικής ομάδας που κατατάσσουν το διαισθητικό στυλ στην τρίτη θέση (35.8%). Οι δύο ομάδες εμφανίζονται περίπου ταυτόσημες σε ό,τι αφορά το στυλ *Διστακτικός* και το στυλ *Εξαρτημένος* αφού τα κατατάσσουν στην τέταρτη και την πέμπτη θέση, αντίστοιχα, με πολύ οριακές διαφορές στα ποσοστά τους. Γενικά, οι δύο ομάδες παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες σε ό,τι αφορά το στυλ λήψης απόφασης που υιοθετούν κατά τη διαχείριση ενός κρίσιμου επεισοδίου. Τόσο η πειραματική ομάδα όσο και η ομάδα ελέγχου παρουσιάζουν τα χαρακτηριστικά του ορθολογιστικού στυλ λήψης απόφασης με την πρώτη να είναι πιο στιγμιαία και τη δεύτερη περισσότερο διαισθητική στις αποφάσεις της.

Διερεύνηση Τέταρτου Ερωτήματος

«Με ποιο μοντέλο διαχείρισης κρίσεων που αναφέρεται στη βιβλιογραφία ταυτίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό οι αποφάσεις που λαμβάνουν οι διευθυντές;»

Για τη διερεύνηση του τέταρτου ερωτήματος αξιοποιήθηκαν οι απόψεις του συνόλου των υποκειμένων στις οκτώ δηλώσεις του σεναρίου όπου κλήθηκαν να λάβουν αποφάσεις. Συγκεκριμένα, οι αποφάσεις των υποκειμένων ταξινομήθηκαν στις κατηγορίες/φάσεις των τριών μοντέλων διαχείρισης κρίσεων που περιγράφονται στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, δηλαδή, το «Onion Model» των Mitroff et al (1989), το «Ramee Model» του John Ramee (1987) και το «Life Circle Model» των Gonzalez-Herrero και Pratt (1996). Ενδεικτική ταξινόμηση των αποφάσεων ενός υποκειμένου βάσει των μοντέλων διαχείρισης κρίσεων παρουσιάστηκε στον Πίνακα 12 (βλέπε σ. 146).

Αποτελέσματα Περιγραφικής Στατιστικής

Για να διερευνηθεί η συσχέτιση των αποφάσεων των υποκειμένων κάθε ομάδας και των μοντέλων διαχείρισης κρίσεων, αναζητήθηκαν τα ποσοστά των δηλώσεων κατάταξης

των μοντέλων όπου 0=μηδενική συσχέτιση, 1=πρώτη θέση, 2=δεύτερη θέση και 3=τρίτη θέση. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 38 που ακολουθεί.

Πίνακας 38

Αποτελέσματα περιγραφική στατιστικής

Κατάταξη	Ομάδα	Μοντέλα Διαχείρισης Κρίσεων		
		Onion	Ramee	Life Circle
0	Πειραματική	0.4	0.4	0.4
0	Ελέγχου	0.0	0.0	0.0
1	Πειραματική	51.3	35.0	30.4
1	Ελέγχου	50.0	34.6	25.8
2	Πειραματική	34.6	47.5	46.7
2	Ελέγχου	32.1	55.4	37.5
3	Πειραματική	13.8	17.1	22.5
3	Ελέγχου	17.9	10.0	36.7

Τα αποτελέσματα στον πιο πάνω πίνακα φανερώνουν ότι οι αποφάσεις των υποκειμένων, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, ταυτίζονται με τις φάσεις των τριών μοντέλων άλλοτε σε μεγαλύτερο και άλλοτε σε μικρότερο βαθμό, με μοναδική εξαίρεση τις δηλώσεις ενός υποκειμένου της πειραματικής ομάδας.

Κυρίαρχο Μοντέλο Διαχείρισης Κρίσεων

Για να διαφανεί ποιο από τα τρία μοντέλα είναι το κυρίαρχο στη διαδικασία διαχείρισης κρίσεων, πραγματοποιήθηκε έλεγχος με τη χρήση του μη παραμετρικού εργαλείου Kendall's W Test σε επίπεδο ομάδων (Πίνακας 39).

Πίνακας 39

Ταξινόμηση μοντέλων διαχείρισης κρίσεων στις ομάδες

Μοντέλο	Ομάδα	Mean Rank	Kendall's W	DF	p
Onion		1.84			
Ramee	Πειραματική	2.00	0.03	2	.001
Life Circle		2.16			
Onion		1.84			
Ramee	Ελέγχου	1.87	0.07	2	.001
Life Circle		2.29			

Ο έλεγχος της ταξινόμησης των μοντέλων σε επίπεδο ομάδων παρουσιάζει την ίδια κατάταξη των μοντέλων τόσο στην πειραματική ομάδα ($W=0.03$, $DF=2$, $p=.001$) όσο και στην ομάδα ελέγχου ($W=0.07$, $DF=2$, $p=.001$), με κυρίαρχο μοντέλο το «Onion Model», δεύτερο το «Ramee Model» και τρίτο το «Life Circle Model». Παρόλο που στην ομάδα ελέγχου η διαφορά των μέσων όρων μεταξύ του «Onion Model» και του «Ramee Model» είναι πάρα πολύ μικρή, εντούτοις είναι στατιστικά σημαντική.

Ο ίδιος έλεγχος πραγματοποιήθηκε στη συνέχεια στο σύνολο των υποκειμένων της έρευνας (Πίνακας 40).

Πίνακας 40

Ταξινόμηση μοντέλων διαχείρισης κρίσεων στο σύνολο του δείγματος

Μοντέλο	Mean Rank	Kendall's W	DF	p
Onion	1.84			
Ramee	1.94	0.04	2	.001
Life Circle	2.22			

Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την αρχική κατάταξη των μοντέλων όπως αυτή παρουσιάστηκε σε επίπεδο ομάδων, με τη μεταξύ τους διαφορά να είναι στατιστικά σημαντική ($W=0.04$, $DF=2$, $p=.001$).

Για να επιβεβαιωθεί το κατά πόσο η σειρά κατάταξης είναι η σωστή, εξετάστηκε η συσχέτισή τους σε ζεύγη με το Sign Test. Η συσχέτιση μεταξύ του «Onion Model» και του «Ramee Model» εμφάνισε μια μικρή αλλά στατιστικά σημαντική διαφορά ($Z=-2.06$, $p=.04$) γεγονός που επιβεβαιώνει ότι το «Onion Model» είναι στην πρώτη θέση και το «Ramee Model» στη δεύτερη. Ο ίδιος έλεγχος έγινε μεταξύ του «Ramee Model» και του «Life Circle Model» όπου η διαφορά ήταν μεγαλύτερη και επίσης στατιστικά σημαντική ($Z=-4.87$, $p=.01$).

Ταξινόμηση σε Επίπεδο Λήψης Απόφασης

Η προηγούμενη ταξινόμηση των μοντέλων διαχείρισης κρίσεων έγινε σε επίπεδο ομάδων. Κρίθηκε αναγκαίο, η συγκεκριμένη ταξινόμηση να διερευνηθεί και στο επίπεδο των οκτώ σημείων όπου τα υποκείμενα καλούνταν να λάβουν αποφάσεις, ώστε να αποκαλυφθούν πτυχές του θέματος που δεν ήταν δυνατό να παρουσιαστούν με τις προηγούμενες αναλύσεις. Διερευνήθηκε, λοιπόν, κατά πόσο η ταξινόμηση των μοντέλων επηρεάζεται ανάλογα από την απόφαση που καλούνται να πάρουν τα υποκείμενα και αν οι διαφορές που προκύπτουν είναι στατιστικά σημαντικές. Για το σκοπό αυτό διενεργήθηκε ο έλεγχος Kendall's W Test, τα αποτελέσματα του οποίου παρουσιάζονται στον Πίνακα 41.

Πίνακας 41

Ταξινόμηση μοντέλων διαχείρισης κρίσεων σε επίπεδο λήψης απόφασης

Δήλωση Απόφασης	Μοντέλο	Mean Rank	Rank	Kendall's W	DF	p
ΛΑ1	Onion	1.48	1	0.35	2	.001
	Ramee	2.60	3			
	Life Circle	1.93	2			
ΛΑ2	Onion	1.73	1	0.23	2	.001
	Ramee	2.53	3			
	Life Circle	1.75	2			
ΛΑ3	Onion	2.04	2	0.04	2	.103
	Ramee	2.16	3			
	Life Circle	1.80	1			
ΛΑ4	Onion	1.85	1	0.02	2	.252
	Ramee	2.02	2			
	Life Circle	2.13	3			
ΛΑ5	Onion	2.30	2	0.45	2	.001
	Ramee	1.29	1			
	Life Circle	2.41	3			
ΛΑ6	Onion	2.14	2	0.29	2	.001
	Ramee	1.45	1			
	Life Circle	2.41	3			
ΛΑ7	Onion	1.68	1	0.34	2	.001
	Ramee	1.68	1			
	Life Circle	2.65	3			
ΛΑ8	Onion	1.53	1	0.40	2	.001
	Ramee	1.78	2			
	Life Circle	2.69	3			

Από τα πιο πάνω αποτελέσματα φαίνεται ότι η ταξινόμηση των μοντέλων διαχείρισης κρίσεων διαφοροποιείται σε σημαντικό βαθμό από το είδος της απόφασης που καλούνται να λάβουν τα υποκείμενα, γεγονός που δεν επηρεάζεται από το ότι σε δύο περιπτώσεις λήψης απόφασης (ΛΑ3 και ΛΑ4) οι διαφορές των μοντέλων δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Παρόλα αυτά, η ταξινόμηση των μοντέλων όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 42 που ακολουθεί, φανερώνει ότι έστω και αν υπήρχαν σημαντικές ανακατατάξεις σε επίπεδο αποφάσεων, τα αποτελέσματα δεν διαφέρουν στο σύνολό τους από την ταξινόμηση που προέκυψε από την ανάλυση σε επίπεδο ομάδων.

Πίνακας 42

Ταξινόμηση δηλώσεων απόφασης στα μοντέλα διαχείρισης κρίσεων

Μοντέλο	Rank 1	Rank 2	Rank 3
Onion	ΛΑ1, ΛΑ2, ΛΑ4, ΛΑ7, ΛΑ8	ΛΑ3, ΛΑ5, ΛΑ6	
Ramee	ΛΑ5, ΛΑ6, ΛΑ7	ΛΑ4, ΛΑ8	ΛΑ1, ΛΑ2, ΛΑ3
Life Circle	ΛΑ3	ΛΑ1, ΛΑ2	ΛΑ4, ΛΑ5, ΛΑ6, ΛΑ7, ΛΑ8

Συγκεκριμένα, το «Onion Model» παρουσιάζεται με τη μεγαλύτερη συχνότητα στην πρώτη θέση ($v=5$), ενώ το «Life Circle Model» παρουσιάζει τη μεγαλύτερη συχνότητα στην τρίτη θέση ($v=5$). Το «Ramee Model» καταλαμβάνει τη δεύτερη θέση, εφόσον, παρόλο ότι παρουσιάζει την ίδια συχνότητα με το «Life Circle Model» ($v=2$) παρουσιάζεται ως πρώτη προτίμηση σε τρεις περιπτώσεις (ΛΑ5, ΛΑ6 και ΛΑ7).

Διερεύνηση Πέμπτου Ερωτήματος

«Σε ποιο βαθμό, οι διευθυντές, στηρίζονται στη διαίσθησή τους κατά τη διαδικασία λήψης απόφασης σε μια κατάσταση έκτακτης ανάγκης;»

Η έννοια της διαίσθησης αποτέλεσε μία υπό διερεύνηση νοητική διεργασία του εννοιολογικού σχήματος της έρευνας. Ο λόγος που η συγκεκριμένη έννοια εξετάζεται ξεχωριστά, είναι για να διαφανεί ο βαθμός εμπλοκής της στη λήψη απόφασης σε

καταστάσεις έκτακτης ανάγκης, ώστε να αποφασιστεί η αναγκαιότητα ή όχι ένταξής της σε ένα προτεινόμενο μοντέλο.

Συχνότητα Καταγραφών της Νοητικής Διεργασίας της Διαίσθησης

Από τα αποτελέσματα του Πίνακα 24 (βλέπε σ. 162), σε σχέση με τα περιγραφικά δεδομένα των νοητικών διεργασιών, η *Διαίσθηση* παρουσιάστηκε σε 247 περιπτώσεις σε ένα σύνολο 2615 καταγραφών νοητικών διεργασιών. Με ένα ποσοστό της τάξης του 9.45%, η *Διαίσθηση* είναι τέταρτη νοητική διεργασία σε ό,τι αφορά τη συχνότητα καταγραφών. Σε δεύτερη ανάλυση των νοητικών διεργασιών σε επίπεδο εννοιολογικών ενοτήτων του σεναρίου (βλέπε Πίνακα 27, σ.165), η *Διαίσθηση* εμφανίζει τη μεγαλύτερη συχνότητα στην Καρτέλα 3 «Κορύφωση της κρίσης». Στην τρίτη ανάλυση, σε επίπεδο Σημείων Μεγαλόφωνης Σκέψης, η *Διαίσθηση* παρουσιάζει ένα εύρος στην κατάταξή της από την πρώτη ως την ένατη θέση ανάμεσα στις δώδεκα νοητικές διεργασίες. Η ταξινόμηση αυτή παρουσιάζεται, αναλυτικά, στον Πίνακα 28 (βλέπε σ.167) και, συνοπτικά, στον Πίνακα 43 που ακολουθεί.

Πίνακας 43

Ταξινόμηση καταγραφών Διαίσθησης σε επίπεδο σημείων

Ταξινόμηση	ν _{σημείων}	Σημεία Μεγαλόφωνης Σκέψης
1	1	11
2	2	2, 6
3	3	15, 16, 29
4	13	3, 4, 5, 7, 10, 12, 13, 17, 21, 23, 24, 25, 30
5	6	1, 14, 20, 22, 26, 31
6	1	19
7	3	8, 9, 27
8	1	28
9	1	18

Η ταξινόμηση της *Διαίσθησης* σε επίπεδο σημείων παρουσιάζει τη συγκεκριμένη νοητική διεργασία ως πρώτη στο Σημείο 11: «*Το ίδιο κάνουν πολλοί μαθητές και*

εκπαιδευτικοί» και δεύτερη στο Σημείο 2: «Εδώ και έξι μήνες διεξάγονται έργα αντισεισμικής αναβάθμισης. Μία από τις πτέρυγες του σχολείου έχει μετατραπεί σε εργοτάξιο» και στο Σημείο 6: «Ο εργολάβος αναμένει άφιξη μπετονιέρας για εκτέλεση εργασιών. Στις 11:07π.μ. η μπετονιέρα εισέρχεται στον περιφραγμένο χώρο του εργοταξίου». Η μεγαλύτερη συχνότητα σημείων παρουσιάζεται στην τέταρτη θέση ($n_{σημείων}=13$) γεγονός που δικαιολογεί την κατάταξη της Διαίσθησης ως τέταρτη, σε συχνότητα καταγραφών, νοητική συχνότητα στο σύνολο των καταγραφών των νοητικών διεργασιών.

Συσχέτιση Διαίσθησης και Λήψης Απόφασης

Κατά την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας που συνελέγησαν με τη μέθοδο του Πρωτοκόλλου Μεγαλόφωνης Σκέψης, και την κωδικοποίησή τους στις νοητικές διεργασίες, προέκυψε η καταγραφή 679 δηλώσεων λήψης απόφασης στο σύνολο των υποκειμένων της πειραματικής ομάδας. Η διερεύνηση του συσχετισμού των καταγραφών λήψης απόφασης, με αντίστοιχες νοητικές διεργασίες, παρουσιάστηκε στον Πίνακα 34 (βλέπε σ.176). Σε ό,τι αφορά τη Διαίσθηση, καταγράφηκαν συνολικά 121 δηλώσεις λήψης απόφασης ή ποσοστό 17.82% που υποδηλώνει ότι μία στις πέντε αποφάσεις των υποκειμένων, λαμβανόταν στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα παρουσίαζαν διαισθητική αντίδραση. Η επιπλέον διερεύνηση του συσχετισμού της λήψης απόφασης και των νοητικών διεργασιών, όπως παρουσιάστηκε στον Πίνακα 35 (βλέπε σ.177), έδειξε ότι σε σύνολο 247 καταγραφών Διαίσθησης σημειώθηκαν 121 λήψεις αποφάσεων ή ποσοστό 48.99%, αποτέλεσμα που φανερώνει μια δυνατή συσχέτιση μεταξύ διαίσθησης και λήψης απόφασης.

Διερεύνηση Έκτου Ερωτήματος

«Σε ποιο βαθμό η εφαρμογή του Πρωτοκόλλου Μεγαλόφωνης Σκέψης επηρεάζει τη διαδικασία λήψης απόφασης των μελών της Πειραματικής Ομάδας;»

Η εφαρμογή του Πρωτοκόλλου Μεγαλόφωνης Σκέψης, ως τεχνική συλλογής ερευνητικών δεδομένων, αποτελεί το στοιχείο το οποίο διαφοροποιεί την παρούσα διατριβή

από οποιαδήποτε παρόμοια έρευνα στο χώρο της διαχείρισης κρίσεων, εφόσον είναι, ίσως, η πρώτη καταγραμμένη έρευνα όπου επιχειρείται η καταγραφή των νοητικών διεργασιών των υποκειμένων, κατά τη διαδικασία λήψης απόφασης σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης.

Όπως αναφέρθηκε και στο Κεφάλαιο III, τα μέλη των δύο ομάδων κλήθηκαν να αντιδράσουν σε ένα υποτιθέμενο σενάριο που αφορούσε κρίσιμο επεισόδιο σε σχολείο. Σε προκαθορισμένα στάδια του σεναρίου, όλα τα υποκείμενα της έρευνας καλούνταν να αναφέρουν τις αποφάσεις που θα έπαιρναν τη δεδομένη στιγμή. Τα υποκείμενα της πειραματικής ομάδας, όμως, είχαν ένα επιπρόσθετο έργο. Συγκεκριμένα, καλούνταν να πουν μεγαλόφωνα τις σκέψεις τους σε προκαθορισμένα σημεία του κειμένου πριν λάβουν οποιοσδήποτε αποφάσεις. Σε αυτή την υποεπένδυση του κεφαλαίου παρουσίασης των αποτελεσμάτων, πραγματοποιείται ο έλεγχος των αποφάσεων που έλαβαν τα υποκείμενα της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, ώστε να διερευνηθεί κατά πόσο οι αποφάσεις των δύο ομάδων διαφοροποιούνται από την εφαρμογή του Πρωτοκόλλου Μεγαλόφωνης Σκέψης.

Για το σκοπό αυτό, πραγματοποιήθηκαν δύο αναλύσεις. Η πρώτη ανάλυση αφορούσε το βαθμό επίτευξης των στόχων του σεναρίου και η δεύτερη το στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές στις περιπτώσεις κρίσιμων επεισοδίων.

Βαθμός Επίτευξης Στόχων Σεναρίου

Στο κείμενο του υποθετικού σεναρίου περιγράφεται ένα, μεγάλης έκτασης, ατύχημα κατά τη διάρκεια εργασιών στο χώρο του σχολείου, όπου ο διευθυντής καλείται να αναλάβει τον ηγετικό του ρόλο για τη διαχείριση της κρίσης. Σκοπός του είναι να διασφαλίσει την ασφάλεια των μαθητών με την επίτευξη επιμέρους στόχων που αφορούν στην ικανότητά του να:

- εξασφαλίζει συνθήκες ασφάλειας για όλους τους μαθητές που βρίσκονται στο σχολείο,

- εντοπίζει και να αξιοποιεί τους πόρους που προσφέρει το σχολείο για αντιμετώπιση περιστατικών έκτακτης ανάγκης,
- κατανέμει ρόλους και να εκχωρεί εξουσίες αξιοποιώντας το ανθρώπινο δυναμικό που έχει στη διάθεσή του,
- θέτει σε εφαρμογή το Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης του σχολείου του,
- ελίσσεται ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες και να βρίσκει εναλλακτικές λύσεις,
- αξιοποιεί τις υποστηρικτικές υπηρεσίες εκτός σχολείου,
- διαχειρίζεται την επικοινωνιακή πολιτική του οργανισμού σε σχέση με τα μέσα μαζικής ενημέρωσης.

Επίτευξη στόχων σε επίπεδο ομάδων. Ο βαθμός επίτευξης των στόχων του σεναρίου από τα υποκείμενα της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, διαπιστώθηκε από τις αντίστοιχες δηλώσεις των υποκειμένων στις οκτώ περιπτώσεις όπου κλήθηκαν να λάβουν αποφάσεις με βάση το δοσμένο σενάριο. Λεπτομέρειες για τον τρόπο υπολογισμού του βαθμού επιτευξιμότητας των στόχων, περιγράφονται με λεπτομέρεια στο Κεφάλαιο III. Στα Παραρτήματα Θ' και Ι' σημειώνεται το ποσοστό επίτευξης στόχων σεναρίου αναλυτικά για κάθε υποκείμενο τόσο της πειραματικής όσο και της ομάδας ελέγχου αντίστοιχα. Στον Πίνακα 44 που ακολουθεί, παρουσιάζεται ο μέσος όρος επίτευξης των στόχων του σεναρίου για τις δύο ομάδες των υποκειμένων.

Πίνακας 44

Μέσος όρος επίτευξης στόχων σεναρίου

Στόχοι Σεναρίου	Αναμενόμενος μέγιστος βαθμός επίτευξης στόχου	Μέσος όρος επίτευξης στόχου %	
		Πειραματική Ομάδα	Ομάδα Ελέγχου
Συνθήκες ασφάλειας για μαθητές	4	66	73
Χρήση πόρων σχολείου	2	48	35
Κατανομή ρόλων / εκχώρηση εξουσίας	4	48	57
Εφαρμογή σχεδίου δράσης	2	38	47
Ικανότητα ελιγμού / εναλλακτικές λύσεις	3	27	30
Υποστηρικτικές υπηρεσίες εκτός σχολείου	5	73	83
Επικοινωνιακή πολιτική/ διαχείριση ΜΜΕ	5	59	71

Συγκρίνοντας τους μέσους όρους των δύο ομάδων στον πίνακα 44 για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου αντίστοιχα, διαπιστώνεται ότι και οι δύο ομάδες αξιοποίησαν σε πολύ μεγάλο βαθμό τις υποστηρικτικές υπηρεσίες εκτός σχολείου, σε ποσοστό επίτευξης στόχου 73% για την πειραματική ομάδα και 83% για την ομάδα ελέγχου. Μέτριο προς υψηλό ποσοστό επιτευξιμότητας παρουσιάζεται στο στόχο «Συνθήκες ασφάλειας για μαθητές» με ποσοστό επίτευξης στόχου 66% για την πειραματική ομάδα και 73% για την ομάδα ελέγχου, ενώ στα ίδια επίπεδα κυμαίνονται και τα ποσοστά των δύο ομάδων σε ό,τι αφορά το στόχο «Επικοινωνιακή πολιτική/διαχείριση ΜΜΕ» με ποσοστό επίτευξης στόχου 59% για την πειραματική ομάδα και 71% για την ομάδα ελέγχου.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στους έξι από τους επτά στόχους, με εξαίρεση δηλαδή το στόχο «Πόροι σχολείου», η ομάδα ελέγχου παρουσίασε υψηλότερους μέσους όρους από τους αντίστοιχους μέσους όρους της πειραματικής ομάδας. Για να διαπιστωθεί κατά πόσο παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων, σε ό,τι αφορά το βαθμό επίτευξης των στόχων του σεναρίου, πραγματοποιήθηκε έλεγχος *t test* τα αποτελέσματα του οποίου παρουσιάζονται στον Πίνακα 45 που ακολουθεί.

Πίνακας 45

Βαθμός επίτευξης στόχων σεναρίου (σύγκριση ομάδων)

Στόχοι Σεναρίου	Ομάδα	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Συνθήκες ασφάλειας για μαθητές	Πειραματική	30	65.83	19.12	0.1	.76	-1.16	.25
	Ελέγχου	30	72.50	24.87				
Χρήση πόρων σχολείου	Πειραματική	30	48.33	30.75	1.57	.22	1.71	.09
	Ελέγχου	30	35.00	29.80				
Κατανομή ρόλων / εκχώρηση εξουσίας	Πειραματική	30	48.33	26.21	0.52	.47	-1.32	.19
	Ελέγχου	30	56.67	22.68				
Εφαρμογή σχεδίου δράσης	Πειραματική	30	38.33	36.40	5.13	.03	-0.98	.33
	Ελέγχου	30	46.67	29.17				
Ικανότητα ελιγμού / εναλλακτικές λύσεις	Πειραματική	30	26.67	28.34	0.64	.43	-0.42	.68
	Ελέγχου	30	30.00	33.24				
Υποστηρικτικές υπηρεσίες εκτός σχολείου	Πειραματική	30	73.33	18.45	1.25	.27	-2.25	.03
	Ελέγχου	30	83.33	15.83				
Επικοινωνιακή πολιτική/ διαχείριση MME	Πειραματική	30	61.38	19.22	1.64	.21	-1.78	.08
	Ελέγχου	30	70.67	20.83				

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου *t test*, παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στο στόχο «Υποστηρικτικές Υπηρεσίες εκτός σχολείου» με τα μέλη της ομάδας ελέγχου να εμφανίζουν ψηλότερο μέσο όρο στο βαθμό επίτευξης στόχου από τον αντίστοιχο μέσο όρο των μελών της πειραματικής ομάδας. Σε ό,τι αφορά το στόχο «Εφαρμογή σχεδίου δράσης», από τον έλεγχο Levene's test φάνηκε ότι οι διακυμάνσεις των δύο ομάδων ήταν σημαντικά άνισες ($F(55.369)=5.13, p=.03$) οπότε χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος για άνισες διακυμάνσεις. Από τον έλεγχο αυτό, φάνηκε ότι ο μέσος όρος του βαθμού ετοιμότητας των διευθυντών της πειραματικής ομάδας, για το συγκεκριμένο παράγοντα, δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά ($t=-.98(58), p=.33$) από τον αντίστοιχο μέσο όρο των διευθυντών της ομάδας ελέγχου. Το γεγονός ότι οι δύο ομάδες δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους επτά στόχους του σεναρίου, καταδεικνύει ότι ο βαθμός επίτευξης

των στόχων δε διαφοροποιήθηκε από τη χρήση του Πρωτοκόλλου Μεγαλόφωνης Σκέψης στα μέλη της πειραματικής ομάδας.

Επίτευξη στόχων σε επίπεδο δηλώσεων λήψης απόφασης. Για να διαπιστωθεί κατά πόσο διαφέρουν οι δύο ομάδες σε ό,τι αφορά την επίτευξη των στόχων του σεναρίου, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος *t test* με μεταβλητή ομαδοποίησης (grouping variable) τις ομάδες πειραματική και ελέγχου και ελεγχόμενες μεταβλητές (test variables) τις δηλώσεις λήψης απόφασης του σεναρίου (ΛΑ1 έως ΛΑ8), που αντιστοιχούσαν για κάθε στόχο. Στον Πίνακα 46 παρουσιάζεται η αντιστοίχιση των στόχων του σεναρίου με τα σημεία λήψης απόφασης. Από τα δεδομένα του πιο κάτω πίνακα φαίνεται, για παράδειγμα, πως η επίτευξη του στόχου «Συνθήκες ασφάλειας για μαθητές» εξαρτήθηκε από το κατά πόσο υπήρχαν αντίστοιχες δηλώσεις των υποκειμένων σε σχέση με την ασφάλεια των μαθητών, στα σημεία λήψης απόφασης ΛΑ1, ΛΑ2, ΛΑ3 και ΛΑ7.

Πίνακας 46

Αντιστοίχιση στόχων σεναρίου με σημεία λήψης απόφασης

Στόχοι Σεναρίου	Σημεία Λήψης Απόφασης
Συνθήκες ασφάλειας για μαθητές	ΛΑ1, ΛΑ2, ΛΑ3, ΛΑ7
Χρήση πόρων σχολείου	ΛΑ1, ΛΑ2
Κατανομή ρόλων / εκχώρηση εξουσίας	ΛΑ1, ΛΑ2, ΛΑ3, ΛΑ7
Εφαρμογή σχεδίου δράσης	ΛΑ1, ΛΑ2
Ικανότητα ελιγμού / εναλλακτικές λύσεις	ΛΑ1, ΛΑ2, ΛΑ7
Υποστηρικτικές υπηρεσίες εκτός σχολείου	ΛΑ1, ΛΑ2, ΛΑ4, ΛΑ7, ΛΑ8
Επικοινωνιακή πολιτική/ διαχείριση ΜΜΕ	ΛΑ3, ΛΑ4, ΛΑ5, ΛΑ6, ΛΑ8

Στους Πίνακες 47 έως 53 που ακολουθούν παρουσιάζονται οι βαθμοί επίτευξης των στόχων του σεναρίου για κάθε ομάδα σε επίπεδο σημείων λήψης απόφασης.

Πίνακας 47

Συνθήκες ασφάλειας για μαθητές

Λήψη Απόφασης	Ομάδα	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
ΛΑ1	Πειραματική	30	0.90	0.31	-1.03	.31
	Ελέγχου	30	0.97	0.18		
ΛΑ2	Πειραματική	30	0.80	0.41	-0.33	.74
	Ελέγχου	30	0.83	0.38		
ΛΑ3	Πειραματική	30	0.23	0.43	-2.19	.03
	Ελέγχου	30	0.50	0.51		
ΛΑ7	Πειραματική	30	0.70	0.47	0.80	.43
	Ελέγχου	30	0.60	0.50		

* Οι τιμές στους μέσους όρους αντιστοιχούν με το ποσοστό επίτευξης στόχου (0.90=90%)

Από τα δεδομένα του πίνακα φαίνεται ότι οι δύο ομάδες αντιδρούν με πολύ παρόμοιο τρόπο στις τέσσερις αποφάσεις. Ο βαθμός επίτευξης του στόχου ήταν πολύ ψηλός στις αποφάσεις ΛΑ1 και ΛΑ2 και αρκετά ψηλός στην απόφαση ΛΑ7. Η μόνη διαφορά που παρουσιάζεται αφορά την απόφαση ΛΑ3 όπου η πειραματική ομάδα είχε ένα πολύ χαμηλό βαθμό επίτευξης της τάξης του 23%, ενώ η ομάδα ελέγχου παρουσίασε ένα μέτριο ποσοστό της τάξης του 50%. Η συγκεκριμένη δήλωση για απόφαση ήταν η εξής: «*Με ποιο τρόπο αντιμετωπίζετε τους πανικόβλητους γονείς που αναζητούν τα παιδιά τους*»;

Στις αποφάσεις ΛΑ1, ΛΑ2 και ΛΑ7 δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων. Σε ό,τι αφορά την απόφαση ΛΑ3, ο μέσος όρος του βαθμού επίτευξης του στόχου «Συνθήκες ασφάλειας για μαθητές» της ομάδας ελέγχου ($M=0.50$, $SD=0.51$) είναι σημαντικά ψηλότερος ($t(56.49)=-2.19$, $p=.03$) από τον αντίστοιχο μέσο όρο της πειραματικής ομάδας ($M=0.23$, $SD=0.43$).

Πίνακας 48

Χρήση πόρων σχολείου

Λήψη Απόφασης	Ομάδα	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
ΛΑ1	Πειραματική	30	0.47	0.51	3.39	.01
	Ελέγχου	30	0.10	0.31		
ΛΑ2	Πειραματική	30	0.50	0.51	-0.77	.45
	Ελέγχου	30	0.60	0.50		

Οι δύο ομάδες δεν αξιοποιούν σε μεγάλο βαθμό τους πόρους του σχολείου. Η ομάδα ελέγχου εμφανίζει το πιο χαμηλό ποσοστό στη ΛΑ1 (10%) αλλά και το πιο ψηλό ποσοστό στη ΛΑ2 (60%). Η πειραματική ομάδα εμφανίζεται πιο σταθερή με τα ποσοστά στις δύο αποφάσεις να είναι κοντά στο 50%.

Στην απόφαση ΛΑ2 δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των ομάδων. Σε ό,τι αφορά την απόφαση ΛΑ1, ο μέσος όρος του βαθμού επίτευξης του στόχου 'Χρήση πόρων σχολείου' της πειραματικής ομάδας ($M=0.47$, $SD=0.51$) είναι σημαντικά ψηλότερος ($t(58)=3.39$, $p=.01$) από τον αντίστοιχο μέσο όρο της ομάδας ελέγχου ($M=0.10$, $SD=0.31$).

Πίνακας 49

Κατανομή ρόλων / εκχώρηση εξουσίας

Λήψη Απόφασης	Ομάδα	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
ΛΑ1	Πειραματική	30	0.90	0.31	0.00	1.00
	Ελέγχου	30	0.90	0.31		
ΛΑ2	Πειραματική	30	0.43	0.50	-0.77	.45
	Ελέγχου	30	0.53	0.51		
ΛΑ3	Πειραματική	30	0.43	0.50	-0.26	.80
	Ελέγχου	30	0.47	0.51		
ΛΑ7	Πειραματική	30	0.17	0.38	-1.77	.08
	Ελέγχου	30	0.37	0.49		

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου t test δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ($p > .05$) σε ό,τι αφορά το στόχο «Κατανομή ρόλων/εκχώρηση εξουσίας». Οι δύο ομάδες κυμαίνονται σε παρόμοια επίπεδα όσον αφορά την κατανομή ρόλων και εκχώρηση εξουσίας, με τα μέλη της ομάδας ελέγχου να παρουσιάζονται πιο δεκτικά στο να αναθέσουν ευθύνες στους υφισταμένους τους.

Πίνακας 50

Εφαρμογή σχεδίου δράσης

Λήψη Απόφασης	Ομάδα	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
ΛΑ1	Πειραματική	30	0.67	0.48	1.57	.12
	Ελέγχου	30	0.47	0.51		
ΛΑ2	Πειραματική	30	0.53	0.51	-0.51	.61
	Ελέγχου	30	0.60	0.50		

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου t test δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ($p > .05$) με τα υποκείμενα τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου να κυμαίνονται σε παρόμοια χαμηλά έως μέτρια ποσοστά επίτευξης στόχου σε ό,τι αφορά την εφαρμογή σχεδίου δράσης για διαχείριση της κατάστασης.

Πίνακας 51

Ικανότητα ελιγμού / εναλλακτικές λύσεις

Λήψη Απόφασης	Ομάδα	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
ΛΑ1	Πειραματική	30	0.23	0.43	0.64	.53
	Ελέγχου	30	0.17	0.38		
ΛΑ2	Πειραματική	30	0.40	0.50	0.80	.43
	Ελέγχου	30	0.30	0.47		
ΛΑ7	Πειραματική	30	0.30	0.47	-0.54	.59
	Ελέγχου	30	0.37	0.49		

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου t test δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ($p > .05$). Οι δύο ομάδες κυμαίνονται σε χαμηλά επίπεδα σε ό,τι αφορά την ικανότητα ελιγμού και την εφαρμογή εναλλακτικών λύσεων, με το μέσο όρο στα ποσοστά των τριών αποφάσεων να είναι στο 27% για την πειραματική ομάδα και στο 30% για την ομάδα ελέγχου.

Πίνακας 52

Υποστηρικτικές υπηρεσίες εκτός σχολείου

Λήψη Απόφασης	Ομάδα	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
ΛΑ1	Πειραματική	30	0.83	0.38	-1.74	.09
	Ελέγχου	30	0.97	0.18		
ΛΑ2	Πειραματική	30	0.67	0.48	-0.85	.40
	Ελέγχου	30	0.77	0.43		
ΛΑ4	Πειραματική	30	0.67	0.48	-1.85	.07
	Ελέγχου	30	0.87	0.35		
ΛΑ7	Πειραματική	30	0.57	0.50	-1.06	.29
	Ελέγχου	30	0.70	0.47		
ΛΑ8	Πειραματική	30	0.93	0.25	0.85	.40
	Ελέγχου	30	0.87	0.35		

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου t test δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ($p > .05$). Οι δύο ομάδες κυμαίνονται από μέτρια έως πολύ ψηλά ποσοστά στο βαθμό επίτευξης του στόχου στις αποφάσεις τους. Τα μέλη των δύο ομάδων αξιοποιούν σε μεγάλο βαθμό τις υποστηρικτικές υπηρεσίες κατά τη διαχείριση μιας κατάστασης έκτακτης ανάγκης, με τους μέσους όρους των ποσοστών επίτευξης συνολικά για τις πέντε αποφάσεις να είναι στο 73.4% για την πειραματική ομάδα και στο 83.6% για την ομάδα ελέγχου.

Πίνακας 53

Επικοινωνιακή Πολιτική / Διαχείριση ΜΜΕ

Λήψη Απόφασης	Ομάδα	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
ΛΑ3	Πειραματική	30	0.80	0.41	0.89	.38
	Ελέγχου	30	0.70	0.47		
ΛΑ4	Πειραματική	30	0.67	0.48	-1.16	.25
	Ελέγχου	30	0.80	0.41		
ΛΑ5	Πειραματική	30	0.73	0.45	0.00	1.00
	Ελέγχου	30	0.73	0.45		
ΛΑ6	Πειραματική	30	0.50	0.51	-4.73	.01
	Ελέγχου	30	0.97	0.18		
ΛΑ8	Πειραματική	30	0.27	0.45	-0.56	.58
	Ελέγχου	30	0.33	0.48		

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου *t* test παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων στη δήλωση απόφασης ΛΑ6 ($p=.01$). Στις υπόλοιπες δηλώσεις οι ομάδες παρουσιάζονται περίπου ταυτόσημες με ψηλά ποσοστά στις δηλώσεις ΛΑ3, ΛΑ4 και ΛΑ5 και χαμηλά ποσοστά στη δήλωση ΛΑ8. Η δήλωση στη ΛΑ6 «Ποιες αποφάσεις λαμβάνετε σε σχέση με την παρουσία των μέσων μαζικής επικοινωνίας και την επιμονή των δημοσιογράφων να συλλέξουν πληροφορίες;» ήταν άμεσα συνδεδεμένη με τον υπό διερεύνηση στόχο. Σε ό,τι αφορά τη συγκεκριμένη δήλωση ο μέσος όρος του βαθμού επίτευξης του στόχου της ομάδας ελέγχου ($M=0.97$, $SD=0.18$) παρουσιάζεται σημαντικά ψηλότερος ($t(36.35)=-4.73$, $p=.01$) από τον αντίστοιχο μέσο όρο της πειραματικής ομάδας ($M=0.50$, $SD=0.51$).

Από τα αποτελέσματα των προηγούμενων αναλύσεων σε σχέση με το βαθμό επίτευξης των στόχων του σεναρίου, διαπιστώνεται ότι οι δύο ομάδες συμπεριφέρονται με παρόμοιο τρόπο. Στο σύνολο 25 συγκρίσεων διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων σε τρεις περιπτώσεις, γεγονός που υποστηρίζει τη μηδενική υπόθεση (H_0) ότι οι δύο ομάδες δε διαφέρουν μεταξύ τους.

Στιλ λήψης απόφασης. Για να διαπιστωθεί η εγκυρότητα του παραπάνω αποτελέσματος, πραγματοποιήθηκε ακόμη ένας έλεγχος *t test* (Πίνακας 54) με υπό εξέταση παραμέτρους τα πέντε στιλ λήψης απόφασης (*Ορθολογιστικός, Διαισθητικός, Εξαρτημένος, Διστακτικός, Στιγμαίος*) στο επίπεδο των οκτώ δηλώσεων απόφασης (ΛΑ1 έως ΛΑ8).

Πίνακας 54

Διαφορές ομάδων στα πέντε στιλ λήψης απόφασης

Στιλ Λήψης Απόφασης	Ομάδα	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Ορθολογιστικός	Πειραματική	30	0.61	0.49	-0.09	.93
	Ελέγχου	30	0.62	0.49		
Διαισθητικός	Πειραματική	30	0.36	0.48	-3.07	.01
	Ελέγχου	30	0.50	0.50		
Εξαρτημένος	Πειραματική	30	0.21	0.41	-0.33	.74
	Ελέγχου	30	0.23	0.42		
Διστακτικός	Πειραματική	30	0.25	0.43	-0.11	.92
	Ελέγχου	30	0.25	0.43		
Στιγμαίος	Πειραματική	30	0.55	0.50	1.83	.07
	Ελέγχου	30	0.47	0.50		

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου *t test* παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων στο στιλ λήψης απόφασης *Διαισθητικός* ($p=.01$). Σε ό,τι αφορά το στιλ *Διαισθητικός* ο έλεγχος Levene's test παρουσίασε ως άνισες τις διακυμάνσεις των δύο ομάδων ($F(57.89)=20.81, p=.01$) οπότε χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος για άνισες διακυμάνσεις (equal variances not assumed). Συνεπώς, ο μέσος όρος της ομάδας ελέγχου στο στιλ *Διαισθητικός* ($M=0.50, SD=0.50$) είναι σημαντικά ψηλότερος ($t(58)=-3.068, p=.01$) από τον αντίστοιχο μέσο όρο της πειραματικής ομάδας ($M=0.36, SD=0.48$).

Από τα αποτελέσματα των δύο ελέγχων εξάγεται το συμπέρασμα ότι η χρήση του Πρωτοκόλλου Μεγαλόφωνης Σκέψης δεν επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τη λήψη απόφασης των υποκειμένων της πειραματικής ομάδας, γεγονός που εγκυροποιεί τα αποτελέσματα των νοητικών διεργασιών που προέκυψαν από τη χρήση του Πρωτοκόλλου.

Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις στατιστικές αναλύσεις των δεδομένων της έρευνας. Αρχικά, παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη διερεύνηση των ερωτημάτων της έρευνας και ακολούθως, έγινε παρουσίαση των αποτελεσμάτων που αφορούσαν επιπρόσθετες μεθοδολογικές αναλύσεις, ώστε να διερευνηθεί κατά πόσο η εφαρμογή του Πρωτοκόλλου Μεγαλόφωνης Σκέψης διαφοροποίησε τη λήψη απόφασης των μελών της Πειραματικής Ομάδας από τις αντίστοιχες αποφάσεις των μελών της Ομάδας Ελέγχου.

Σε ό,τι αφορά το πρώτο ερώτημα σχετικά με την ετοιμότητα των διευθυντών να διαχειριστούν καταστάσεις κρίσεων, φαίνεται πως οι δύο ομάδες, πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου, είναι αρκετά έτοιμες στο να διαχειριστούν κρίσιμα περιστατικά, αφού παρουσιάζουν μέτριο προς ψηλό βαθμό ετοιμότητας με τους μέσους όρους τους να κυμαίνονται μεταξύ 3 και 4 ($3.00 > M < 4.00$). Ταυτόχρονα, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν παρουσίασαν οποιαδήποτε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων.

Αναφορικά με το δεύτερο ερώτημα της έρευνας και τις νοητικές διεργασίες που παρουσιάζουν οι διευθυντές κατά τη διαδικασία διαχείρισης κρίσιμων περιστατικών, φάνηκε ότι στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στις πεποιθήσεις και τα πιστεύω τους, ενώ τείνουν να εξάγουν πολλά συμπεράσματα. Παράλληλα, αξιοποιούν σε μεγάλο βαθμό τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις αντιδρούν διαισθητικά συνδυάζοντας, ταυτόχρονα, διαίσθηση και προϋπάρχουσα εμπειρία.

Σε σχέση με το τρίτο ερώτημα, διερευνήθηκε ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ της διαδικασίας λήψης απόφασης και των νοητικών διεργασιών που παρουσιάζουν οι διευθυντές κατά τη διαχείριση μιας κρίσης, ενώ παράλληλα αναζητήθηκε το κυρίαρχο στίλ λήψης απόφασης που υιοθετήθηκε από τα υποκείμενα της έρευνας. Σε ό,τι αφορά το πρώτο σκέλος του ερωτήματος, διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές τείνουν να λαμβάνουν αποφάσεις

στηριζόμενοι σε μεγάλο βαθμό στις πεποιθήσεις και τα πιστεύω τους σε συνδυασμό με την ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης, ενώ σημαντικό ποσοστό αποφάσεων λήφθηκαν στις περιπτώσεις εκείνες όπου τα υποκείμενα εκδήλωναν διαισθητικές διεργασίες. Κυρίαρχο στη λήψη απόφασης τόσο για τα μέλη της πειραματικής ομάδας όσο και για τα μέλη της ομάδας ελέγχου ήταν το στιλ *Ορθολογιστικός* (βλέπε Πίνακα 37, σ. 179) ενώ ψηλά ποσοστά σημείωσαν για την ομάδα ελέγχου το στιλ *Διαισθητικός* και για την πειραματική ομάδα το στιλ *Στιγμαίος*.

Στο τέταρτο ερώτημα διερευνήθηκε η συσχέτιση των αποφάσεων που λαμβάνουν οι διευθυντές με τα μοντέλα διαχείρισης κρίσεων που παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία. Τα αποτελέσματα των ελέγχων έδειξαν ότι οι δηλώσεις των υποκειμένων ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό με τα μοντέλα, ενώ ως κυρίαρχο μοντέλο διαχείρισης κρίσεων εμφανίζεται το «*Onion Model*» των Mitroff et al (1989).

Κατά τη διερεύνηση του ερωτήματος που αφορούσε το κατά πόσο οι διευθυντές στηρίζονται στη διαίσθησή τους στις περιπτώσεις που διαχειρίζονται καταστάσεις έκτακτης ανάγκης, φάνηκε ότι η διαίσθηση παρουσίασε σημαντικό αριθμό καταγραφών σε σχέση με τις υπόλοιπες νοητικές διεργασίες. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι τα υποκείμενα του συνόλου του δείγματος λάμβαναν σημαντικό αριθμό αποφάσεων ταυτόχρονα με την εκδήλωση διαισθητικών νοητικών διεργασιών.

Τέλος, στο πλαίσιο διερεύνησης του έκτου ερωτήματος, αναζητήθηκε κατά πόσο η χρήση του Πρωτοκόλλου Μεγαλόφωνης Σκέψης στα μέλη της πειραματικής ομάδας διαφοροποίησε σημαντικά τις αποφάσεις τους, από τις αντίστοιχες αποφάσεις των μελών της ομάδας ελέγχου. Τα αποτελέσματα των στατιστικών ελέγχων κατέδειξαν ότι η χρήση του Πρωτοκόλλου δεν επηρέασε σημαντικά τις αποφάσεις των μελών των δύο ομάδων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, η οποία διερεύνησε το βαθμό ετοιμότητας των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης της Κύπρου σε σχέση με τη διαχείριση καταστάσεων έκτακτης ανάγκης στα σχολεία. Σκοπός της έρευνας ήταν ο σχεδιασμός ενός μοντέλου λήψης απόφασης, το οποίο να απευθύνεται σε ηγετικά στελέχη οργανισμών και να χαρακτηρίζεται από ευέλικτη και αναπροσαρμοζόμενη δομή, ώστε να ανταποκρίνεται στην πολυπλοκότητα και πολυμορφικότητα των καταστάσεων έκτακτης ανάγκης.

Σημαντικό στοιχείο της έρευνας είναι ότι ασχολήθηκε αποκλειστικά και σε βάθος με την επαγγελματική ομάδα των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης, ενώ στην πρωτοτυπία της εργασίας εντάσσεται και η μέθοδος που έχει χρησιμοποιηθεί για τη μελέτη των νοητικών διεργασιών των διευθυντών με την εφαρμογή του Πρωτοκόλλου Μεγαλόφωνης Σκέψης σε συνδυασμό με την προσομοίωση μιας κατάστασης έκτακτης ανάγκης με τη χρήση σεναρίου. Η συμβολή της εργασίας στην επιστήμη έγκειται στη σύνθεση ενός μοντέλου λήψης απόφασης, το οποίο να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις μιας κατάστασης έκτακτης ανάγκης, μέσω της εξεύρεσης των συστατικών στοιχείων και της δομής ενός τέτοιου μοντέλου.

Οι πιο πάνω διαπιστώσεις θέτουν το πλαίσιο αναφοράς του περιεχομένου του παρόντος κεφαλαίου. Συγκεκριμένα, στην πρώτη υποενότητα παρουσιάζονται συνοπτικά τα αποτελέσματα της έρευνας τα οποία και αναλύονται υπό το πρίσμα θεωρητικών και μεθοδολογικών επιπτώσεων. Στη δεύτερη υποενότητα παρουσιάζεται η εισήγηση της παρούσας ερευνητικής εργασίας σε ό,τι αφορά στο προτεινόμενο θεωρητικό μοντέλο λήψης αποφάσεων σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη σύνοψη των βασικών συμπερασμάτων της έρευνας, καθώς και εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα.

Συζήτηση Αποτελεσμάτων της Έρευνας

Στην υποενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, τα οποία προέκυψαν από την ανάλυση των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα και συζητούνται κάποιες θεωρητικές και μεθοδολογικές επιπτώσεις από τα συγκεκριμένα αποτελέσματα.

Βαθμός Ετοιμότητας Διευθυντών στη Διαχείριση Κρίσεων

Για τη διερεύνηση της αντίληψης του βαθμού ετοιμότητας την οποία έχουν για το άτομό τους οι διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα, ετοιμάστηκε ερωτηματολόγιο το οποίο συμπληρώθηκε πριν από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων από τα υποκείμενα της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε δηλώσεις καταναμημένες στους τρεις άξονες διαχείρισης κρίσεων (*Πρόληψη, Ανταπόκριση, Επαναφορά*) οι οποίοι αποτελούσαν τους αρχικούς παράγοντες της έρευνας. Από την παραγοντική ανάλυση προέκυψαν δύο νέοι παράγοντες. Συγκεκριμένα, από τον παράγοντα *Πρόληψη* προέκυψαν οι παράγοντες *Πρόληψη – Κατάρτιση* και *Πρόληψη – Δράση*, ενώ από τον παράγοντα *Ανταπόκριση* προέκυψαν οι παράγοντες *Ήπια Ανταπόκριση* και *Σοβαρή Ανταπόκριση*.

Σε ό,τι αφορά το θέμα της *Πρόληψης*, οι διευθυντές έκαναν έναν ουσιαστικό διαχωρισμό μεταξύ της θεωρητικής κατάρτισης που πρέπει να έχει οποιοσδήποτε αναμένεται να κληθεί να διαχειριστεί μια κρίση από τη μια και της εφαρμογής σχεδίων δράσης και στην προετοιμασία του οργανισμού με δοκιμαστικές ασκήσεις και πρακτική εξάσκηση από την άλλη. Εντούτοις, ο μέτριος έως ικανοποιητικός βαθμός ετοιμότητας που σημειώθηκε κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, συνδέεται κατά πάσα πιθανότητα με τα ετήσια επιμορφωτικά σεμινάρια που οργανώνει το Γραφείο Πολιτικής Άμυνας, Ασφάλειας και Υγείας του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, καθώς και από την ενημέρωση που λαμβάνεται μέσω των εγκυκλίων και της ιστοσελίδας του Υπουργείου.

Οι διευθυντές παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά ψηλότερο βαθμό ετοιμότητας στον παράγοντα *Πρόληψη – Δράση* ο οποίος εμπερικλείει πρακτικά θέματα όπως εκπαίδευση προσωπικού, εξοπλισμός σχολείου και ασκήσεις ετοιμότητας. Ο ψηλός βαθμός ετοιμότητας οφείλεται αφενός στην υποχρέωση που απορρέει από τη νομοθεσία, βάσει της οποίας ο διευθυντής έχει την υποχρέωση να «...καταρτίζει Σχέδιο Πολιτικής Άμυνας το οποίο υποβάλλει στο Υπουργείο, και παίρνει τα αναγκαία μέτρα για την υλοποίησή του οργανώνοντας προαιρετικές και υποχρεωτικές ασκήσεις σεισμού, πυρκαγιάς, μεμονωμένου εχθρικού επεισοδίου, διαφυγής, κάλυψης, πρώτων βοηθειών...» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2008c, σ. 1816), και αφετέρου από τους τακτικούς ελέγχους του Γραφείου Πολιτικής Άμυνας με τις επισκέψεις των λειτουργών κατά τη διάρκεια των δοκιμαστικών ασκήσεων για παροχή συμβουλών.

Με αντίστοιχο τρόπο οι διευθυντές διαχώρισαν τον παράγοντα *Ανταπόκριση* στους επιμέρους παράγοντες *Ήπια Ανταπόκριση* και *Σοβαρή Ανταπόκριση*. Στην *Ήπια Ανταπόκριση* κατατάχτηκαν δηλώσεις που αφορούσαν σχετικά οικείες προς τους διευθυντές καταστάσεις έκτακτης ανάγκης, γεγονός που δικαιολογεί τον ψηλό βαθμό ετοιμότητας. Στον παράγοντα *Σοβαρή Ανταπόκριση* οι δηλώσεις αφορούσαν σοβαρά περιστατικά που εμπεριέκλειαν θάνατο μαθητών ή μελών του προσωπικού και είσοδο ανεπιθύμητων προσώπων με απειλητικές διαθέσεις στο χώρο του σχολείου και για το λόγο αυτό τα υποκείμενα της έρευνας παρουσίασαν μέτριο βαθμό ετοιμότητας. Τα πιο πάνω ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών (Kano et al, 2007· Mayer & Furlong, 2010), όπου οι διευθυντές εμφανίζουν ψηλότερο βαθμό ετοιμότητας κατά τη διαχείριση κρίσεων για τις οποίες: (α) έχουν τύχει ενημέρωσης και εκπαίδευσης, και (β) ετοίμασαν σχέδια δράσης και οργάνωσαν ομάδες ανταπόκρισης στην κρίση.

Νοητικές Διεργασίες Διευθυντών κατά τη Διαχείριση Κρίσεων

Η διερεύνηση του ζητήματος αναφορικά με το ποιες νοητικές διεργασίες παρουσιάζουν οι διευθυντές των δημόσιων δημοτικών σχολείων της Κύπρου κατά τη διαδικασία αντιμετώπισης ενός κρίσιμου περιστατικού, αποτέλεσε το κυριότερο μέρος της έρευνας και το στοιχείο που τη διαφοροποιεί από παρόμοιες μελέτες αφού για πρώτη φορά αξιοποιείται η μέθοδος του Πρωτοκόλλου Μεγαλόφωνης Σκέψης για διερεύνηση νοητικών διεργασιών σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης. Σε αυτό το στάδιο συμμετείχαν μόνο τα μέλη της πειραματικής ομάδας ενώ λεπτομέρειες σε σχέση με την ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε περιγράφονται στο Κεφάλαιο III στην υποενότητα «Κωδικοποίηση Νοητικών Διεργασιών – Coding Scheme» (βλέπε σ. 133).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, όπως αυτά παρουσιάστηκαν στο Κεφάλαιο IV στην υποενότητα «Διερεύνηση Δεύτερου Ερωτήματος» (βλέπε, σ. 161), οι κυρίαρχες νοητικές διεργασίες που παρουσίασαν τα υποκείμενα της πειραματικής ομάδας στο σύνολο της ερευνητικής διαδικασίας ήταν οι *Πεποιθήσεις / Πιστεύω, Εξαγωγή Συμπερασμάτων, Ενεργοποίηση Προϋπάρχουσας Γνώσης και Διαίσθηση* (βλέπε Πίνακα 24, σ.162). Σε περαιτέρω διερεύνηση της ταξινόμησης των νοητικών διεργασιών στις διάφορες φάσεις της έρευνας (βλέπε Πίνακα 27, σ. 165), επιβεβαιώνεται η κυριαρχία των συγκεκριμένων νοητικών διεργασιών ενώ από τα αποτελέσματα εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι διευθυντές, κατά τη διάρκεια διαχείρισης μιας κρίσης, στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στις πεποιθήσεις και τα πιστεύω τους, ενώ παράλληλα τείνουν να εξάγουν πολλά συμπεράσματα. Ενεργοποιούν σε πολλές περιπτώσεις προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρίες τους, ενώ συχνά στηρίζονται στη διαίσθηση και τα συναισθήματά τους. Οι εργασίες των Weick (1995) και Ericson (2010), ενισχύουν τα πιο πάνω συμπεράσματα. Συγκεκριμένα, ο Weick αναφέρει πως οι ηγέτες σε καταστάσεις αναταραχής συνδέουν στιγμιαίες εμπειρίες με εμπειρίες του παρελθόντος, ώστε να αναζητηθούν συνδετικοί κρίκοι που να δίνουν νόημα στα τρέχοντα

γεγονότα του παρόντος. Στη δική της εργασία η Ericson τονίζει ότι στη διαδικασία λήψης απόφασης, ιδιαίτερα σε ασταθή περιβάλλοντα ή καταστάσεις αβεβαιότητας, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι πεποιθήσεις των ηγετών σε συνδυασμό με τα συναισθήματα, τα οποία προκαλούνται από τα δεδομένα της περίπτωσης. Στη συγκεκριμένη διαδικασία, συμμετέχει ενεργά η έννοια της διαίσθησης, μια και η σύστασή της αποτελείται από προηγούμενες ενέργειες ή και γεγονότα που ήδη έχουν γίνει (Simon, 1987), γεγονός που οδήγησε τον Simon στο συμπέρασμα πως μια διαισθητική απόφαση, εφόσον στηρίζεται στην προϋπάρχουσα γνώση, μπορεί να έχει την ίδια βαρύτητα με μια απόφαση που λήφθηκε με ορθολογιστικές διαδικασίες.

Σημαντικό ποσοστό των νοητικών διεργασιών που καταγράφηκαν αφορούσαν την εξαγωγή συμπερασμάτων, γεγονός το οποίο, με βάση τη θεωρία των νοητικών μοντέλων (Craik, 1943 · Johnson-Laird, Girotto, & Legrenzi, 1998), υποδεικνύει πως τα υποκείμενα της έρευνας στην προσπάθειά τους να εκλογικεύσουν μια χαώδη και παράλογη κατάσταση, έκαναν λογικούς συνειρμούς για να ανακατασκευάσουν την κατάσταση υπό τη μορφή ενός ή και περισσότερων εναλλακτικών μοντέλων (Eppler & Pfister, 2010), έτσι ώστε σε συνδυασμό με την υπάρχουσα γνώση αλλά και τη διαίσθησή τους να οδηγηθούν στην εγκυρότερη δυνατή απόφαση.

Η ανάλυση των νοητικών διεργασιών ανά σημείο μεγάλωφωνης σκέψης (βλέπε Πίνακα 28, σ. 167) παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον αφού, πέρα από την επιβεβαίωση της συχνότητας εμφάνισης των κυρίαρχων νοητικών διεργασιών που έχουν προαναφερθεί, αναδεικνύεται η σημαντικότητα συγκεκριμένων νοητικών διεργασιών, οι οποίες στο σύνολο της έρευνας παρουσιάζουν χαμηλό ποσοστό και διαφορετικά θα περνούσαν απαρατήρητες. Συγκεκριμένα, η νοητική διεργασία *Συναισθηματική Φόρτιση - Επιφωνήματα* εμφανίζεται στην πρώτη θέση στο Σημείο 9 «*Από τη σύγκρουση καταρρέει ο τοίχος της αίθουσας με τα συντρίμμια να καταπλακώνουν τη δασκάλα και αριθμό μαθητών*» και στο Σημείο 20

«Πληροφορήστε ότι από τα συντρίμια ανασύρθηκαν νεκροί η δασκάλα και δύο μαθητές», γεγονός που υποδεικνύει πως, σε στιγμές έντονης συναισθηματικής φόρτισης, η λογική και η ψυχραιμία παραχωρούν τη θέση τους στο συναίσθημα. Επίσης, η νοητική διεργασία *Ερωτήματα* παρουσιάζεται ως πρώτη σε συχνότητα στο Σημείο 7 *«Ο οδηγός προσπαθεί να σταματήσει το φορτηγό αλλά μάταια.»*

Αυτό, όμως, που προκαλεί αίσθηση είναι ότι στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι διευθυντές προσπέρασαν με σχετική ευκολία τα σημεία αυτά και παρόλη τη στιγμιαία αλλά έντονη συναισθηματική φόρτιση ή την αβεβαιότητα και τη σύγχυση που υπήρξε, η επαναφορά στην ορθολογιστική διαχείριση της κρίσης και συνάμα στις κυρίαρχες νοητικές διεργασίες της έρευνας, εκτός από άμεση ήταν και ουσιαστική, κάτι που είναι ιδιαίτερα επιθυμητό, δεδομένου ότι η προσκόλληση σε συναισθηματισμούς μπορεί να αποβεί μοιραία στην εξέλιξη της κρίσης. Παρόλο που ακριβής αιτιολόγηση για το φαινόμενο αυτό χρήζει περαιτέρω έρευνας και μελέτης, εξήγηση μπορεί να αναζητηθεί σε αριθμό παραγόντων όπως:

- (α) *Διαχείριση κρίσης εκ του ασφαλούς*: τα υποκείμενα βρίσκονταν σε μια ασφαλή κατάσταση αφού διαχειρίζονταν ένα υποθετικό σενάριο ενώ, παράλληλα, γνώριζαν ότι οι αποφάσεις τους δεν είχαν οποιεσδήποτε συνέπειες για τους ίδιους ή για τα μέλη του προσωπικού και τους μαθητές τους.
- (β) *Μηχανική αντίδραση*: ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου (Πασιαρδής, 2004) επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο λήψης απόφασης των διευθυντών οι οποίοι στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στις οδηγίες και εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Συνεπώς, όπως φάνηκε και από τις δηλώσεις των υποκειμένων στις συνεντεύξεις, η γνώση των ενεργειών και διαδικασιών που ακολουθείται σε περιστατικά έκτακτης ανάγκης, καθώς και η εμπειρία που προκύπτει μέσω των ετήσιων ασκήσεων των σχολείων, οδήγησαν τους διευθυντές στο να προβούν σε μια μηχανική αντιμετώπιση της

κρίσης χωρίς να αναλώνουν πολύτιμο χρόνο στο να εξετάσουν και να αξιολογήσουν όλες τις πιθανές λύσεις.

(γ) *Προηγούμενη εμπειρία*: Από τα ποιοτικά δεδομένα των συνεντεύξεων, διαφάνηκε πως σημαντικός αριθμός διευθυντών είτε διαχειρίστηκαν στην πορεία της υπηρεσίας τους κρίσιμα περιστατικά είτε έζησαν καταστάσεις, που τους βοήθησαν να εξοικειωθούν με την ιδέα του αναπάντεχου ακόμη και με αυτή την ιδέα του θανάτου. Καταγράφηκαν αναφορές για θανάτους εκπαιδευτικών και μαθητών σε ώρα εργασίας, αλλά και σε μη εργάσιμο χρόνο, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις έγιναν αναφορές στο αεροπορικό δυστύχημα που συγκλόνησε την Κύπρο το καλοκαίρι του 2005, διότι ανάμεσα στους νεκρούς περιλαμβάνονταν εκπαιδευτικοί και μαθητές.

(δ) *Μέσα Επικοινωνίας – Διαδίκτυο*: Η έμμεση επαφή με κρίσιμα περιστατικά μέσω των μέσων μαζικής ενημέρωσης και του διαδικτύου, περνάει ως μήνυμα στο υποσυνείδητο του καθενός ωθώντας το άτομο, εφόσον νιώθει ότι κάτι παρόμοιο μπορεί να συμβεί στον ίδιο, να προχωρήσει σε μια νοερή αντιμετώπιση μιας επικείμενης κρίσης. Αυτό αποδεικνύεται και από τα σχόλια όλων των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα, οι οποίοι με το πέρας της συνέντευξης δήλωναν αρχικά ότι ζούσαν έντονα τα γεγονότα όπως αυτά περιγράφονταν στο υποθετικό σενάριο, ενώ τελικά ένιωθαν πολύ έτοιμοι στο να αντιμετωπίσουν μια παρόμοια κατάσταση στο μέλλον.

Στα πλαίσια του πρώτου σκέλους του τρίτου ερωτήματος της έρευνας, επιχειρήθηκε η διερεύνηση της συσχέτισης των νοητικών διεργασιών της πειραματικής ομάδας με τη λήψη απόφασης. Ως αποτέλεσμα της έρευνας σε επίπεδο υποκειμένου (βλέπε Πίνακα 34, σ. 176), προέκυψε πως οι περισσότερες αποφάσεις καταγράφηκαν σε συνδυασμό με τη νοητική διεργασία *Πεποιθήσεις – Πιστεύω* ενώ με πολύ μικρή διαφορά ακολουθεί ο συνδυασμός

λήψης απόφασης με τη νοητική διεργασία *Ενεργοποίηση Προϋπάρχουσας Γνώσης*.

Σημαντικό ποσοστό λήψης απόφασης καταγράφηκε, επίσης, στις περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα εκδήλωναν *Διαίσθηση* και *Εξαγωγή Συμπερασμάτων*.

Από τα αποτελέσματα αυτά εξάγονται δύο βασικά συμπεράσματα. Το πρώτο αφορά την επιβεβαίωση της ουσιαστικής σημασίας των τεσσάρων κυρίαρχων νοητικών διεργασιών όπως προέκυψαν από τις προηγούμενες αναλύσεις, όχι απλά με την έννοια της συχνότητας καταγραφής αλλά με την έννοια ενός καθοριστικού συντελεστή στη λήψη απόφασης. Το δεύτερο συμπέρασμα προκύπτει από τη διαπίστωση πως οι περισσότερες αποφάσεις λήφθηκαν σε συνδυασμό με τις νοητικές διεργασίες *Πεποιθήσεις – Πιστεύω* και *Ενεργοποίηση Προϋπάρχουσας Γνώσης*. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει πως σε συνθήκες πίεσης, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της διαχείρισης ενός κρίσιμου περιστατικού, οι διευθυντές τείνουν στο να λαμβάνουν αποφάσεις πατώντας σε στέρεες βάσεις. Με τον τρόπο αυτό πετυχαίνουν να στηρίζονται αφενός στις δικές τους βαθιά ριζωμένες θέσεις και απόψεις που ορίζουν σε κάθε περίπτωση οτιδήποτε το οποίο το υποκείμενο εκλαμβάνει ως αλήθεια, ως σωστό ή λάθος, είτε αυτό ισχύει είτε όχι, και αφετέρου στις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους. Η συμπεριφορά αυτή, επιβεβαιώνει την άποψη του Κανάκη (2003), πως η γνώση που αποκτήθηκε ενεργητικά μέσα από την αντιμετώπιση συγκεκριμένων καταστάσεων και κατανοήθηκε στις νοηματικές αλληλεξαρτήσεις της, παραμένει ζωντανή, εύκαμπτη και εύχρηστη και κατά συνέπεια μπορεί να αξιοποιηθεί σε νέες προβληματικές καταστάσεις.

Παρόλα αυτά, σημαντικό ποσοστό αποφάσεων λαμβάνεται σε συνδυασμό με τη νοητική διεργασία της διαίσθησης και της εξαγωγής συμπερασμάτων, αποτέλεσμα που συνάδει με ευρήματα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας τα οποία συνδέουν τη λήψη απόφασης τόσο με τη διαίσθηση (Agor, 1990· Andersen, 1999· Bricknell, 1997· Cheng, Rhodes & Lok, 2010· Gigerenzer, 2007· Jankowicz, 2001· Klein 2004· Miller & Ireland,

2005· Patton, 2003· Ray & Myers, 1990· Seebo, 1993· Simon, 1987· Wild, 1938) όσο και με την εξαγωγή συμπερασμάτων (Craik, 1943· Eppler & Pfister, 2010· Johnson-Laird, Girotto, & Legrenzi, 1998).

Στιλ Λήψης Απόφασης Διευθυντών κατά τη Διαχείριση Κρίσεων

Όπως έχει ήδη αναφερθεί κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, το στιλ λήψης απόφασης έχει έναν κατ' εξοχήν προσωπικό χαρακτήρα αφού απευθύνεται, κυρίως, στο άτομο που παίρνει τις αποφάσεις, ενώ παραμερίζει παραμέτρους όπως το περιβάλλον του οργανισμού, τις ιδιαίτερες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία. Στην παρούσα έρευνα για τη μελέτη του στιλ λήψης απόφασης που παρουσιάζουν οι διευθυντές κατά τη διαχείριση μιας κρίσης, χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο των Scott και Bruce (βλέπε σ. 29). Κριτήριο για την επιλογή του συγκεκριμένου μοντέλου αποτέλεσε το γεγονός ότι τα στιλ που περιγράφονται στο μοντέλο παρουσιάζουν χαρακτηριστικά συμπεριφοράς που αναμένεται να εμφανίσει κάποιο άτομο όταν διαχειρίζεται μια αναπάντεχη κατάσταση (διαίσθηση, δισταγμό, στιγμιαία αντίδραση) ενώ η μεθοδολογία της έρευνας, με την αποκλειστική μελέτη των αντιδράσεων και αποφάσεων του διευθυντή και όχι οποιουδήποτε άλλου μέλους του οργανισμού, ενίσχυσαν την επιλογή ενός μοντέλου το οποίο επικεντρωνόταν στα ατομικά χαρακτηριστικά του αποφασίζοντα.

Τα ποσοστά των στιλ λήψης απόφασης των δύο ομάδων παρουσίασαν πολύ μικρές διαφορές στα τέσσερα από τα πέντε στιλ του μοντέλου, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα πως η εφαρμογή του Πρωτοκόλλου Μεγαλόφωνης Σκέψης, στα μέλη της πειραματικής ομάδας, δεν επηρέασε τις αποφάσεις τους σε σχέση με τις αντίστοιχες αποφάσεις των μελών της ομάδας ελέγχου. Αυτό επιβεβαιώνεται, άλλωστε, και από τα αποτελέσματα συγκριτικών τεστ, τα οποία πραγματοποιήθηκαν σε αρκετές περιπτώσεις μεταξύ των δύο ομάδων και παρουσιάζονται με λεπτομέρεια στο προηγούμενο κεφάλαιο κατά τη διερεύνηση του έκτου ερωτήματος της έρευνας.

Σε ό,τι αφορά το στυλ λήψης απόφασης που υιοθετούν οι διευθυντές, από τα αποτελέσματα της έρευνας (βλέπε Πίνακα 37, σ. 179) προέκυψε πως το ορθολογιστικό στυλ λήψης απόφασης παρουσιάζει τα πιο ψηλά ποσοστά τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου. Η εμπιστοσύνη των διευθυντών στην ασφάλεια της ορθολογιστικής διαχείρισης της κρίσης, συνδέεται με τα αντίστοιχα αποτελέσματα της καταγραφής των νοητικών διεργασιών και τους παράγοντες στους οποίους πιθανόν να οφείλεται αυτό το αποτέλεσμα όπως αυτοί είχαν παρουσιαστεί στην προηγούμενη υποενότητα (βλέπε σ. 203).

Εντούτοις, δεν μπορεί να παραγνωριστούν τα μεγάλα ποσοστά που παρουσιάστηκαν στο στυλ λήψης απόφασης *Στιγμαίος* τόσο για την πειραματική ομάδα όσο και για την ομάδα ελέγχου. Φαίνεται πως οι διευθυντές, παρόλο που γνώριζαν πως λειτουργούσαν μέσα στα καθορισμένα πλαίσια και στην ασφάλεια της ερευνητικής διαδικασίας, ανεπαίσθητα και χωρίς να το αντιλαμβάνονται, αντιδρούσαν με τρόπο που φανέρωνε πως ζούσαν έντονα αυτό που πραγματεύονταν, σαν να ξετυλίγονταν μπροστά στα μάτια τους τα γεγονότα του υποθετικού σεναρίου. Παρουσιάστηκαν συμπτώματα όπως εφίδρωση, ταχυπαλμία, αλλαγή στον τόνο και το ρυθμό της ομιλίας, ενώ σε αυτές τις συνθήκες οι αποφάσεις λαμβάνονταν αυθόρμητα και στιγμιαία.

Όπως αναφέρουν και οι Tormala, Clarkson και Henderson (2011) παρόλο που κυριαρχεί μια γενική αντίληψη πως οι αβίαστες και μελετημένες αποφάσεις είναι καλύτερες από τις αντίστοιχες στιγμιαίες ή ενστικτώδεις, αυτό που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη δεν είναι ο τρόπος με τον οποίο λαμβάνεται τελικά μια απόφαση, αλλά οι παράγοντες και οι συνθήκες που οδήγησαν στην επιλογή του τρόπου, σε συνδυασμό με τη γενική παραδοχή πως κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις κάποιες προσεγγίσεις μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικές από κάποιες άλλες (Hoy & Miskel, 2007). Συνεπώς, οι συνθήκες που επικρατούν σε μια κρίση, με τους χρονικούς περιορισμούς, την έλλειψη πληροφόρησης ή την

παραπληροφόρηση και την ανάγκη για λήψη γρήγορων αποφάσεων, αποτελούν ευνοϊκό περιβάλλον για υιοθέτηση του στιγμιαίου στιλ λήψης απόφασης.

Διαισθητική Αντίδραση Διευθυντών κατά τη Διαχείριση Κρίσεων

Η διερεύνηση του βαθμού ενεργοποίησης της διαίσθησης από την πλευρά των διευθυντών κατά τη διαδικασία λήψης απόφασης σε μια κατάσταση έκτακτης ανάγκης ήταν το ζητούμενο στο πέμπτο ερώτημα της παρούσας διατριβής. Εντούτοις, όπως φαίνεται και στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων στην υποενότητα που αφορούσε τη διερεύνηση του δεύτερου ερωτήματος σε σχέση με τις νοητικές διεργασίες (βλέπε, σ.161), η έννοια της *Διαίσθησης* σημείωσε ψηλά ποσοστά καταγραφών. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της διερεύνησης της συσχέτισης μεταξύ της λήψης απόφασης και νοητικών διεργασιών (βλέπε, σ. 175), κατέδειξαν ψηλό ποσοστό συσχέτισης στην περίπτωση της *Διαίσθησης*. Η επιπλέον διερεύνηση του συσχετισμού της λήψης απόφασης και των νοητικών διεργασιών, όπως παρουσιάστηκε στον Πίνακα 35 (βλέπε σ.177), φανερώνει μια δυνατή συσχέτιση μεταξύ διαίσθησης και λήψης απόφασης.

Το ενδιαφέρον που σημειώνεται για την έννοια της διαίσθησης στην παρούσα μελέτη, προέκυψε από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και τις εργασίες σημαντικού αριθμού ερευνητών (Agor, 1990· Andersen, 1999· Bricknell, 1997· Ericson, 2010· Jankowicz, 2001· Patton, 2003· Ray & Myers, 1990· Seebo, 1993· Simon, 1987· Tichy & Bennis, 2007· Vasconcelos, 2009), οι οποίοι όχι μόνο αντιτάσσονται στην άποψη που τοποθετεί την έννοια της διαίσθησης στη σφαίρα του παρανοϊκού, αλλά υποστηρίζουν πως οι διαισθητικές διεργασίες προκύπτουν μέσα από μακρόχρονη εμπειρία και μάθηση. Επιπρόσθετα, πολλοί ερευνητές συνδέουν την έννοια της διαίσθησης με τη διαδικασία λήψης απόφασης σε καταστάσεις αβεβαιότητας και αναστάτωσης της ομαλότητας του οργανισμού, όπως συμβαίνει, άλλωστε, και στις περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων (Agor, 1986· Agor, 1990· Andersen, 1999· Duggan, 2007· Dyer & Carothers, 2000· Eisenhardt, 1989· Fink, 2002·

Gigerenzer, 2007· Sinclair & Ashkanasy, 2005). Τα αποτελέσματα της έρευνας οδηγούν στο ασφαλές συμπέρασμα πως η έννοια της διαίσθησης διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στη λήψη απόφασης κάτω από συνθήκες κρίσεως, συνεπώς θα πρέπει να ληφθεί υπόψη στο σχεδιασμό του προτεινόμενου μοντέλου.

Συμπεράσματα από τη Συζήτηση των Αποτελεσμάτων της Έρευνας

Από τη συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

- (α) Η διερεύνηση της ετοιμότητας των διευθυντών στη διαχείριση κρίσεων έδειξε μέτριο προς ψηλό βαθμό ετοιμότητας με τις ψηλές μετρήσεις να σημειώνονται στους παράγοντες *Πρόληψη-Δράση*, *Ήπια Ανταπόκριση* και *Επαναφορά*. Φαίνεται πως οι διευθυντές νιώθουν περισσότερο έτοιμοι στη διαχείριση κρίσιμων περιστατικών για τα οποία: (i) έχουν τύχει ενημέρωσης και τα θεωρούν οικεία ανεξάρτητα από το αν τα έχουν βιώσει ή όχι, και (ii) έχουν ετοιμάσει και θέσει σε εφαρμογή σχέδιο δράσης για το σχολείο τους.
- (β) Από τη μελέτη των νοητικών διεργασιών που καταγράφηκαν με τη μέθοδο του Πρωτοκόλλου Μεγαλόφωνης Σκέψης προέκυψαν τέσσερις κυρίαρχες νοητικές διεργασίες: *Ενεργοποίηση Προϋπάρχουσας Γνώσης*, *Πεποιθήσεις – Πιστεύω*, *Εξαγωγή Συμπερασμάτων* και *Διαίσθηση*. Όπως προέκυψε και από τους ελέγχους μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αποφάσεις που λήφθηκαν εκατέρωθεν, οπότε η εφαρμογή του Πρωτοκόλλου Μεγαλόφωνης Σκέψης δεν επηρέασε τη διαδικασία λήψης απόφασης. Εξάγεται, λοιπόν, το συμπέρασμα πως οι νοητικές διεργασίες που καταγράφηκαν, αντιπροσωπεύουν σε σημαντικό ποσοστό τις νοητικές διεργασίες που θα παρουσιάσουν οι διευθυντές σε πραγματικές συνθήκες διαχείρισης κρίσιμων περιστατικών.

- (γ) Οι ηγέτες του οργανισμού κατά τη διαχείριση μιας κατάστασης έκτακτης ανάγκης αντιδρούν με ποικίλους τρόπους, ακολουθώντας ορθολογιστικές διαδικασίες και γραμμικά μοντέλα λήψης απόφασης, άλλοτε λαμβάνοντας αποφάσεις στηριζόμενοι στη διαίσθησή τους και άλλοτε αντιδρώντας στιγμιαία και μηχανικά.
- (δ) Η διερεύνηση του συσχετισμού της λήψης απόφασης και των νοητικών διεργασιών, φανέρωσε μια δυνατή συσχέτιση μεταξύ διαίσθησης και λήψης απόφασης.

Προτεινόμενο Μοντέλο Λήψης Απόφασης σε Καταστάσεις Έκτακτης Ανάγκης

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στο σχεδιασμό ενός μοντέλου λήψης απόφασης, το οποίο να απευθύνεται σε ηγετικά στελέχη εκπαιδευτικών και άλλων οργανισμών και να χαρακτηρίζεται από ευέλικτη και αναπροσαρμοζόμενη δομή, ώστε να ανταποκρίνεται στην πολυπλοκότητα και πολυμορφικότητα των καταστάσεων κρίσεως. Συνεπώς, το προτεινόμενο μοντέλο θα πρέπει, αφενός, να προκύπτει μέσα από τα ευρήματα της ερευνητικής διαδικασίας, όπως αυτά πρόέκυψαν μέσα από τη συζήτηση των αποτελεσμάτων, και, αφετέρου, να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες συνθήκες μιας κατάστασης έκτακτης ανάγκης.

Ο Simon (1987) αναφέρει ότι δεν είναι οι οργανισμοί, αλλά οι άνθρωποι που λαμβάνουν αποφάσεις. Το προτεινόμενο μοντέλο, λοιπόν, απευθύνεται στον κάθε ηγέτη προσωπικά και ιδιαίτερα στις ικανότητες, την εκπαίδευση, την εμπειρία, τη γνώση αλλά και τη διαίσθησή του να κάνει αυτό που θεωρεί σωστό τη δεδομένη στιγμή, λαμβάνοντας υπόψη την υφιστάμενη κατάσταση.

Η βασική έννοια που εισάγεται στο μοντέλο είναι η έννοια της *Δομημένης Διαίσθησης* με την οποία συστήνεται, ουσιαστικά, η δόμηση ή η κατασκευή της διαισθητικής αντίδρασης με τη δημιουργία νοητικών μοντέλων/σχημάτων λύσης μέσω της εξειδικευμένης προετοιμασίας και στοχευμένης εκπαίδευσης. Τονίζεται στο σημείο αυτό, πως ο όρος *Δομημένη Διαίσθηση* αφορά όρο που παρουσιάζεται για πρώτη φορά στην παρούσα διατριβή

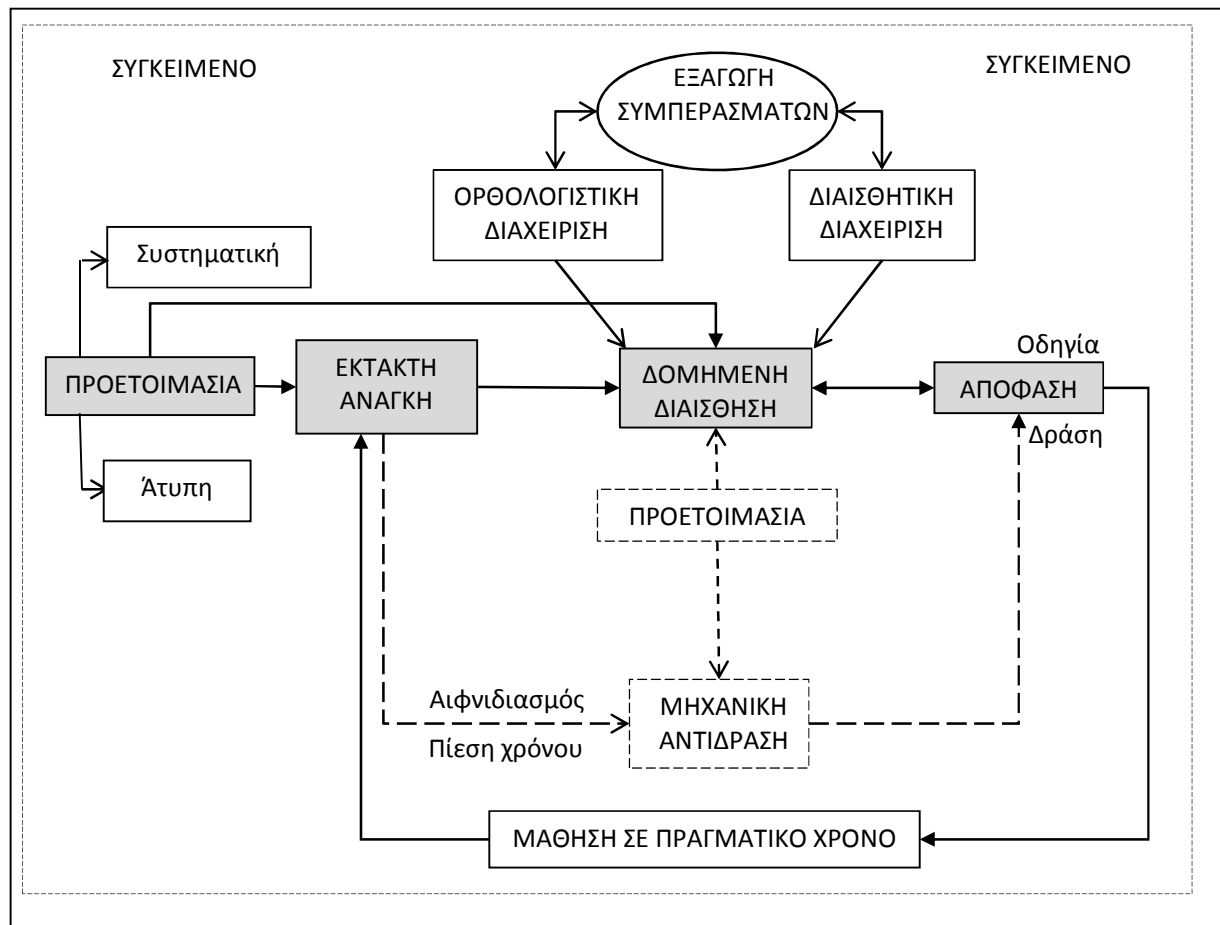
από τον γράφοντα. Μετά από σχετική διερεύνηση στο διαδίκτυο στην ελληνική γλώσσα, παρουσιάστηκαν αποτελέσματα με τις λέξεις «δομημένη» και «διαίσθηση», αλλά όχι σε συνέχεια ούτε και με τρόπο που να συσχετίζεται με την έννοια όπως αυτή παρουσιάζεται στο προτεινόμενο μοντέλο. Αντίστοιχη διερεύνηση³⁴ του όρου έγινε και στην αγγλική γλώσσα με την ορολογία «structured intuition». Στα αποτελέσματα της αναζήτησης παρουσιάστηκε μεγάλος αριθμός άρθρων (>10000) που περιελάμβαναν τις έννοιες «structured» και «intuition» σε διαφορετικά όμως κείμενα ή στο ίδιο κείμενο αλλά σε διαφορετικά σημεία.

Τα περισσότερα από τα ορθολογιστικά μοντέλα είναι παγιδευμένα σε μια γραμμική θεώρηση των προβλημάτων ενώ η έννοια της *Διαίσθησης* επιτρέπει τη διάσπαση των ορίων και περιορισμών του ορθολογισμού, κάτι ιδιαίτερα χρήσιμο σε ασταθή περιβάλλοντα (Prietula & Simon, 1989· Dyer & Carothers, 2000· Patton, 2003), γι' αυτό και στο προτεινόμενο μοντέλο υιοθετούμε στοιχεία από την κυκλική θεώρηση της διαδικασίας λήψης απόφασης στα πρότυπα του μοντέλου του Stacey (1993) σε συνδυασμό με τις βασικές αρχές του μοντέλου «κάδου απορριμμάτων» (Cohen et al, 1972). Με αυτή την έννοια, ο κύκλος των ενεργειών μπορεί να εκκινήσει σε διαφορετικό στάδιο με τη διαδικασία να συνεχίζεται σε βάθος χρόνου, ενώ η λήψη απόφασης είναι προϊόν της αναζήτησης λύσης μέσω προκατασκευασμένων ή αναδομημένων νοητικών σχημάτων. Στο Διάγραμμα 12 που ακολουθεί, παρουσιάζεται αναλυτικά το προτεινόμενο μοντέλο ενώ στη συνέχεια επεξηγούνται διεξοδικά τα συστατικά του στοιχεία.

³⁴ Η διερεύνηση έγινε μέσω της μηχανής αναζήτησης *Google*, καθώς, επίσης, και στους οδηγούς αναζήτησης EBSCOhost Databases, Sage Journals Online, Gale Databases και SpringerLink μέσω της βιβλιοθήκης του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Διάγραμμα 12

Μοντέλο Λήψης Απόφασης Δομημένης Διαίσθησης – Συνοπτική μορφή



Προετοιμασία

Το στάδιο της προετοιμασίας αποτελεί ουσιαστικό κομμάτι του προτεινόμενου μοντέλου αφού από τα ευρήματα της παρούσας διατριβής, αλλά και αντίστοιχων ερευνών (Baker, 2007· Kano et al, 2007· Mayer & Furlong, 2010· Shaw et al, 2007), προέκυψε πως οι διευθυντές νιώθουν περισσότερο έτοιμοι στο να διαχειριστούν κρίσιμα περιστατικά για τα οποία έχουν τύχει ενημέρωσης, εκπαίδευσης αλλά και πρακτικής εξάσκησης, ενώ ιδιαίτερα σημαντικό είναι το συμπέρασμα ότι ο βαθμός ετοιμότητας είναι ανεξάρτητος της σοβαρότητας του επείγοντος περιστατικού. Άρα, οι διευθυντές μπορούν να αυξήσουν το

βαθμό ετοιμότητάς τους σε μη οικεία προς αυτούς επεισόδια, εφόσον τύχουν συστηματικής εκπαίδευσης στους συγκεκριμένους τομείς.

Εισάγονται, επίσης, οι έννοιες *συστηματική* και *άτυπη* προετοιμασία. Η πρώτη αναφέρεται στην οργανωμένη, προγραμματισμένη και θεσμοθετημένη εκπαίδευση που προσφέρεται σε καθορισμένο χώρο για εξυπηρέτηση ενός συγκεκριμένου σκοπού. Η *άτυπη προετοιμασία* αναφέρεται στις γνώσεις και εμπειρίες που αποκτώνται μέσα από προσωπικά βιώματα και καταστάσεις, οι οποίες, παρόλο που δεν καταγράφονται, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο που ανταποκρίνεται το άτομο σε κάθε φάση της ζωής του.

Στο μοντέλο καταγράφεται μια απευθείας σύνδεση της *προετοιμασίας* με τη φάση της *μηχανικής αντίδρασης* εφόσον ότι αποκτιέται κατά τη διάρκεια της *προετοιμασίας* αποτελεί συνιστών μέρος (α) της προϋπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας στην ορθολογιστική αντίδραση (Kano et al, 2007), (β) της άδηλης γνώσης στη διαισθητική αντίδραση (Bennett III, 1998· Ericson, 2010· Jankowicz, 2001) και (γ) τη βασική αιτία των στιγμιαίων και μηχανικών αντιδράσεων (Glöckner & Witteman, 2010· Tichy & Bennis, 2007). Αποτέλεσμα αυτής της προετοιμασίας είναι η οργάνωση ενός ευρύτερου στρατηγικού σχεδιασμού για συνολική αντιμετώπιση μιας ιδιαίτερα ασυνήθιστης και ασταθούς κατάστασης, ένας σχεδιασμός ο οποίος παραμένει σε ετοιμότητα στο άτομο μέχρι τη στιγμή της δραστηριοποίησής της (Cheng, Rhodes & Lok, 2010· Duggan, 2007· Miller & Ireland, 2005).

Η φάση της προετοιμασίας στο προτεινόμενο μοντέλο, περιλαμβάνει την υιοθέτηση σεναρίων τα οποία συνιστούν στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος αβεβαιότητας στο οποίο περικλείονται πολλές πιθανές μεταβολές, καλές ή κακές, αναμενόμενες αλλά και απρόβλεπτες (Morgan & Hunt, 2002· Norton, 2002· Petranker, 2005). Τα σενάρια είναι σχεδιασμένα με τέτοιο τρόπο, ώστε να επεκτείνουν τη σκέψη σε όσο το δυνατό περισσότερες αλλαγές, ευκαιρίες και απειλές που μπορεί να κρύβει ένα πιθανό μέλλον, αποτελώντας κατά

αυτό τον τρόπο πηγή δημιουργίας νοητικών μοντέλων λύσης, τα οποία παραμένουν σε ετοιμότητα ανάκλησης σε περίπτωση εκδήλωσης αντίστοιχου ή παρόμοιου περιστατικού έκτακτης ανάγκης.

Κατάσταση Έκτακτης Ανάγκης

Στο στάδιο της κατάστασης έκτακτης ανάγκης περιλαμβάνεται κάθε γεγονός, το οποίο αναστατώνει την ομαλή λειτουργία του οργανισμού ενώ αυτό που αποτελεί συνήθως κανόνα σε αυτές τις περιπτώσεις είναι ο αυξημένος βαθμός επικινδυνότητας και αβεβαιότητας (Fink, 2002). Είναι μια κατάσταση, όπου απαιτείται κριτική θεώρηση των πραγμάτων, κριτική σκέψη από μέρους των διοικητικών στελεχών/διευθυντών και λήψη άμεσων και δραστικών αποφάσεων, ενώ σε αντίθετη περίπτωση η εκδήλωση παθητικής στάσης ή αδράνειας μπορεί να έχει ανυπολόγιστες αρνητικές συνέπειες (Forsberg & Pursiainen, 2006). Η διαχείριση μιας τέτοιας κατάστασης απαιτεί απεγκλωβισμό από τις παραδοσιακές μεθόδους λύσης προβλήματος και λήψης αποφάσεων, δεδομένου των ιδιαίτερων συνθηκών που την χαρακτηρίζουν όπως το στοιχείο του αιφνιδιασμού, η πίεση χρόνου και οι δυσμενείς συνέπειες από λάθος χειρισμούς.

Δομημένη Διαίσθηση

Όπως έχει επανειλημμένα αναφερθεί στην παρούσα διατριβή, τόσο στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας όσο και στην παρουσίαση και συζήτηση των αποτελεσμάτων, οι θεωρητικοί της λήψης απόφασης διχάζονται με αρκετούς να υποστηρίζουν πως οι ορθολογιστικές μέθοδοι οδηγούν στα καλύτερα αποτελέσματα και άλλους να υιοθετούν την άποψη πως η διαισθητική λήψη απόφασης είναι η καταλληλότερη μέθοδος, ιδιαίτερα σε συνθήκες κρίσεως. Τα υποκείμενα της έρευνας παρουσίασαν σημαντικά ποσοστά διαισθητικής αντίδρασης, ενώ η συγκεκριμένη νοητική διεργασία παρουσίασε ψηλό βαθμό συσχέτισης με τη λήψη απόφασης. Τα ευρήματα αυτά, συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας του Agor (1986), όπου οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούσαν πολύ συχνά τη

διαίσθησή τους σε συνθήκες αβεβαιότητας και ιδιαίτερα σε εκείνες για τις οποίες δεν υπήρχε προηγούμενο, όταν οι μεταβλητές ήταν λιγότερο προβλέψιμες και τα δεδομένα περιορισμένα, καθώς, επίσης, και στις περιπτώσεις όπου υπήρχαν πολλές και εύλογες λύσεις αλλά και πίεση χρόνου, χαρακτηριστικά τα οποία περιλαμβάνονταν στο υποθετικό σενάριο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία.

Στο προτεινόμενο μοντέλο, με την εισαγωγή της έννοιας της *δομημένης διαίσθησης*, επιχειρείται η δυναμική σύζευξη της ορθολογιστικής και της διαισθητικής λήψης απόφασης με τη διαδικασία να πετυχαίνει τα μεγαλύτερα αποτελέσματα στο στάδιο της μηχανικής αντίδρασης. Όπως αναφέρθηκε και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η διαίσθηση εμπρικλείει συστατικά στοιχεία όπως η προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία (Isenberg, 1984· Klein, 2004· Simon, 1987), τα οποία επίσης συναντούμε κατά την ορθολογιστική λήψη απόφασης, ενώ σε συνδυασμό με τις κλασικές μεθόδους λήψης απόφασης θα μπορούσε να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα στην επιλογή της ορθότερης λύσης (Pondy, 1983· Simon, 1987· Storch, 2005).

Στην παρούσα εργασία προχωρούμε ένα βήμα παραπέρα, συνδυάζοντας τη διαίσθηση όχι μόνο με τις κλασικές μεθόδους λήψης απόφασης αλλά και με τη μηχανική αντίδραση η οποία οδηγεί στην αυθόρμητη και στιγμιαία λήψη αποφάσεων, δίνοντας την εντύπωση πως παραμερίζονται οποιοδήποτε άλλοι παράγοντες. Η συγκεκριμένη συμπεριφορά καταγράφηκε σε σημαντικό ποσοστό κατά τη διερεύνηση του στιλ λήψης απόφασης των διευθυντών (βλέπε Πίνακα 39, σ.179). Παρατηρείται, επίσης, συχνά στις περιπτώσεις στρατιωτικών, πυροσβεστών, αλλά και νοσοκόμων στο τμήμα επειγόντων περιστατικών (Tichy & Bennis, 2007) ως προϊόν ψηλού βαθμού εκπαίδευσης, παρόλο που άτομα των κατηγοριών αυτών όταν ρωτήθηκαν με ποιο τρόπο οδηγήθηκαν σε συγκεκριμένες αποφάσεις δήλωσαν άγνοια (Klein, 2004). Το *μοντέλο δομημένης διαίσθησης*, συστήνει μια πολυεπίπεδη δυναμική σύνθεση συνειδητής, διαισθητικής και μηχανικής αντίδρασης, λόγω της μεταξύ

τους σύνδεσης, άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο ευδιάκριτης, αλλά πάντοτε υπαρκτής, άποψη που δικαιολογείται από τον ορισμό της Rosanoff (1991), η οποία αναφέρει ότι *διαίσθηση* σημαίνει το να γνωρίζεις κάτι χωρίς να ξέρεις πώς το γνωρίζεις.

Ενστερνιζόμαστε, λοιπόν, τη θέση πως κατά τη διαδικασία λήψης απόφασης, ο ηγέτης καταλήγει στο τι είναι ορθότερο να πράξει, χρησιμοποιώντας τις προηγούμενες του γνώσεις και εμπειρίες, συνδυάζοντας την κριτική του σκέψη μαζί με μια εσωτερική παρόρμηση για το ποιο είναι το σωστό (Cheng, Rhodes & Lok, 2010· George & Bock, 2010· Gigerezer, 2007· Miller & Ireland, 2005). Τα υποκείμενα, σύμφωνα με το μοντέλο των Newell και Simon (1972), οδηγούνται στη λύση ενός προβλήματος μέσα από την εξερεύνηση των δρόμων που οδηγούν στον τελικό σκοπό, στηριζόμενα σε παραγωγή καταστάσεων γνώσης, δηλαδή σε νοητικές κινήσεις που προέρχονται από την αρχική κατάσταση και καταλήγουν στην κατάσταση στόχο. Κατά αυτή την έννοια, διαφωνούμε με την άποψη των Hoy και Miskel (2007) οι οποίοι σε μια συνοπτική παράθεση των βασικών χαρακτηριστικών του μοντέλου του «*κάδου απορριμμάτων*» αναφέρουν πως τα μέσα και τα αποτελέσματα συνυπάρχουν (νοερά σε ένα κάδο απορριμμάτων) αλλά ανεξάρτητα μεταξύ τους, με τη σύνδεσή τους να αποτελεί τυχαία περίπτωση καταλήγοντας ότι η απόφαση στηρίζεται, κυρίως, στην τύχη παρά στη λογική. Αντίθετα, στηρίζουμε την άποψη πως οι διαισθητικές νοητικές διεργασίες δεν ανήκουν στη σφαίρα του τυχαίου ή του παρανοϊκού, αλλά προκύπτουν μέσα από μακρόχρονη εμπειρία και μάθηση.

Οι Goffee και Jones (2000), σχολιάζοντας τα χαρακτηριστικά του ηγέτη, σημειώνουν την τάση του να στηρίζεται στη διαίσθησή του ερμηνεύοντας με τρόπο αποτελεσματικό τα συνεχώς αναδύμενα δεδομένα. Η ειδοποιός διαφορά της έννοιας *δομημένη διαίσθηση* από τις υπόλοιπες ερμηνείες που έχουν κατά καιρό αποδοθεί στον ευρύτερο όρο, επικεντρώνεται στην πεποίθηση πως η διαίσθηση μπορεί να δομηθεί, να κατασκευαστεί μέσω της εκπαίδευσης, της απόκτησης εμπειριών, της ενημέρωσης αλλά και της ανασύνθεσης

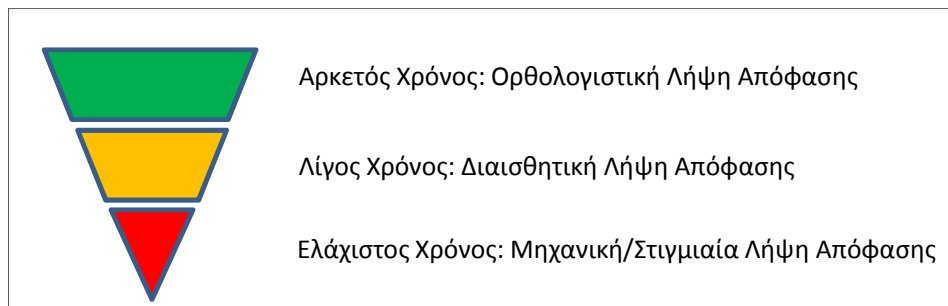
υφιστάμενων νοητικών μοντέλων με βάση τις τρέχουσες συνθήκες, ώστε οι αποφάσεις που προκύπτουν μέσω μιας διαδικασίας διαισθητικής δόμησης, να μην αποτελούν προϊόν τυχαίων επιλογών, αλλά αποτέλεσμα νοητικών διεργασιών και εξαγωγής συμπερασμάτων που προκύπτουν από ένα κατάλογο ή μια βιβλιοθήκη νοητικών σχημάτων τα οποία ανακαλεί το άτομο αυτούσια ή αναδομημένα, ανάλογα με τα δεδομένα της περίπτωσης που έχει να διαχειριστεί.

Χρονικός περιορισμός

Ο ηγέτης, δεδομένου των ιδιαίζουσων συνθηκών (συγκείμενο) μιας κατάστασης έκτακτης ανάγκης, μπορεί στη φάση της δομημένης διαίσθησης να λάβει μια απόφαση δίνοντας βαρύτητα: (α) στις ορθολογιστικές διαδικασίες και λιγότερο στις διαισθητικές, (β) στις διαισθητικές διαδικασίες και λιγότερο στις ορθολογιστικές ή (γ) ενεργώντας στιγμιαία και μηχανικά δίδοντας την εντύπωση ότι παραμερίζει τόσο τις ορθολογιστικές όσο και τις διαισθητικές διεργασίες. Κριτήριο επιλογής μίας από τις τρεις διαδικασίες, αποτελεί το χρονικό περιθώριο που έχει στη διάθεσή του ο λήπτης απόφασης. Όπως τονίζουν οι Hoy και Tarter (2010), ανεξάρτητα της μεθόδου λήψης απόφασης, ένας κοινός εχθρός για όλους όσοι καλούνται να λάβουν αποφάσεις είναι η έλλειψη χρόνου. Ο χρόνος, με την έννοια της πίεσης ή του στοιχείου του αιφνιδιασμού, αποτελεί τον παράγοντα που κατευθύνει το άτομο κατά πόσο θα αντιδράσει ορθολογιστικά, διαισθητικά ή μηχανικά.

Διάγραμμα 13

Συσχέτιση χρόνου και λήψης απόφασης



Εκεί που τα περιθώρια στενεύουν, ο χρονικός περιορισμός αποτελεί καθοριστικό κριτήριο για τον ηγέτη σε σχέση με το στίλ ηγεσίας που θα ακολουθήσει. Σύμφωνα με τους Vroom και Yetton (1973) και Vroom και Jago (1988) η πίεση χρόνου, και εμείς προσθέτουμε το αίσθημα ευθύνης που προκύπτει από τη θέση, αναγκάζει τους ηγέτες να υιοθετήσουν έναν αυτοκρατορικό τρόπο διαχείρισης της κρίσης, αποτρέποντας τη συμμετοχή τρίτων στη διαδικασία λήψης απόφασης. Αυτό δε σημαίνει ότι οι ηγέτες κλείνουν τα αυτιά και τα μάτια τους σε όλα όσα διαδραματίζονται γύρω τους, αντίθετα, αναλαμβάνουν αποκλειστικά τη λύση του προβλήματος και τη λήψη απόφασης, χρησιμοποιώντας ή καλύτερα φιλτράροντας τις πληροφορίες που έχουν στη διάθεσή τους από όπου και αν προέρχονται.

Εξαγωγή συμπερασμάτων

Η *Εξαγωγή Συμπερασμάτων* εμφανίζεται ως μια από τις κυρίαρχες νοητικές διεργασίες στην έρευνα ενώ, όπως έχει αναφερθεί στην ενότητα «Κωδικοποίηση Νοητικών Διεργασιών», κατά τη διαδικασία αυτή οι άνθρωποι, ακολουθώντας λογικούς συνειρμούς, κατασκευάζουν μια αναπαράσταση ή ένα μοντέλο της κατάστασης το οποίο περιγράφουν, για να παράγουν ένα συμπέρασμα. Μπορούμε, λοιπόν, να αντικρύσουμε την εξαγωγή συμπερασμάτων ως ένα τρόπο να ανασυνθέσουμε πράγματα, που ήδη γνωρίζουμε, ώστε να υποθέσουμε αυτά που δε γνωρίζουμε. Τα υποκείμενα της έρευνας, λοιπόν, καθώς τοποθετούνται νοερά σε μια ανεπιθύμητη και απρόβλεπτη κατάσταση, τείνουν να εξάγουν μεγάλο αριθμό συμπερασμάτων, σε μια προσπάθεια να βρουν την κατάλληλη συνειρμική εξίσωση που να συνδέει τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους με τα προβλήματα που καλούνται να επιλύσουν. Κατά τη διερεύνηση του πόσο έτοιμοι νιώθουν οι διευθυντές στο να διαχειριστούν συγκεκριμένες κρίσεις, διαπιστώθηκε μια σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού ετοιμότητας και οικείων κρίσεων, ενώ στις μη οικείες κρίσεις ο βαθμός ετοιμότητας παρουσιάστηκε χαμηλότερος. Κατά τη διαχείριση των διάφορων περιστατικών που προνοούσε το σενάριο, διαπιστώθηκαν αντίστοιχες αντιδράσεις με τους διευθυντές να

αντιδρούν γρηγορότερα σε περιστατικά οικεία προς αυτούς και να διστάζουν σε άλλα όχι τόσο οικεία και λιγότερο προβλέψιμα σε σχέση με τις συνέπειές τους.

Το στοιχείο της υπόθεσης ή της ασφαλούς πρόβλεψης, αποτελεί το συνδετικό κρίκο μεταξύ ορθολογιστικής και διαισθητικής λήψης απόφασης, αφού το άτομο προτού πάρει μια απόφαση σχεδιάζει ένα νοερό μοντέλο της κατάστασης, παράγοντας κάποιο συμπέρασμα που οδηγεί στη μια ή στην άλλη λύση (Parikh, 1994· Vaughan, 1990). Η διαφορά που προκύπτει στην ορθολογιστική λήψη απόφασης είναι το γεγονός ότι το άτομο, δεδομένης μιας μεγαλύτερης άνεσης χρόνου, προχωρεί στο σχεδιασμό πολυάριθμων ή και πολύπλοκων μοντέλων και συνεπώς εξάγει μεγαλύτερο αριθμό συμπερασμάτων. Από την άλλη, στην περίπτωση της μηχανικής αντίδρασης το άτομο, χωρίς να το αντιλαμβάνεται, χρησιμοποιεί τάχιστα ένα ή περισσότερα μοντέλα, τα οποία έχουν ήδη καταχωρηθεί στο υποσυνείδητο μέσω της προϋπάρχουσας γνώσης, της εμπειρίας και της εκπαίδευσης η οποία έχει προηγηθεί στο στάδιο της προετοιμασίας.

Απόφαση

Οι αποφάσεις στις καταστάσεις έκτακτης ανάγκης χαρακτηρίζονται ως δυναμικές,³⁵ εφόσον λαμβάνονται σε πραγματικό χρόνο, ενώ εξαρτώνται σημαντικά από τις εκάστοτε συνθήκες (Edwards, 1962). Η λήψη απόφασης αποτελεί το επιστέγασμα της όλης διαδικασίας ως το τελικό προϊόν της σύνθεσης ορθολογιστικών και διαισθητικών διαδικασιών. Στην περίπτωση των καταστάσεων έκτακτης ανάγκης, η λήψη απόφασης μπορεί να εκφραστεί με την έννοια οδηγιών προς τρίτα πρόσωπα, με ανάληψη δράσης από την πλευρά του ηγέτη είτε με συνδυασμό των δύο. Στο συγκεκριμένο μοντέλο οι αποφάσεις εντάσσονται στην κατηγορία των αδόμητων ή απρογραμματίστων αποφάσεων που προτείνουν οι Pashiardis και Baker (1992), με την έννοια ότι λαμβάνονται συνήθως από τον

³⁵ Dynamic decisions

ηγέτη του οργανισμού κάτω από συνθήκες αβεβαιότητας σε απρόβλεπτες και λιγότερο συχνές καταστάσεις.

Μάθηση σε πραγματικό χρόνο

Στο προτεινόμενο μοντέλο εισάγεται η έννοια *μάθηση σε πραγματικό χρόνο* η οποία στηρίζεται στην άποψη ότι οι αποφασίζοντες αποκτούν εμπειρία και πρόσθετη γνώση κατά τη διάρκεια της διαχείρισης της κατάστασης έκτακτης ανάγκης. Ο Gonzalez (2005) στην έρευνά του για τη συσχέτιση του φόρτου εργασίας και των νοητικών ικανοτήτων των υποκειμένων στη λήψη απόφασης, διαπιστώνει πως τα υποκείμενα παρουσίασαν σημαντική βελτίωση στην απόδοσή τους κατά τη φάση της εξάσκησης αλλά και κατά τη φάση της δοκιμασίας. Παρόμοια συμπεριφορά καταγράφηκε και στους διευθυντές που συμμετείχαν στη δική μας έρευνα, οι οποίοι, ενώ στην αρχή της διαδικασίας εμφανίζονταν διστακτικοί και σε κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις αρνητικοί στο να δεχθούν τα όσα τραγικά διαδραματίζονταν νοερά μπροστά τους, στην πορεία συνειδητοποίησαν το ρόλο που καλούνταν να αναλάβουν και προχωρούσαν με γρηγορότερο ρυθμό και χωρίς δισταγμό στις αποφάσεις τους.

Δεδομένου ότι σε καταστάσεις κρίσεων παρουσιάζεται συχνά η ανάγκη για λήψη αποφάσεων, η διαδικασία λήψης απόφασης επαναλαμβάνεται με τον αποφασίζοντα να εμφανίζεται «σοφότερος» στην πορεία, μαθαίνοντας μέσα από την όλη διαχείριση του επεισοδίου. Στο προτεινόμενο μοντέλο υιοθετείται η παραδοχή πως κατά τη διαχείριση της κρίσης και τη λήψη απόφασης, εμπλουτίζεται η «βιβλιοθήκη» νοητικών μοντέλων λύσης είτε με την ενίσχυση υφιστάμενων νοητικών σχημάτων είτε με την κατασκευή νέων, γεγονός που οδηγεί σταδιακά σε γρηγορότερες αποφάσεις, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις όπου παρουσιάζονται ίδια ή παρόμοια περιστατικά.

Εισηγήσεις για Περαιτέρω Έρευνα

Η πρακτική της διοίκησης μπορεί να εξελιχθεί σε βαθιά διλήμματα ή ψηλές επιδιώξεις. Για να επιτευχθεί το τελευταίο, χρειάζεται περαιτέρω θεωρία και έρευνα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Hoy & Miskel, 2007). Όπως έχει αναφερθεί επανειλημμένα, μια από τις σημαντικές συνεισφορές της παρούσας έρευνας είναι ο σχεδιασμός ενός μοντέλου λήψης απόφασης το οποίο να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των καταστάσεων έκτακτης ανάγκης. Είναι η πρώτη φορά που επιδιώκεται κάτι τέτοιο με τη χρήση του Πρωτοκόλλου Μεγαλόφωνης Σκέψης και την καταγραφή των νοητικών διεργασιών των διευθυντών των δημοτικών σχολείων της Κύπρου. Αναμφίβολα, απαιτείται περαιτέρω έρευνα, ώστε να φωτιστούν πτυχές του θέματος οι οποίες δεν είχε καταστεί δυνατόν να αναδυθούν με τα ερευνητικά εργαλεία και τη μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκαν. Το μοντέλο το οποίο προτείνεται, αποτελεί ένα μικρό βήμα προς την κατεύθυνση της χαρτογράφησης των διάφορων όψεων της διαίσθησης και συγκεκριμένα της διαισθητικής λήψης απόφασης. Παρόλο που πραγματοποιήθηκαν καταγραφές διαισθητικών αντιδράσεων μέσω των νοητικών διεργασιών, όπως αναφέρουν και άλλοι ερευνητές για το θέμα (Ericson, 2010· Glöckner & Witteman, 2009· Sinclair & Ashkanasy, 2005), η ακριβής καταγραφή της διαισθητικής λήψης απόφασης παραμένει μια πρόκληση για τους μελλοντικούς ερευνητές. Συνεπώς, θα ήταν χρήσιμο να επαναληφθούν παρόμοιες έρευνες με διαφορετικά εργαλεία ή επανάληψη των καταγραφών σε διαφορετικό πληθυσμό, όπως για παράδειγμα στους διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γεγονός που θα επέτρεπε τη σύγκριση και την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος. Η συγκριτική έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί και στον ελλαδικό χώρο, λόγω της γλώσσας των εργαλείων, καθώς και λόγω της ομοιότητας του ελληνικού και του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος.

Ένα από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σε ό,τι αφορά το βαθμό ετοιμότητας των διευθυντών στο να διαχειριστούν καταστάσεις έκτακτης ανάγκης, ήταν ο ψηλός βαθμός

ετοιμότητας που παρουσίασαν τα υποκείμενα της έρευνας στον παράγοντα *Πρόληψη – Δράση*, ο οποίος εμπερικλείει πρακτικά θέματα όπως εκπαίδευση προσωπικού, εξοπλισμός σχολείου και ασκήσεις ετοιμότητας, καθώς και στον παράγοντα *Ήπια Ανταπόκριση* όπου κατατάχτηκαν δηλώσεις που αφορούσαν σχετικά οικεία προς τους διευθυντές περιστατικά έκτακτης ανάγκης. Οι διευθυντές παρουσιάστηκαν πιο έτοιμοι στο να αντιμετωπίσουν περιστατικά για τα οποία είχαν ενημερωθεί, είχαν εκπαιδευτεί είτε είχαν ετοιμάσει σχέδιο δράσης για το σχολείο τους το οποίο παράλληλα είχαν θέσει σε δοκιμαστική εφαρμογή. Συνεπώς, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η ετοιμασία ενός παρεμβατικού προγράμματος το οποίο θα στοχεύει στην εκπαίδευση μερίδας διευθυντών σε τομείς που μέχρι σήμερα έχουν παραμεληθεί από τα υφιστάμενα προγράμματα επιμόρφωσης ενώ δεν περιλαμβάνονται στα αντίστοιχα σχέδια δράσης των σχολείων όπως, για παράδειγμα, τα θέματα εισόδου ανεπιθύμητου προσώπου με επιθετικές διαθέσεις στο σχολείο ή ο θάνατος μαθητή/τριας ή/και μέλους του προσωπικού σε εργάσιμο χρόνο. Ακολούθως, θα μπορούσε να επαναληφθεί η παρούσα έρευνα ή τουλάχιστον το ερώτημα που αφορούσε το βαθμό ετοιμότητας των διευθυντών με δύο ομάδες, πειραματική και ελέγχου, με τα μέλη της πρώτης να μετέχουν στο παρεμβατικό πρόγραμμα και τα μέλη της δεύτερης να παραμένουν στα πλαίσια της μέχρι σήμερα επιμόρφωσης, ώστε να διαφανεί κατά πόσο η παρέμβαση συνέβαλε ή όχι, και αν ναι σε ποιο βαθμό σε ό,τι αφορά την ετοιμότητα των διευθυντών στους υπό διερεύνηση τομείς.

Το είδος της παρέμβασης μπορεί, επίσης, να αποτελέσει έδαφος για περαιτέρω έρευνα για να διαπιστωθεί ποια μορφή παρέμβασης επιτυγχάνει καλύτερα αποτελέσματα. Πιθανές παρεμβάσεις μπορούν να αποτελέσουν: (α) πρόγραμμα επιμόρφωσης με τη μορφή σεμιναρίων αλλά και βιωματικών εργαστηρίων, (β) ετοιμασία και πρακτική εφαρμογή σχεδίων δράσης σε συνεργασία με εμπειρογνώμονες, (γ) εργασία σε περιβάλλον προσομοίωσης³⁶ με τη χρήση προγραμμάτων σε ηλεκτρονικό υπολογιστή.

³⁶ Simulation

Η εφαρμογή προγραμμάτων εξομοίωσης αποτελεί μια πρόκληση για μελλοντική έρευνα που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Η εξομοίωση είναι μια τακτική που ακολουθείται στην εκπαίδευση εργαζομένων στα επείγοντα περιστατικά των νοσοκομείων (Paul, Reddy & DeFlitch, 2010), καθώς και αξιωματικών του στρατού (Petty, Slepow & Horsley, 1996· Shen & Zhou, 2006) κυρίως λόγω της μεγάλης ευελιξίας που προσφέρει στον έλεγχο σεναρίων, υποθέσεων και πολιτικών διαχείρισης κρίσεων, αφού μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ερευνητικό εργαλείο, ως μέθοδος εκπαίδευσης και ως μοντέλο προγραμματισμού σχεδίων δράσης. Σύμφωνα με τον Pritsker (1986), η εξομοίωση αφορά στην ανάπτυξη ενός μαθηματικού/λογικού μοντέλου ενός συστήματος και την πειραματική επεξεργασία του μοντέλου σε ένα πρόγραμμα ηλεκτρονικού υπολογιστή και την τελική του αξιολόγηση με μετρήσιμες κλίμακες. Ακριβώς αυτή η ευελιξία που προσφέρουν τα προγράμματα εξομοίωσης, θα μπορούσε να βοηθήσει να ξεπεραστούν κάποιοι από τους περιορισμούς που παρουσιάστηκαν στην παρούσα έρευνα με τη χρήση σεναρίου, στο οποίο τα γεγονότα ακολουθούσαν μια σταθερή ροή γεγονότων τα οποία εξελίσσονταν με τον ίδιο τρόπο ανεξάρτητα από τις αποφάσεις των υποκειμένων. Αναμένεται ότι σε ένα τέτοιο πρόγραμμα εξομοίωσης, θα μπορούν τα γεγονότα να εξελίσσονται ανάλογα με τις αποφάσεις των υποκειμένων, να λαμβάνονται υπόψη παράμετροι όπως η ταχύτητα λήψης απόφασης, ενώ η διαδικασία θα ολοκληρώνεται με την τελική αξιολόγηση του υποκειμένου.

Όπως έχει αναφερθεί επανειλημμένα στην παρούσα έρευνα, η *Ενεργοποίηση Προϋπάρχουσας Γνώσης* παρουσίασε ιδιαίτερα ψηλά ποσοστά στις καταγραφές νοητικών διεργασιών των υποκειμένων της έρευνας κατά τη διαχείριση καταστάσεων έκτακτης ανάγκης, ενώ έχει συνδεθεί τόσο με την ορθολογιστική όσο και με τη διαισθητική λήψη απόφασης. Στα πλαίσια μια μελλοντικής έρευνας, λοιπόν, θα μπορούσε να διεξαχθεί μια συγκριτική μελέτη με υποκείμενα διευθυντές που στην καριέρα τους ήρθαν αντιμέτωποι με καταστάσεις έκτακτης ανάγκης τις οποίες κλήθηκαν να διαχειριστούν χωρίς καμία εμπειρία

στη διαχείριση κρίσεων, ώστε να διαφανεί κατά πόσο η εμπειρία της διαχείρισης ενός πραγματικού κρίσιμου περιστατικού συμβάλλει και αν ναι σε ποιο βαθμό στην ετοιμότητά τους να αντιμετωπίσουν αντίστοιχες καταστάσεις.

Σύνοψη

Παρόλο που τα σχολεία από τη φύση τους δεν κατατάσσονται στην κατηγορία των οργανισμών που παραδοσιακά συνδέονται με την αντιμετώπιση καταστάσεων έκτακτης ανάγκης (Degnan et al, 2004· Kano et al, 2007), οι καταστάσεις έκτακτης ανάγκης στα σχολεία δε διαφέρουν κατά πολύ στη φύση τους από οποιοδήποτε παρόμοιο περιστατικό σε έναν άλλο οργανισμό, ενώ τα σχολεία καλούνται συχνά να αναλάβουν με τα δικά τους μέσα και προσωπικό, το έργο της πρόληψης και αντιμετώπισης κρίσεων.

Με την παρούσα έρευνα, στην προσπάθειά μας να προσθέσουμε γνώση σε ένα σχετικά παραμελημένο τομέα της έρευνας, αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία, θέσαμε ως σκοπό το σχεδιασμό ενός μοντέλου λήψης απόφασης το οποίο αφενός να απευθύνεται σε ηγετικά στελέχη εκπαιδευτικών και άλλων οργανισμών και αφετέρου να χαρακτηρίζεται από ευέλικτη και αναπροσαρμοζόμενη δομή, ώστε να ανταποκρίνεται στην πολυπλοκότητα και πολυμορφικότητα των καταστάσεων έκτακτης ανάγκης. Σε ό,τι αφορά τα περιστατικά έκτακτης ανάγκης, καθώς και τις κρίσεις που παρουσιάζονται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, δεν έχει διαπιστωθεί κατά πόσο η διαδικασία λήψης απόφασης γίνεται με κάποιο μεθοδευμένο τρόπο ή εάν εναπόκειται στη συσσωρευμένη εμπειρία ή ακόμη και τη διαίσθηση των διευθυντών. Σημαντική, λοιπόν, πρωτοτυπία της έρευνας αυτής είναι ότι ασχολήθηκε αποκλειστικά με την επαγγελματική ομάδα των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης, ενώ πρόκειται για την πρώτη ερευνητική προσπάθεια που πραγματοποιήθηκε στον κυπριακό και στον ευρύτερο διεθνή χώρο, η οποία επιχείρησε να καταγράψει τις νοητικές διεργασίες των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης με τη χρήση του Πρωτοκόλλου Μεγαλόφωνης Σκέψης. Η συγκεκριμένη καταγραφή πραγματοποιήθηκε στη διάρκεια

παρουσίασης ενός υποθετικού σεναρίου στο οποίο οι διευθυντές κλήθηκαν να διαχειριστούν ένα περιστατικό έκτακτης ανάγκης σε σχολείο της Κύπρου και να λάβουν αποφάσεις σε συγκεκριμένες πτυχές.

Η έρευνα, πέρα από την καταγραφή των νοητικών διεργασιών, προσπάθησε να δώσει απαντήσεις σε μια σειρά ερωτημάτων που αφορούσαν το βαθμό ετοιμότητας των διευθυντών των δημοτικών σχολείων της Κύπρου στο να διαχειριστούν μια κατάσταση έκτακτης ανάγκης, τα στίλ λήψης απόφασης και τα μοντέλα διαχείρισης κρίσεων που υιοθετούν οι διευθυντές ενώ ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στην έννοια της διαίσθησης και του βαθμού εμπλοκής της στη διαδικασία λήψης απόφασης.

Χρησιμοποιώντας ποσοτικές και ποιοτικές τεχνικές και εφαρμόζοντας διαδικασίες μεθοδολογικής τριγωνοποίησης, η έρευνα κατέληξε σε σημαντικά ευρήματα τα οποία παρουσιάζονται συνοπτικά στη συνέχεια:

- (α) Οι διευθυντές παρουσιάζουν υψηλό βαθμό ετοιμότητας στη διαχείριση καταστάσεων έκτακτης ανάγκης ιδιαίτερα σε παράγοντες για τους οποίους έτυχαν ενημέρωσης, εκπαίδευσης αλλά και για περιστατικά κρίσεων για τα οποία έχουν ετοιμάσει και θέσει σε δοκιμαστική εφαρμογή σχέδια δράσης.
- (β) Σε ό,τι αφορά την καταγραφή νοητικών διεργασιών που σημειώθηκαν κατά τη διαχείριση μιας κατάστασης έκτακτης ανάγκης, φάνηκε ότι οι διευθυντές στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στις πεποιθήσεις και τα πιστεύω τους, ενώ τείνουν να εξάγουν πολλά συμπεράσματα. Παράλληλα, αξιοποιούν σε μεγάλο βαθμό τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις αντιδρούν διαισθητικά συνδυάζοντας ταυτόχρονα διαίσθηση και προϋπάρχουσα εμπειρία.
- (γ) Το στίλ λήψης απόφασης *Ορθολογιστικός* ήταν το κυρίαρχο στίλ καθ' όλη τη διάρκεια της διαχείρισης της κρίσης, κάτι που ίσως απορρέει από το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος. Εντούτοις,

σημαντικά ποσοστά σημείωσαν τα στιλ *Διαισθητικός* και *Στιγματικός* συμπέρασμα που ενισχύει τα ευρήματα αντίστοιχων ερευνών (Kano et al, 2007· Nutt, 2002).

Επίσης, η διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ στιλ λήψης απόφασης και διαχείρισης κρίσεων, οδήγησε στο συμπέρασμα πως οι διευθυντές τείνουν να λαμβάνουν τις περισσότερες τους αποφάσεις σε συνδυασμό με την ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης και διαίσθησης.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σε συνδυασμό με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, οδήγησαν στην εκπόνηση του προτεινόμενου μοντέλου λήψης απόφασης σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης το οποίο παρουσιάστηκε διεξοδικά στην ομώνυμη υποενότητα του παρόντος κεφαλαίου (βλέπε σ. 212). Βασική πρόταση του συγκεκριμένου μοντέλου είναι η εισαγωγή της έννοιας *Δομημένη Διαίσθηση* σύμφωνα με την οποία η στοχευμένη προετοιμασία και εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει στην κατασκευή νοητικών μοντέλων λύσης προβλήματος, τα οποία παραμένουν στη διάθεση του ατόμου για αξιοποίηση σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης. Στο προτεινόμενο μοντέλο επιχειρείται η σύζευξη της ορθολογιστικής και της διαισθητικής λήψης απόφασης με τη διαδικασία να πετυχαίνει τα μεγαλύτερα αποτελέσματα στο στάδιο της μηχανικής αντίδρασης. Η παρούσα έρευνα ολοκληρώνεται με αναφορά σε προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος λήψης απόφασης σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης στους σχολικούς οργανισμούς.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι τα σχολεία στις μέρες μας, αντανακλώντας στοιχεία από το ευρύτερο κοινωνικό συγκείμενο, γίνονται όλο και περισσότερο πολύπλοκοι και πολυσύνθετοι οργανισμοί, με ανάλογες επεκτάσεις στον τομέα της διοίκησης και ηγεσίας γεγονός που συνεπάγεται αυξανόμενες απαιτήσεις στις ικανότητες, γνώσεις και δεξιότητες από την πλευρά των διευθυντών. Η διαχείριση μιας κατάστασης έκτακτης ανάγκης αποτελεί μια δοκιμασία υψηλών απαιτήσεων, η οποία θέτει σε εγρήγορση όλες τις πτυχές της διοίκησης ενός οργανισμού τόσο σε μικροεπίπεδο όσο και σε μακροεπίπεδο.

Πιστεύουμε πως η προετοιμασία των ηγετικών στελεχών των σχολικών μονάδων, των διευθυντών, αλλά και του οργανισμού στην αντιμετώπιση καταστάσεων έκτακτης ανάγκης όχι μόνο θα συμβάλει θετικά στην αύξηση του βαθμού ετοιμότητας για αποτελεσματικότερη διαχείριση τέτοιων περιστατικών, αλλά θα αποτελέσει παράλληλα ένα εφόδιο για ορθή οργάνωση και αντιμετώπιση μικρών, καθημερινών προβλημάτων.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Agor, W. (1986). *The logic of intuitive decision making*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Agor, W. H. (1990). *Intuition in organizations: Leading and managing productively*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Aguilera, D. C. (1998). *Crisis intervention: Theory and methodology* (8th ed.). St. Louis, MO: Mosby.
- Altheide, D. (1996). *Qualitative Media Analysis*. London: Sage Publications.
- Andersen, J. A. (1999). Intuition in managers: Are intuitive managers more effective? *Journal of Managerial Psychology*, 15(1), 46-67.
- Anderson, T. W. (2003). *An Introduction to Multivariate Statistical Analysis* (3rd ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Andrews, E. M., & Farris, G. F. (1971). Time pressure and performance of scientists and engineers: A five year panel study. *Organizational Behavior and Human Performance*, 8(2), 185-200.
- Armstrong, M. (1993). *Handbook of personnel management practice*. London: Kogan Page.
- Arpan, L. M., & Roskos-Ewoldsen, D. R. (2005). Stealing thunder: Analysis of the effects of proactive disclosure of crisis information. *Public Relations Review*, 31(3), 425-433.
- Arsham, H. (2009). *Leadership Decision Making*. Retrieved November 15, 2009, from <http://home.ubalt.edu/ntsbarsh/opre640/partxiii.htm>.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1982). Teachers' sense of efficacy: Toward an ecological model. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, New York.

Astor, R. A., Guerra, N., & Van Acker, R. (2010). How can we improve school safety research? *Educational Researcher*, 39(1), 69-78.

Auf der Heide, E. (2003). Convergence behavior in disasters. *Annals of Emergency Medicine*, 41, 463-466.

Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford: Oxford University Press.

Baddeley, A. D. (2002). Is working memory still working? *European Psychologist*, 7(2), 85-97.

Baker, G. F. (2001). Race and reputation: Restoring image beyond the crisis in health. In R. L. Heath (Ed.), *Handbook of Public Relations* (pp. 513–520). Thousand Oaks: Sage.

Baker, M. S. (2007). Creating order from chaos: Part I: Triage, initial care, and tactical considerations in mass casualty and disaster response. *Military Medicine*, 172(3), 232-236.

Barton, L. (2001). *Crisis in organizations II*. Cincinnati: Southwestern.

BBC. (1966). *Coal tip buries children in Aberfan*. Retrieved September 2, 2008, from http://news.bbc.co.uk/onthisday/hi/dates/stories/october/21/newsid_2705000/2705335.stm

BBC. (2007). *Man kills eight at Finnish school*. Retrieved September 2, 2008, from <http://news.bbc.co.uk/1/hi/world/europe/7082795.stm>

BBC. (2009). *German school gunman kills 15*. Retrieved March 15, 2009, from <http://news.bbc.co.uk/2/hi/europe/7936817.stm> .

BBC Greek. (2002). *Εικόνες από τις πλημμύρες στην Πράγα*. Retrieved September 2, 2008, from http://www.bbc.co.uk/greek/news/020813_paguepictures.shtml

Beach, L. R., & Connolly, T. (2005). *The psychology of decision making: people in organizations* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.

Bennett III, R. H. (1998). The importance of tacit knowledge in strategic deliberations and decisions. *Management Decision*, 36(9), 589-597.

Berkowitz, Z., Haugh, G. S., Orr, M. F., & Kaye, W. E. (2002). Releases of hazardous substances in schools: Data from the hazardous substances emergency events surveillance system, 1993-1998. *Journal of Environmental Health, 65*, 20-27.

Bishop, P., Hines, A., & Collins, T. (2007). The current state of scenario development: an overview of techniques. *Foresight, 9*(1), 5-25.

Boin, R. A., & Lagadec, P. (2000). Preparing for the future: Critical challenges in crisis management. *Journal of Contingencies and Crisis Management, 8*(4), 185–191.

Boone, M. (2006). Decision making. In English, F. W. (Ed.) *Encyclopedia of educational leadership and administration* (pp. 271-273). Thousand Oaks: Sage Publications.

Branch, J. L. (2000). Investigating the information-seeking processes of adolescents: The value of using think-alouds and think afters. *Library and Information Science Research, 22*(4), 371–392.

Brewton, C. (1987). Managing a crisis: A model for the lodging industry. *The Cornell H.R.A. Quarterly, 10*-14.

Bricknell, M. C. M. (1997). Problem solving: a comparison between medical and military art. *Journal of Management in Medicine, 11*(2), 102-114.

Brock, S. E., Sandoval, J., & Lewis, S. (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Brooks, B., & Merritt, R. (2002). *No easy answers: The truth behind death at Columbine*. New York, NY: Lantern Books.

Brown, F. W., & Finstuen, K. (1993). The use of participation in decision making: A consideration of the Vroom-Yetton and Vroom-Jago normative models. *Journal of Behavioral Decision Making, 6*, 207-219.

Bryman, A., & Casell, C. (2006). The researcher interview: a reflective perspective. *Qualitative Research in Organizations and Management, 1*(1), 41-55.

- Buehl, M. M., & Alexander, P. A. (2001). Beliefs about academic knowledge. *Educational Psychology Review*, 13(4), 385-418.
- Bunge, M. (1975). *Intuition and science*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Cahill, S. P., & Foa, E. B. (2004). A glass half empty or half full? Where we are and directions for future research in the treatment of PTSD. In S. Taylor (Ed.), *Advances in the Treatment of Posttraumatic Stress Disorder: Cognitive-behavioral perspectives* (pp. 267-313). New York: Springer.
- California Government Code, Section 3100. Retrieved August 8, 2008, from http://www.co.monterey.ca.us/oes/Disaster_Serv_Wkr_Status.htm
- Camburn, E., Rowan, B., & Taylor, J. E. (2003). Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25, 347-73.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventing psychiatry*. New York: Basic Books.
- Centres for Disease Control and Prevention. (1999). *Facts about violence among youth and violence in schools*. Washington, DC: Department of Health and Human Services. Retrieved July 29, 2008, from <http://www.cdc.gov/od/oc/media/pressrel/r990421.htm>
- Cheng, V., Rhodes, J., & Lok, P. (2010). A framework for strategic decision making and performance among Chinese managers. *The International Journal of Human Resource Management*, 21(9), 1373-1395.
- Chi, M. T. H. (1997). Quantifying qualitative analyses of verbal data: A practical guide. *The Journal of the Learning Sciences*, 6(3), 271-315.
- Chi, M. T. H. (2006). Two approaches to the study of experts' characteristics. In Ericsson, K. A., Charness, N., Feltovich, P. J., & Hoffman, R. R. (eds.) *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, 21-30. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Chi, M. T. H., Feltovich, P. J., & Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive Science*, 5, 121-152.

Choi, S. O., & Brower, R. S. (2006). When practice matters more than government plans: A network analysis of local emergence management. *Administration & Society*, 37(6), 651-678.

Coch, L., & French, J. R. P. Jr. (1948). Overcoming resistance to change. *Human Relations*, 1, 512-532.

Cohen, D. M., March, J. G., & Olsen, J. D. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17, 1-25.

Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge.

Cohen, R. E., & Ahearn, F. L. (1980). *Handbook for Mental Health Care of Disaster Victims*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Coleman, L. (2006). Frequency of man-made disasters in the 20th century. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 14(1), 3-11.

Conrad, C., & Poole, M. S. (2005). *Strategic organizational communication* (6th ed.). (pp. 292-293). USA: Thomson Wadsworth.

Conway, J. A. (1984). The myth, mystery and mastery of participative decision making in education, *Educational Administration Quarterly*, 20, 11-40.

Coombs, W. T. (2004). Impact of past crises on current crisis communication: Insights from situational crisis communication theory. *Journal of Business Communication*, 41(3), 265-290.

Coombs, S. J. & Smith, I. D. (2003). The Hawthorne Effect: Is it a help or a hindrance in social science research? *Change: Transformations in Education*, 6(1), 97-111.

Cornell, D. G., & Mayer, M. J. (2010). Why do schools order and safety matter? *Educational Researcher*, 39(1), 7-15.

Cosgrave, J. (1996). Decision making in emergencies. *Disaster prevention and management*, 5(4), 28-35.

Craik, K. (1943). *The Nature of Explanation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crisis Management. (n.d.). *Encyclopedia of Small Business*. Retrieved August 05, 2008, from Reference.com website: <http://www.reference.com/browse/tgesb/3404300153>

Cunningham, J. B. (1993). *Action research and organizational development*. London: Praeger.

Currie, D. (2002). *Intergrading management decision making*. Upper Saddle River: Pearson Books.

Daft, R. L. (1989). *Organizational Theory and Design* (3rd ed.). St. Paul, MN: West.

Dalkey, N. (1969). *The Delphi Method: An Experimental Study of Group Opinion*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.

Daum, J. H. (2001). How scenario planning can significantly reduce strategic risks and boost value in the innovation value chain. *The New Economy Analyst Report*. Retrieved January, 17, 2009, from http://www.juergendaum.com/news/09_08_2001.htm .

Davis, J. H. (1992). Some compelling intuitions about group consensus decisions, theoretical and empirical research, and interpersonal aggregation phenomena: Selected examples, 1950-1990. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 52, 3-38.

Degnan, N., Thomas, G., Markenson, D., Song, Y., Fuller, E., & Redlener, I. (2004). *Uncommon sense, uncommon courage: How the New York school system, its teachers,*

leadership, and students responded to the terror of September 11. New York: National Center for Disaster Preparedness, Columbia University.

Doherty, G. W. (2004). Crises in rural America: Critical incidents, trauma and disasters. *Traumatology*, 10(3), 145-164.

Delbert, A. L., Van de Ven, A. H., & Gustafsen, D. H. (1986). *Group Techniques for Program Planning: A Guide to Nominal Group and Delphi Processes*. Middleton, WI: Green Briar Press.

Denning, S. (2010). Managing the threats and opportunities of the open corporation. *Strategy & Leadership*, 38(6), 16-22.

Dorn, M., Thomas, G., Wong, M., & Shepherd, S. (2004). *Safe Schools Planning Guide for All Hazards* (1st ed.). Surrey: Jane's.

Driver, M. J. (1979). Individual decision making and creativity, in Kerr, S. (Ed.), *Organizational Behavior*. Columbus: Grid Publishing.

Driver, M. J., Brousseau, K. E. & Hunsaker, P. L. (1990). *The dynamic decision-maker*. New York: Harper.

Drucker, P. F. (1990). *Managing the non-profit organization*. Oxford: Butterworth-Heinmann.

DuBrin, A. J. (2002). *Essentials of management*. Belmont, CA: South-Western Thomson Learning.

Duggan, W. (2007). *Strategic intuition: The creative spark in human achievement*. New York: Columbia University Press.

Duncker, K. (1945). On problem-solving. In Dashiell, J. F. (Ed.), *Psychological Monographs* (pp.1–114). Washington, DC: American Psychological Association.

Dutton, J. (1988). The processing of crisis and non-crisis strategic issues. *Journal of Management Studies*, 23(5), 500-517.

- Dyer, K. M., & Carothers, J. (2000). *The intuitive principal: A guide to leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Edwards, W. (1962). Dynamic decision theory and probabilistic information processing. *Human Factors*, 4, 59-73.
- Eisenhardt, K. (1989). Making fast strategic decisions in high-velocity environments. *Academy of Management Journal*, 32(3), 543-576.
- Elliot, D., & McGuinness, M. (2002). Public inquiries: Panacea or placebo? *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 10(1), 14-25.
- Elliot, D., Harris, K., & Baron, S. (2005). Crisis management and services marketing. *Journal of Services Marketing*, 19(5), 336-345.
- Eppler, M. J., & Pfister, R. (2010). *Drawing Conclusions: Supporting Decision Making through Collaborative Graphic Annotations – A Classification of Sketchmarks*. =mcm working paper, No. 1/2010, July 2010. St. Gallen: =mcm institute, University of St. Gallen. [Retrieved online at: www.knowledge-communication.org]
- Ericson, M. (2010). Towards a sensed decision-making approach: from déjà vu to vu jade. *Management Decision*, 48(1), 132-155.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. Boston: MIT Press.
- Erickson, E. H. (1964). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: Norton.
- Estler, S. (1988). Decision making. In Boyan, N. J. (Ed.) *Handbook of Research on Educational Administration* (pp. 305-319). New York: Longman.
- Etzioni, A. (1989). Humble decision making. *Harvard Business Review*, 67, 122-126.
- Europa (2008). *Ευρωπαϊκά θεσμικά όργανα και άλλοι οργανισμοί*. Retrieved September 2, 2008, from http://europa.eu/institutions/index_el.htm

- EUR-OPA (2008a). *About us*. Retrieved September 2, 2008, from http://www.coe.int/t/dg4/majorhazards/presentation_en.asp
- EUR-OPA (2008b). *Education to risk*. Retrieved September 2, 2008, from http://www.coe.int/t/dg4/majorhazards/prog/education_en.asp
- European Council (2008). *Οδηγία 89/391/EOK του Συμβουλίου της 12^{ης} Ιουνίου 1989 σχετικά με την εφαρμογή μέτρων για την προώθηση της βελτίωσης της ασφάλειας και της υγείας των εργαζομένων κατά την εργασία*. Retrieved August 28, 2008, from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31989L0391:EL:HTML>.
- Federal Emergency Management Agency. (2008a). *About FEMA*. Retrieved August 14, 2008, from <http://www.fema.gov/about/index.shtm>.
- Federal Emergency Management Agency. (2008b). *National Incident Management System*. Washington, DC: Author. Retrieved August 14, 2008, from http://www.fema.gov/pdf/emergency/nims/nims_doc_full.pdf
- Field, R. H. G. (1979). A critique of the Vroom-Yetton contingency model of leadership behavior. *Academy of Management Review*, 4(2), 249-257.
- Fink, S. (1986). *Crisis management: Planning for the inevitable*. New York: American Management Association.
- Fink, S. (2002). *Crisis management: Planning for the inevitable*. Lincoln: iUniverse, Inc.
- Fonteyn, M. E., Kuipers, B., & Grobe, S. J. (1993). A description of think aloud method and protocol analysis. *Qualitative Health Research*, 3(4), 430-441.
- Forsberg, T., & Pursiainen, C. (2006). Crisis decision-making in Finland: Cognition, institutions and rationality. *Cooperation and Conflict: Journal of the Nordic International Studies Association*, 41(3), 235-260.

Fredrickson, J. W. (1985). Effects of decision motive and organizational performance level on strategic decision processes. *Academy of Management Journal*, 28, 445-466.

French, D. P., Cooke, R., McLean, N., Williams, M., & Sutton, S. (2007). What do people think about when they answer theory of planned behaviour questionnaires?: A think-aloud study. *Journal of Health Psychology*, 12(4), 672-687.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *What's worth fighting for? Working together for your school*. Toronto, Ontario: Elementary Teachers Federation of Ontario, New York: Teachers College Press.

Furnham, A. (1997). *Decision-making, the psychology of behavior at work – the individual in the organization*, 479-513. Hove East, UK: Psychology Press.

Gabantous, L., Gond, J., & Johnson-Cramer, M. (2010). Decision theory as practice: crafting rationality in organizations. *Organization Studies*, 31(11), 1531-1566.

Gale, L. (2008). Scenario planning. Retrieved March 2, 2009, from <http://www.socialventures.com.au/files/pdf/Scenario%20Planning%20-%20Handout.pdf> .

Gerde, V. W., & White, C. G. (2003). Auditor independence, accounting firms, and the securities and exchange commission. *Business & Society*, 42(1), 83-114.

George, G., & Bock, A. J. (2010). The role of structured intuition and entrepreneurial opportunities. *Research in the Sociology of Organizations*, 29, 277-285.

Gigerenzer, G. (2007). *Gut feelings: The intelligence of the unconscious*. New York: Penguin Group.

Gilhooly, K., & Green, C. (1996). Protocol analysis: Theoretical background. In J. T. E. Richardson (Ed.), *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences* (pp. 43–54). Leicester: BPS Books.

- Glaser, B. (2002). *Efficiency versus sustainability in dynamic decision making: Advances in intertemporal compromising*. New York: Springer-Verlag.
- Glöckner, A., & Witteman, C. (2010). Beyond dual-process models: A categorization of processes underlying intuitive judgment and decision making, *Thinking & Reasoning*, 16(1), 1-25.
- Goffee, R., & Jones, G. (2000). Why should anyone be led by you? *Harvard Business Review*, 63-70.
- Goldberg, P. (1990). The many faces of intuition. In W. H. Agor (Ed.) *Intuition in Organizations* (pp. 62-77). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Goldsmith, M., Govindarajan, V., Kaye, B. & Vicere, A. A. (2002). *The many facets of Leadership*. New York: Financial Times Prentice Hall.
- Golub, A. L. (1997). *Decision analysis: an integrated approach*. John Wiley.
- Gonida E., Kiosseoglou, G., & Psillos, D. (2003). Metacognitive experiences in the domain of Physics: Developmental and educational aspects. In D. Psillos, P. Kariotoglou, V. Tselfes, E Hatzikraniotis, G. Fassoulopoulos, & M. Kallery (Eds.). *Science Education Research in Knowledge-based Society* (pp. 107-115). Dordrecht: Kluwer,
- Gonzalez, C. (2005). Task workload and cognitive abilities in dynamic decision making. *Human Factors: The Journal of Human Factors and Ergonomics Society*, 47(1), 92-101.
- Gonzalez-Herrero, A., & Pratt, C. B. (1995). How to manage a crisis before - or whenever - it hits. *Public Relations Quarterly*, 40, 25-30.
- Gonzalez-Herrero, A. & Pratt C. B. (1996). An integrated symmetrical model for crisis communications management. *Journal of Public Relations Research*, 8(2), 79-105.

Gordon, R., Alston, J. A., & Snowden, P. (2007). *School leadership & administration: important concepts, case studies & simulations* (7th ed.). New York: McGraw-Hill, Inc.

Gundel, S. (2005). Towards a new typology of crises. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 13(3), 106-115.

Guthrie, J. P. (2001). High-involvement work practices, turnover and productivity: evidence from New Zealand. *Academy of Management Journal*, 44, 180-190.

Jankowicz, D. (2001). Why does subjectivity make us nervous? Making the tacit explicit. *Journal of Intellectual Capital*, 2(1), 61-73.

Hale, J. E., Dulek, R. E., & Hale, D. P. (2005). Crisis response communication challenges. *Journal of Business Communication*, 42(2), 112-134.

Hanson, E. M. (2003). *Educational administration and organizational behavior* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Harper, S. C. (1988). Intuition: What separates executives from managers. *Business Horizons*, 13-19.

Harper, S. C. (1990). Intuition: What separates executives from managers. In W. H. Agor (Ed.) *Intuition in Organizations* (pp. 111-124). Newbury Park, CA: Sage Publications.

Harris, R. A., Dolan, J. F., Hartleb, R., & Day, S. M. (2002). The 1999 Izmit, Turkey, earthquake: A 3D dynamic stress transfer model of intra-earthquake triggering. *Bulletin of the Seismological Society of America*, 92(1), 245-255.

Harrison, E. F. (1999). *The managerial decision making process*. Boston: Houghton Mifflin.

Hartman, H. J. (2001). Metacognition in science teaching and learning. In H. J. Hartman (Ed.). *Metacognition in learning and instruction: Theory, Research, and Practice* (pp. 173-201). Dordrecht: Kluwer.

- Harung, H. S. (1993). More effective decisions through synergy of objective and subjective approaches. *Management Decision*, 31(7), 38-45.
- Hawkins, J., & Dulewicz, V. (2009). Relationships between leadership style, the degree of change experienced, performance and follower commitment in policing. *Journal of Change Management*, 9(3), 251-270.
- Hayes-Roth, B., & Hayes-Roth, F. (1979). A cognitive model of planning. *Cognitive Science*, 3, 275-310.
- Hayes, S. L., & McGee, P. B. (1998). Garbage can decision making in a structured anarchy for your CWIS: Could you translate that for me please? *Campus-Wide Information Systems*, 15(1), 29-33.
- Heller, F. A., Drenth, P. J. D., Koopman, P. L., & Rus, V. (1988). *Decisions in organizations: A three country comparative study*. London: Sage.
- Henson, R. (2001). Serial order in short-term memory. *The Psychologist*, 14(2), 70-73.
- Hermann, C. F. (1963). Some consequences of crisis which limit the viability of organisations. *Administrative Science Quarterly*, 8, 61-82.
- Hickok, E. W. (2004). *Letter from the deputy secretary of the U.S. Department of Education to school officials*. Washington, DC: U.S. Department of Education Office of Safe and Drug-Free Schools.
- Holtz, R. (2004). Group cohesion, attitude projection, and opinion certainty: Beyond interaction. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 8, 112-25.
- Howell, G., & Miller, R. (2006). How the relationship between the crisis life cycle and mass media content can better inform crisis communication. *PRism* 4 (1). Available at: http://praxis.massey.ac.nz/prism_on-line_journ.html
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2007). *Educational administration: Theory, research, and practice* (8th ed.). New York: McGraw-Hill, Inc.

- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1995). *Administrators solving the problems of practice: Decision-making concepts, cases and consequences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2010). Swift and smart decision making: Heuristics that work. *International Journal of Educational Management*, 24(4), 351-358.
- Holsapple, C. W., & Whinston, A. (1996). *Decision support systems: A knowledge based approach*. St. Paul, MN: West Publishing.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (1997). *The Active Interview*. Sage: London.
- Hulpia, H., & Devos, G. (2009). Exploring the link between distributed leadership and job satisfaction in school leaders. *Educational Studies*, 35(2), 153-171.
- Hunt, C. B., & Auster, E. R., (1990). Proactive environmental management: Avoiding the toxic trap. *Sloan Management Review*, Winter 1990, 7-18.
- Ingram, S. (2005). *The Chernobyl nuclear disaster*. New York, NY: Environmental Disasters Series.
- ISDR (2008a). *Mission and objectives*. Retrieved September 2, 2008, from http://www.unisdr.org/eng/about_isdr/isdr-mission-objectives-eng.htm
- ISDR (2008b). *Disaster risk reduction begins at school*. Retrieved September 2, 2008, from http://www.unisdr.org/eng/public_aware/world_camp/2006-2007/wdrc-2006-2007.htm
- Isenberg, D. (1984). How senior managers think? *Harvard Business Review*, 62(6), 80-90.
- Janis, I. L. (1972). *Victims of groupthink*. Boston: Houghton Mifflin.
- Janis, I. L. (1982). *Groupthink: Psychological studies of policy decisions and fiascoes* (2nd ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Jankowicz, D. (2001). Why does subjectivity make us nervous? Making the tacit explicit. *Journal of Intellectual Capital*, 2(1), 61-73.

Jimerson, S. R., Brock, S. E., & Pletcher, S. W. (2005). An integrated model of school crisis preparedness and intervention: A shared foundation to facilitate international crisis intervention. *School Psychology International*, 26(3), 275-296.

Johnson, K. (1993). *School crisis management: A hands-on guide to training crisis response teams*. Alameda, CA: Hunter House Inc.

Johnson-Laird, P. N., Girotto, V., & Legrenzi, P. (1998). Mental models: A gentle guide for outsiders. Retrieved February 17, 2009 from http://www.si.umich.edu/ICOS/gentle_intro.html .

Johnston, D., Andrews, E. L., Abruzzese, S., Doty, C., & Stout, D. (2007, April 16). Virginia Tech shooting leaves 33 dead. *New York Times (NY)*. Retrieved August 7, 2008 from http://www.nytimes.com/2007/04/16/us/16cndshooting.html?_r=1&pagewanted=2&oref=slogin.

Johnston, M., Gilmore, A., & Carson, D. (2008). Dealing with environmental uncertainty: The value of scenario planning for small to medium-sized enterprises (SMEs). *European Journal of Marketing*, 42(11/12), 1170-1178.

Jourdenais, R., Ota, M., Stauffer, S., Boyson, B., & Doughty, C. (1995). Does textual enhancement promote noticing? A think-aloud protocol analysis. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning and teaching* (pp. 183-216). Honolulu: National Foreign Language Resource Centre.

Kalantari, B. (2010). Herbert A. Simon on making decisions: enduring insights and bounded rationality. *Journal of Management History*, 16(4), 509-520.

Καμενόπουλος, Σ. (2006). *Διαχείριση κρίσεων – crisis management: Είναι οι επιχειρήσεις έτοιμες για τα απρόοπτα*; Retrieved July 9, 2008 from <http://e-rooster.gr/07/2006/302> .

Κανάκης, Ι. Ν. (2003). *Οι σκοποί της διδασκαλίας σε μια ανοικτή κοινωνία και οι εναλλακτικές μορφές μάθησης*. Retrieved February 17, 2009 from <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/kanakis.htm>.

Kano, M., Ramirez, M., Ybarra, W. J., Frias, G., & Bourque, L. B. (2007). Are schools prepared for emergencies? A baseline assessment of emergency preparedness at school sites in three Los Angeles county school districts. *Education and Urban Society*, 39(3), 399-422.

Kapucu, N. (2006). Interagency communication networks during emergencies: Boundary spanners in multiagency coordination. *American Review of Public Administration*, 36(2), 207-225.

Κασουλίδης, Γ., & Κυριακίδης, Λ. (2004). Αξιοποίηση της έρευνας της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας για σκοπούς ανάπτυξης μοντέλου χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής: Διερεύνηση της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στο κόστος και στα αποτελέσματα μιας καινοτομίας. Στους Α. Γαγάτση, Α. Ευαγγελίδου, Ε. Φτιάκα, Λ. Κυριακίδη, Ν. Τσαγγαρίδου & Μ. Κουτσούλη (Επιμ. Έκδ.), *Σύγχρονες τάσεις στην εκπαιδευτική έρευνα και πρακτική: Πρακτικά VIII Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σσ. 223-231). Λευκωσία.

Κασουλίδης, Γ., & Πασιαρδής, Π. (2005). Τα κακά νέα: ο χρόνος πετά... τα καλά νέα: το πηδάλιο είναι στα χέρια σου! Μια μελέτη περίπτωσης της κατανομής του χρόνου ενός διευθυντή δημοτικού σχολείου. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 83-104.

Kelly, J. R., & Karau, S. J. (1999). Group decision making: the effects of initial preferences and time pressure. *Society for Personality and Social Psychology*, 25(11), 1342-1354.

Kendeou, P., Muis, K. R., & Fulton, S. (2010). Reader and text factors in reading comprehension processes. *Journal of Research in Reading*, DOI: 10.1111/j.1467-9817.2010.01436.x.

Kendeou, P., & van den Broek, P. (2005). The effects of readers' misconceptions on comprehension of scientific text. *Journal of Educational Psychology, 97*(2), 235-245.

Kendeou, P., & van den Broek, P. (2007). Interactions between prior knowledge and text structure during comprehension of scientific texts. *Memory and Cognition, 35*, 1567–1577.

Kerchner, C. T. (1993). The Strategy of Teaching Strategy. In *Cognitive Perspectives on Educational Leadership*, ed. Hallinger, P., Leithwood, K., & Murphy, J., 5-20. New York: Teachers College Press.

Kim, L. (1998). Crisis construction and organizational learning: Capability building in catching-up at Hyundai motor. *Organization Science, 9*(4), 506-521.

Klein, G. (2004). *The power of intuition*. New York: Currency Doubleday.

Koopman, P. L. (1980). *Besluitvorming in organisates*. Assen, the Netherlands: Van Gorcum.

Kreitner, R., & Kinicki, A. (1995). *Organizational Behavior* (3rd ed.). Chicago: Irwin.

Krueger, R. A. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Κυριακίδης, Λ. (2000). Μορφές σύζευξης της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας: Η κατασκευή εννοιολογικού χάρτη κατά το σχεδιασμό μιας αξιολογικής έρευνας. Στους Σ. Ν. Γεωργίου, Λ. Κυριακίδη, & Κ. Χρίστου (Επιμ. Έκδ.), *Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της αγωγής* (σσ. 391-402). Λευκωσία.

Landau, S, & Everitt, B. S. (2004). *A Handbook of Statistical Analyses Using SPSS*. New York: Chapman & Hall/CRC.

Lee, C. D., & Smagorinsky, P. (2000). *Vygotskian perspectives on literary research: Constructing meaning through collaborative research*. Cambridge: Cambridge University

Press. Retrieved March 3, 2009, from <http://assets.cambridge.org/97805216/30955/sample/9780521630955wsn01.pdf>.

Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Lindemann, E. (1944). The symptomatology and management of acute grief. *American Journal of Psychiatry*, *101*, 141-148.

Locke, E. A., & Schweiger, D. M. (1979). Participation in decision-making: One more look. In B. M. Shaw (Ed.), *Research in organizational behavior* (pp. 265-339). Greenwich, CT: JAI.

Lockyer, B., & Eastin, D. (2000). *Crisis response box: A guide to help every school assemble the tools and resources needed for a critical incident response*. Sacramento, CA: California Department of Education.

Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2008). *Educational administration: concepts and practices* (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.

McCabe, D. L., & Dutton, J. E. (1993). Making sense of the environment: The role of perceived effectiveness. *Human Relations*, *46*(5), 623-643.

McGrath, J. (1991). Time, interaction and performance (TIP): A theory of groups. *Small Group Research*, *22*, 147-174.

Μακρή-Μπότσαρη Ε. (2005). Η ανάπτυξη της δημιουργικής και πρακτικής σκέψης: ένα κοινό σημείο αναφοράς μεταξύ δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συνέδριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: *Σύνδεση δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης* Εισαγωγικές εξετάσεις στη τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Βόλος 18-20 Μαρτίου 2005, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 76-81.

McLaughlin, D.I. (1995). Strengthening executive decision making. *Human Resource Management*, *34*(3), 443-461.

McNamara, D. S., Levinstein, I. B., & Boonthum, C. (2004). iStart: interactive strategy training for active reading and thinking. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(2), 222-233.

Μανδάλα, Μ. (1993). *Ελληνικό Λεξικό: Τεγόπουλος-Φυτράκης*. Αθήνα: Φυτράκης.

March, J. G. (1994). *A primer of decision making*. New York: Free Press.

March, J. G., & Simon, H. A. (2004). *Organizations* (2nd ed.). Cambridge: Blackwell.

Mayer, M. J., & Furlong, M. J. (2010). How safe are our schools? *Educational Researcher*, 39(1), 16-26.

Miller, C. C., & Ireland, R. D. (2005). Intuition in SDM: Friend or Foe in the Fast-paced 21st Century? *Academy of Management Executive*, 19(1), 19-30.

Milliken, F. J. (1987). Three types of perceived uncertainty about the environment: State, effect and response uncertainty. *Academy of Management Review*, 12, 133-143.

Miner, J. B. (1984). The validity and usefulness of theories in an emerging organizational science. *Academy of Management Review*, 9, 296-306.

Mintzberg, H. (1994). *The rise and fall of strategic planning*. New York: The Free Press.

Mintzberg, H., Raisinghani, D., & Theoret, A. (1976). The structure of 'unstructured' decision processes. *Administrative Science Quarterly*, 21, 246-75.

Mirandilla, K. A., Chia, J., & Peters, M. (2008). *Decision making in the crisis cycle: The need for research and better understanding*. ANZCA08 Conference: Power and Place. Wellington. Retrieved January 27, 2009, from http://www.massey.ac.nz/massey/fms//Colleges/College%20of%20Business/Communication%20and%20Journalism/ANZCA%202008/Refereed%20Papers/Mirandilla_Chia_Peters_ANZCA08.pdf

Mitroff, I. I., Shrivastava, P., & Udwadia, W. A. (1987). Effective crisis management. *The Academy of Management Executive*, 1(3), 283-292.

Mitroff, I. I., Pauchant, T., Finney, M., & Pearson, C. (1989). Do some organizations cause their own crises? The cultural profiles of crisis-prone vs. crisis-prepared organizations. *Industrial Crisis Quarterly*, 3, 269-283.

Morgan, R. E., & Hunt, S. D. (2002). Determining marketing strategy: A cybernetic systems approach to scenario planning. *European Journal of Marketing*, 36(4), 450-478.

Μπαμπινιώτης, Γ. Δ. (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Γ. Μπένου.

Murnighan, J. K. (1981). Group decision making: What strategies should you use? *Management Review*, 70, 55-64.

Newell, A., & Simon, H. A. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Newman, I., & Benz, C.R. (1998). *Qualitative-quantitative research methodology. Exploring the interactive continuum*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. Oxford: Oxford University Press.

Nordhoy, F. (1962). *Group interaction in decision making under risk*. Unpublished masters' thesis. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.

Norman, D. A. & Schallice, T. (1986). Attention in action. Willed and automatic control of behavior. In R. J. Davidson, G. E. Schwartz, & D. Shapiro (Eds.). *Consciousness and self-regulation* (pp. 1-17). New York, NJ: Plenum.

Norton, S. (2002). *The strategic planning process using scenarios: A case study of ADM (HR-Mil) in the Department of National Defence*. Director of Strategic Human Resources Research Note RN 06/02. Ottawa: Department of National Defence.

- Nutt, P. C. (2002). *Why decisions fail: avoiding the blunders and traps that lead to débâcles*. Williston: Berrett-Koehler.
- Offredy, M. (2002). Decision-making in primary care: Outcomes from a study using patient scenarios. *Journal of Advanced Nursing*, 40(5), 532–541.
- Olken, F., & Rotem, D. (1986). *Simple random sampling from relational databases*. Retrieved February 2, 2009, from <http://www.vldb.org/conf/1986/P160.PDF>
- Οργανισμός Αντισεισμικού Σχεδιασμού και Προστασίας. (2008). *Αντιμετώπιση σεισμών: Σεισμός Αθήνας*. Retrieved September 2, 2008, from <http://www.oasp.gr/default.asp?l1=3&l2=5&l3=1>
- Osborn, A. F. (1957). *Applied imagination*. New York: Scribner.
- OSHA. (2008a). *Who we are and what we do*. Retrieved September 2, 2008, from <http://osha.europa.eu/en/about>
- OSHA. (2008b). *Campaigns*. Retrieved September 2, 2008, from <http://osha.europa.eu/en/campaigns>
- Ostell, A., & Oakland, S. (1995). *Head teacher stress, coping and health*. Aldershot: Avebury.
- Parikh, J. (1994). *Intuition: The new frontier of management*. Oxford: Blackwell.
- Pashiardis, P. (1993). Group decision making: the role of the principal. *International Journal of Educational Management*, 7(2), 8-11.
- Pashiardis, P. A., & Baker, G. A. (1992). Effects of decision motive and organizational performance level on strategic decision processes. *Community/Junior College Quarterly*, 16, 15-33.
- Patton, B. R., & Timothy, M. D. (2002). *Decision-making group interaction: Achieving quality*. Boston: Allyn and Bacon.
- Patton, J. R. (2003). Intuition in decisions. *Management Decision*, 41(10), 989-996.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.

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

Pauchant, T. C. (1988). *An annotated bibliography in crisis management*. Quebec: University of Montreal.

Pauchant, T. C., & Mitroff, I. I. (1992). *Transforming the crisis-prone organization*. San Francisco: Jossey Bass.

Παύλου, Σ. (2004). *Εκπαιδευτική Νομοθεσία της Κυπριακής Δημοκρατίας*. Λευκωσία: ΟΕΛΜΕΚ.

Paul, S. A., Reddy, M. C., & DeFlicht, C. J. (2010). A systematic review of simulation studies investigating emergency department overcrowding. *Simulation*, 86(8-9), 559-571.

Pearson, C., & Clair, J. (1998). Reframing crisis management. *Academy of Management Review*, 23(1), 59-76.

Pearson, C. A. L., & Duffy, C. (1999). The importance of the job content and social information on organizational commitment and job satisfaction: a study in Australian and Malaysian nursing contexts. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 36(3), 17-30.

Peterson, R. A. (1994). A meta-analysis of Cronbach's coefficient alpha. *Journal of Consumer Research*, 21, 381-391.

Petranker, J. (2005). The when of knowing. *Journal of Applied Behavioral Science*, 41(2), 241-259.

Petty, M. D., Slepow, M. P., & Horsley, M. (1996). Plowshares: an emergency management training simulation. *Simulation*, 66(6), 357-373.

Pitcher, G. D., & Poland, S. (1992). *Crisis intervention in the schools*. New York: Guilford Press.

Pitt, M. (1990). Crisis modes of strategic transformation: A new metaphor for managing technological innovation. In Loveridge, R. & Pitt, M. (Eds), *The Strategic Management of Technological Innovation* (pp. 253-272). Wiley: Chichester.

Π.Ο.Ε.Δ. (2009). *Ηλεκτρονικοί υπολογιστές: χρόνος δασκάλων, συντονιστών*. Retrieved May 2, 2009, from <http://www.poed.com.cy/tabid/92/articleType/ArticleView/articleId/20/---.aspx> .

Pondy, L. R. (1983). The union of rationality and intuition in management action. Introduction: common things in executive thought and action. In Srivastava, S. and associates (Eds.) *The executive mind*. Jossey-Bass.

Pritsker, A. (1986). *Introduction to Simulation and SLAM II*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Proctor, T. (2005). *Creative problem solving for managers: Developing skills for decision making and innovation* (2nd ed.). New York: Routledge.

Prietula, M. J., & Simon, H. A. (1989). The experts in your midst. *Harvard Business Review*, 67(1), 120-124.

Priem, R. L. (1994). Executive judgment, organizational congruence and firm performance. *Organization Science*, 5(3), 421-437.

Provenzo, E. F., Jr., & Frado, S. H. (1995). *Hurricane Andrew, the public schools, and the rebuilding of community*. Albany: State University of New York Press.

Quarantelli, E. L., (1988). Disaster crisis management: A summary of research findings. *Journal of Management Studies*, 25, 373-385.

Quarantelli, E. L. (1996). The future is not the past repeated: Projecting disasters in the 21st century from current trends. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 4(4), 228-240.

- Quinn, J. B. (1980). *Strategies for change: logical incrementalism*. Homewood, IL: Irwin.
- Ramee, J. (1987). Managing a crisis. *Management Solutions*, 32, 25-29.
- Raphael, B. (1986). *When disaster strikes: a handbook for the caring professions*. London: Hyman.
- Ramsey, R.D. (2006). *Lead, follow, or get out of the way* (2nd ed.). California: Thousand Oaks.
- Rath, G., & Stoyanoff, K. (1983). The Delphi Technique. In Ulshak, F. L. (Ed.) *Human Resource Development: The Theory and Practice of Needs Assessment* (pp. 111-131). Reston, VA: Reston Publishing.
- Ray, M., & Myers, R. (1990). Practical intuition. In W. H. Agor (Ed.) *Intuition in Organizations* (pp. 247-262). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Rickards, T. (1988). Creativity and innovation: A transatlantic perspective. In *Creativity and Innovation Year-book*. Manchester: Manchester Business School.
- Rike, B. (2003). Prepared or not... That is the vital question. *The Information Management Journal*, 37(6), 25-33.
- Roberts, A. R. (2005). Bridging the past and present to the future of crisis intervention and crisis management. In A. R. Roberts (Ed.), *Crisis intervention handbook: Assessment, treatment, and research* (3rd ed., pp. 3-34). New York: Oxford University Press.
- Roberts, A. R., & Ottens, A. J. (2005). The seven-stage crisis intervention model: A road map to goal attainment, problem solving and crisis resolution. *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 5(4), 329-339.
- Rosanoff, N. (1991). *Intuition workout: A practical guide to discovering and developing your inner knowing*. Fairfield, CT: Aslan.
- Rose, O. (2007). *Dark water: Stress after trauma*. Bloomington: Authorhouse.

Rosenthal, U., & Kouzmin, A. (1993). Globalizing an agenda for contingencies and crisis management: An editorial statement. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 1(1), 1–12.

Roulston, K., deMarrais, K., & Lewis, J. B. (2003). Learning to interview in the social sciences. *Qualitative Inquiry*, 9(4), 643-68.

Roux-Dufort, C. (2000). Why organizations don't learn from crises: The perverse power of normalization. *Review of Business*, 21(3/4), 25-30.

Runyan, R. C. (2006). Small business in the face of crisis: Identifying barriers to recovery from natural disaster. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 14(1), 12-26.

Ryan, B. P. (1989). No survivors – nothing to do? *Disasters*, 13, 175-186.

Scarsellone, J. (1998). Analysis of observational data in speech and language research using generalizability theory. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 41(6).

Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1995). Decision making style: the development and assessment of a new measure. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 818-31.

Seebo, T. C. (1993). The value of experience and intuition. *Financial Management*, 22(1), 27.

Seeger, M. W., Sellnow, T. L., & Ulmer, R. R. (1998). Communication, organization and crisis. *Communication Yearbook*, 21, 231-275.

Σερδάρης, Π. (2002). *Η ψυχολογία της προσωπικότητας*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Shaw, D., & Goda, K. (2004). From disaster to sustainable civil society: The Kobe experience. *Disasters*, 28(1), 16-40.

Shaw, D., Hall, M., Edwards, J. S., & Baker, B. (2007). Responding to crisis through strategic knowledge management. *Journal of Organizational Change Management*, 20(4), 559-578.

Shen, Z., & Zhou, S. (2006). Behavior representation and simulation for military operations in urbanized terrain. *Simulation*, 82(9), 593-607.

Simon, H. A. (1947). *Administrative behavior*. New York: Macmillan.

Simon, H. A. (1987). Making management decisions: the role of intuition and emotion. *Academy of Management Executive*, 57-64.

Simon, H. A. (1993). Decision making: rational, nonrational, and irrational. *Educational Administration Quarterly*, 29, 392-411.

Sinclair, M., & Ashkanasy, N. M. (2005). Intuition: Myth or decision making tool? *Management Learning*, 36(3), 353-370.

Slaikeu, K. A. (1984). *Crisis intervention*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

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

Smith, C. A. P., & Hayne, S. C. (1997). Decision making under time pressure: An investigation of decision speed and decision quality of computer-supported groups. *Management Communication Quarterly*, 11(1), 97-126.

Smith, D. (1990b). Beyond contingency planning: towards a model of crisis management. *Industrial Crisis Quarterly*, 4(4), 263-275.

Smith, D. (2005). Business (not) as usual: Crisis management, service recovery and the vulnerability of organizations. *Journal of Services Marketing*, 19(5), 309-320.

Smith, D., & Sipika, C. (1993). Back from the brink: Post-crisis management. *Long Range Planning*, 26(1), 28-38.

- Smith, L. L. (1990a). Crisis intervention: Theory and practice. In J. E. Mezzich & B. Zimmer (Eds.), *Emergency Psychiatry*, (pp. 305-331). Madison, CT: International University Press.
- Smith, R. A. (1963). *Corporations in crisis*. New York: Doubleday.
- Someren, W. M., Barnard, F. Y., & Sandberg, A. C. J. (1994). *The think aloud method: A practical guide to modeling cognitive process*. London: Harcourt Brace & Company.
- Spicer, D. P., & Sadler-Smith, E. (2005). An examination of the general decision making style questionnaire in two UK samples. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 137-149.
- Stacey, R.D. (1993). *Strategic management and organizational dynamics*. London: Pitman.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stanton, E. S. (1993). Employee participation: a critical evaluation and suggestions for management practice. *SAM Advanced Management Journal*, 18-23.
- Stone, A. A., Turkkan, J. S., Bachrach, C. A., Jobe, J. B., Kurtzman, H. S., & Cain, V. S. (Eds.). (2000). *The science of self-report: Implications for research and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stoner, J. A. (1961). *A comparison of individuals and group decisions involving risk*. Unpublished masters' thesis. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.
- Stoner, J. A. (1968). Risky and cautious shifts in group decisions: The influence of widely held values. *Journal of Experimental Social Psychology*, 4, 442-459.
- Storch, M. (2005). *Decision making: Let your gut feeling guide you*. Retrieved June 23, 2008 from <http://emagazine.creditsuisse.com/app/article/index.cfm?fuseaction=OpenArticle&aoid=109251&coid=72934&lang=EN>

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tarter, C. J., & Hoy, W. K. (1998). Towards a contingency theory of decision making. *Journal of Educational Administration*, 36(3), 212-228.
- Thompson, J. D. (1967). *Organization in Action*. New York: McGraw-Hill.
- Tichy, N. M., & Bennis, W. G. (2007). *Judgment: How winning leaders make great calls*. New York: Portfolio.
- Tormala, Z. L., Clarkson, J. J., & Henderson, M. D. (2011). Does fast or slow evaluation foster greater certainty? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(3), 422-434.
- Τσιάκκιρος, Α. (2006). *Το επαγγελματικό άγχος των διευθυντών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου: Πηγές, επιπτώσεις και στρατηγικές αντιμετώπισης*. Διατριβή (PhD), Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής.
- U.S. Department of Education. (2007). *Readiness and emergency management for schools grant program*. Washington, DC: Author. Retrieved July 19, 2008, from <http://www.ed.gov/programs/dvpemergencyresponse/index.html>
- U.S. Department of Homeland Security. (2008). *Budget in brief: Fiscal year 2009*. Retrieved August 25, 2008, from http://www.dhs.gov/xlibrary/assets/budget_bib-fy2009.pdf
- Vaughan, F. E. (1990). Varieties of intuitive experience. In W. H. Agor (Ed.) *Intuition in Organizations* (pp. 247-262). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Vasconcelos, A. F. (2009). Intuition, prayer, and managerial decision-making processes: a religion-based framework. *Management Decision*, 47(6), 930-949
- Virginia Department of Education (2007). *Crisis management and emergency response in Virginia schools*. Retrieved July 19, 2008, from http://www.doe.virginia.gov/VDOE/Instruction/2007crisis_guide.pdf

- Vroom, V. H., & Yetton, P. W. (1973). *Leadership and decision making*. Pittsburgh: University of Pittsburg Press.
- Vroom, V. H., & Jago, A. G. (1988). *The new leadership: managing participation in organizations*. New Jersey: Prentice Hall.
- Vroom, V. H. (2003). Educating managers for decision making and leadership. *Management Decision, 41*(10), 968-978.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In L. S. Vygotsky, *Collected works* (Vol. 1, pp. 39-285). R. Rieber & A. Carton (Eds.). New York: Plenum.
- Wadesango, N. (2010). The extent of teacher participation in decision-making in secondary schools in Zimbabwe. *School Leadership & Management, 30*(3), 265-284.
- Wagner, J. A., & Gooding, R. Z. (1987). Shared influence and organizational behavior: A meta-analysis of situational variables expected to moderate participation-outcome relationships. *Academy of Management Journal, 30*, 524-541.
- Wallach, M. A., Kogan, N., & Bem, D. J. (1962). Group influence on individual risk taking. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 65*, 77-86.
- Weick, K. E. (1995). *Sense-Making in Organizations*. Houston: Sage.
- Wertsch, J. V., & Toma, C. (1995). Discourse and learning in the classroom: A sociocultural approach. In L. P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in Education*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- White, S. E., Dittrich, J. E., & Lang, J. R. (1980). The effects of group decision-making process and problem solving-situation complexity on implementation attempts. *Administrative Science Quarterly, 25*, 428-440.
- Wild, K. W. (1938). *Intuition*. Cambridge: University Press.

Wildy, H., Forster, P., Loudon, W., & Wallace, J. (2004). The international study of leadership in education: Monitoring decision making by school leaders. *Journal of Educational Administration*, 42(4), 416-430.

Williams-Boyd, P. (2002). *Educational leadership: a reference handbook*. Santa Barbara: Contemporary Education Issues.

Wimmer, R. D., & Dominick, J. R. (1997). *Mass media research: An introduction*. Belmont, MI2: Wadsworth.

Wisner, B. (2006). *Let our children teach us: A review of the role of education and knowledge in disaster risk deduction*. Retrieved September 2, 2008, from [http://www.reliefweb.int/rw/lib.nsf/db900sid/EVOD-6SZGZ5/\\$file/ISDR.pdf?open+element](http://www.reliefweb.int/rw/lib.nsf/db900sid/EVOD-6SZGZ5/$file/ISDR.pdf?open+element)

Witt, L. A., Andrews, M. C., & Kacmar, K. M. (2000). The role of participation in decision-making in the organizational politics – job satisfaction relationship. *Human Relations*, 53(3), 341-358.

Wofford, J., Goodwin, V., & Premack, S. (1992). Meta-analysis of the antecedents of personal goal level and of the antecedents and the consequences of goal commitment. *Journal of Management*, 18, 595-615.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2006). *Διαχειρίζομαι το πένθος – Επιστρέφω στη ζωή*. Λευκωσία: Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2008a). *Οι Περί Λειτουργίας των Δημόσιων Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης Κανονισμοί του 1990*. Retrieved September 2, 2008, from <http://www.moec.gov.cy/nomos/kdp310.htm>

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2008b). *Οι Περί Λειτουργίας των Δημόσιων Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης Κανονισμοί του 2008*. Retrieved September 2, 2008, from http://www.moec.gov.cy/dde/pdf/kanonismoi_stoixeioudous_ekpaidevsis2008.pdf

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2008c). *Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ένταξη Θεμάτων Ασφάλειας και Υγείας στο Εκπαιδευτικό Σύστημα της Κύπρου*. Retrieved September 2, 2008, from <http://www.schools.ac.cy/programmes/asfaleia-ygeia/>

Παράρτημα Α΄: Άδεια διεξαγωγής της έρευνας από το Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης

Γιάννης Κασουλίδης
Υποψήφιος Διδάκτορας

Πέτρος Πασιαρδής
Καθηγητής
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

26 Μαρτίου, 2009

Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης
Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού
1434 Λευκωσία

Θέμα: Διεξαγωγή έρευνας για το σχεδιασμό μοντέλου λήψης απόφασης των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης

Ο Υποψήφιος Διδάκτορας κύριος Γιάννης Κασουλίδης έχει αναλάβει την εκπόνηση διδακτορικής διατριβής, υπό την εποπτεία του Καθηγητή Εκπαιδευτικής Διοίκησης Δρ. Πέτρου Πασιαρδή, με θέμα: «Ετοιμότητα των Διευθυντών Σχολείων στη Διαχείριση Κρίσεων: Ανάπτυξη Μοντέλου Λήψης Απόφασης σε Καταστάσεις Έκτακτης Ανάγκης».

Οι Διευθυντές καλούνται να διευθύνουν με τρόπο αποτελεσματικό τα σχολεία, τα οποία αποτελούν μια μικρογραφία της κοινωνίας με όλα τα συνεπακόλουθά της. Ως αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας, το σχολείο βρίσκεται πολύ συχνά αντιμέτωπο με καταστάσεις κρίσεων που πλήττουν τη σχολική μονάδα ως ένα ζωντανό, πολύπλοκο και πολυσύνθετο οργανισμό, αλλά και τα μέλη που τη συναποτελούν, δηλαδή τα παιδιά, το προσωπικό και κατ' επέκτασή τους γονείς.

Τα τελευταία χρόνια γινόμαστε όλοι μάρτυρες τραγικών περιστατικών που είχαν ως επίκεντρο τα σχολεία με χαρακτηριστικότερο παράδειγμα την τρομοκρατική ενέργεια στο σχολείο του Μπεσλάν στη Βόρεια Οσετία το Σεπτέμβριο του 2005. Τα περιστατικά κρίσεων δεν περιορίζονται βέβαια σε τρομοκρατικές ενέργειες ή φυσικές καταστροφές (σεισμοί, ακραία καιρικά φαινόμενα) αλλά και σε περιστατικά που αναστατώνουν την ομαλή λειτουργία του οργανισμού όπως, για παράδειγμα ο σοβαρός τραυματισμός κάποιου μαθητή στο σχολείο η ακόμη και η απρόσμενη απώλεια μελών του προσωπικού ή και παιδιών σε μη εργάσιμο χρόνο.

Οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι ώστε το σχολείο να παρέχει επαρκή ασφάλεια και προστασία στα παιδιά κατά τη διάρκεια λειτουργίας του. Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια σημαντική προσπάθεια η οποία, ανάμεσα σε άλλα, στόχο έχει να καταγράψει τις νοητικές διεργασίες των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου θέτοντάς τους αντιμέτωπους με περιστατικά κρίσεων τα οποία αναστατώνουν τη σχολική μονάδα, με σκοπό το σχεδιασμό ενός μοντέλου λήψης απόφασης σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης.

Παρακαλούμε όπως δοθεί η σχετική άδεια για τη διεξαγωγή της έρευνας που περιλαμβάνει τη διεξαγωγή συνεντεύξεων σε δείγμα διευθυντών δημοτικών σχολείων.

Είμαστε στη διάθεσή σας για παροχή οποιασδήποτε επιπρόσθετης πληροφορίας ή διευκρίνισης (τηλέφωνο: 22800989/ 99663469, τηλεμοιότυπο: 22809584, ηλεκτρον. διεύθυνση: ykasoulides@gmail.com). Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την πολύτιμη βοήθειά σας που θεωρούμε ότι θα συμβάλει ουσιαστικά στην επιτυχία της έρευνας.

Με εκτίμηση,

Γιάννης Κασουλίδης
Υποψήφιος Διδάκτορας

Πέτρος Πασιαρδής
Καθηγητής

Παράρτημα Β΄: Συνοδευτική επιστολή

Γιάννης Κασουλίδης
Υποψήφιος Διδάκτορας

Πέτρος Πασιαρδής
Καθηγητής
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

26 Μαρτίου, 2009

Διευθυντές/ντριες
Δημοτικής Εκπαίδευσης

Θέμα: Διεξαγωγή έρευνας για το σχεδιασμό μοντέλου λήψης απόφασης των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης

Ο Υποψήφιος Διδάκτορας κύριος Γιάννης Κασουλίδης έχει αναλάβει την εκπόνηση διδακτορικής διατριβής, υπό την εποπτεία του Καθηγητή Εκπαιδευτικής Διοίκησης Δρ. Πέτρου Πασιαρδή, με θέμα: «Ετοιμότητα των Διευθυντών Σχολείων στη Διαχείριση Κρίσεων: Ανάπτυξη Μοντέλου Λήψης Απόφασης σε Καταστάσεις Έκτακτης Ανάγκης».

Οι Διευθυντές καλούνται να διευθύνουν με τρόπο αποτελεσματικό τα σχολεία, τα οποία αποτελούν μια μικρογραφία της κοινωνίας με όλα τα συνεπακόλουθά της. Ως αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας, το σχολείο βρίσκεται πολύ συχνά αντιμέτωπο με καταστάσεις κρίσεων που πλήττουν τη σχολική μονάδα ως ένα ζωντανό, πολύπλοκο και πολυσύνθετο οργανισμό, αλλά και τα μέλη που τη συναποτελούν, δηλαδή τα παιδιά, το προσωπικό και κατ' επέκταση τους γονείς.

Τα τελευταία χρόνια γίναμε όλοι μάρτυρες τραγικών περιστατικών που είχαν ως επίκεντρο τα σχολεία με χαρακτηριστικότερο παράδειγμα την τρομοκρατική ενέργεια στο σχολείο του Μπεςλάν στη Βόρεια Οσετία το Σεπτέμβριο του 2005. Τα περιστατικά κρίσεων δεν περιορίζονται βέβαια σε τρομοκρατικές ενέργειες ή φυσικές καταστροφές (σεισμοί, ακραία καιρικά φαινόμενα) αλλά και σε περιστατικά που αναστατώνουν την ομαλή λειτουργία του οργανισμού όπως, για παράδειγμα ο σοβαρός τραυματισμός κάποιου μαθητή στο σχολείο η ακόμη και η απρόσμενη απώλεια μελών του προσωπικού ή και παιδιών σε μη εργάσιμο χρόνο.

Οι διευθυντές με βάση τους Περί Λειτουργίας των Δημόσιων Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης Κανονισμούς του 2008, είναι υπεύθυνοι ώστε το σχολείο να παρέχει επαρκή ασφάλεια και προστασία στα παιδιά κατά τη διάρκεια λειτουργίας του. Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια σημαντική προσπάθεια η οποία, ανάμεσα σε άλλα, στόχο έχει να καταγράψει τις νοητικές διεργασίες των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου θέτοντάς τους αντιμέτωπους με περιστατικά κρίσεων τα οποία αναστατώνουν τη σχολική μονάδα, με σκοπό το σχεδιασμό ενός μοντέλου λήψης απόφασης σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης.

Παρακαλούμε όπως συμμετάσχετε στην ερευνητική διαδικασία με την πραγματοποίηση συνέντευξης στον εργάσιμο σας χρόνο διάρκειας όχι πέραν της μίας ώρας. Τα όποια δεδομένα συλλεχθούν θα αφορούν αποκλειστικά τη συγκεκριμένη έρευνα ενώ θα τηρηθεί ανωνυμία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων.

Είμαστε στη διάθεσή σας για παροχή οποιασδήποτε επιπρόσθετης πληροφορίας ή διευκρίνιση (τηλέφωνο: 22800989/ 99663469, τηλεομοιότυπο: 22809584, ηλεκτρον. διεύθυνση: ykasoulides@gmail.com). Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την πολύτιμη βοήθειά σας που θεωρούμε ότι θα συμβάλει ουσιαστικά στην επιτυχία της έρευνας.

Με εκτίμηση,

Γιάννης Κασουλίδης
Υποψήφιος Διδάκτορας

Πέτρος Πασιαρδής
Καθηγητής

Παράρτημα Γ': Επεξηγηματικό κείμενο για την πειραματική ομάδα

Η διαδικασία που πρόκειται να ακολουθήσει δεν αφορά κάποιου είδους τεστ. Παρακαλώ χαλαρώστε και επικεντρωθείτε σε αυτό που κάνετε. Σε αυτή τη συνέντευξη, μας ενδιαφέρει το τι σκέφτεστε καθώς διαβάζετε το κείμενο που ακολουθεί. Για να το πετύχουμε αυτό θα σας ζητήσουμε να μιλάτε μεγαλόφωνα, καθώς διαβάζετε.

Με τον όρο μεγαλόφωνα εννοούμε ότι πρέπει να λέτε φωνακτά οτιδήποτε περνά από το μυαλό σας, οτιδήποτε σκέφτεστε, από την ώρα που θα αρχίσουμε τη συνέντευξη μέχρι και την ολοκλήρωσή της. Θα θέλαμε να εκφράζετε μεγαλόφωνα καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης χωρίς να προγραμματίζετε αυτά που θα λέτε. Θεωρείστε πως βρίσκεστε μόνος/η σας στο χώρο και μιλάτε στον εαυτό σας.

Το σημαντικό σε αυτή τη διαδικασία είναι να μιλάτε δυνατά και καθαρά ώστε να ηχογραφηθούν οι σκέψεις σας. Σε περιπτώσεις παύσεων, θα σας παροτρύνω να μιλήσετε λέγοντας: «Τι σκέφτεστε»; ή «Συνεχίστε να μιλάτε». Αν πάλι μιλάτε πάρα πολύ σιγά θα σας ζητήσω να υψώσετε τον τόνο της φωνής σας. Δε θα δίνεται οποιαδήποτε βοήθεια κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Στη συνέχεια θα σας δοθεί μια μικρή άσκηση για να αντιληφθείτε πώς πρέπει να γίνει η όλη διαδικασία. Η συνέντευξη ξεκινά επίσημα με την παράδοση του σεναρίου. Το σενάριο θα δίνεται σταδιακά υπό μορφή καρτελών. Καλείστε να διαβάζετε δυνατά το κείμενο μέχρι την κόκκινη τελεία (•) και στη συνέχεια να λέτε φωνακτά τις σκέψεις σας ωσότου να οδηγηθείτε σε κάποια απόφαση. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται μέχρι την ολοκλήρωση του σεναρίου. Η συνέντευξη θα ηχογραφείται συνεχώς.

Το περιεχόμενο των συνεντεύξεων θα αξιοποιηθεί αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας ενώ θα τηρηθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων.

Παράρτημα Δ': Σενάριο – Μεγάλης έκτασης ατύχημα κατά τη διάρκεια εργασιών στο χώρο του σχολείου

Καρτέλα 1

Σκηνικό - Συνθήκες

Είστε διευθυντής/ντρια σε δημοτικό σχολείο. Το σχολείο κτίστηκε πριν από μερικές δεκαετίες και παρουσιάζει σημαντικές φθορές. (1•) Εδώ και έξι μήνες διεξάγονται έργα αντισεισμικής αναβάθμισης. Μία από τις πτέρυγες του σχολείου έχει μετατραπεί σε εργοτάξιο. (2•) Οι μαθητές των επηρεαζόμενων τμημάτων στεγάζονται σε λυόμενες αίθουσες που μεταφέρθηκαν στο σχολείο για να επιλύσουν το στεγαστικό πρόβλημα, ωστόσο ολοκληρωθούν οι εργασίες. Ο εργολάβος τοποθέτησε περίφραξη ώστε να μην επιτρέπεται η είσοδος μαθητών ή επισκεπτών στο χώρο του εργοταξίου για λόγους ασφάλειας. Η αναστάτωση που προκαλούν οι εργασίες στην ομαλή λειτουργία του σχολείου με το συνεχόμενο θόρυβο αλλά και τις δυσκολίες μετακίνησης αποτελούν καθημερινό πονοκέφαλο. (3•) Οι οργανωμένοι γονείς, με πρόσφατη επιστολή τους προς το Υπουργείο Παιδείας, διαμαρτυρήθηκαν έντονα για την κατάσταση που επικρατεί εκφράζοντας φόβους για την ασφάλεια των παιδιών. (4•)

Καρτέλα 2

15 Απριλίου - 11:07 π.μ.

Στο σχολείο οι εργασίες αντισεισμικής αναβάθμισης συνεχίζονται με εντατικούς ρυθμούς. Τα παιδιά βρίσκονται στις τάξεις τους για τα μαθήματα της 5^{ης} περιόδου. Εσείς βρίσκεστε στο Γραφείο σας διεκπεραιώνοντας την ημερήσια αλληλογραφία. (5*) Ο εργολάβος αναμένει άφιξη μπετονιέρας για εκτέλεση εργασιών. Στις 11:07 π.μ. η μπετονιέρα εισέρχεται στον περιφραγμένο χώρο του εργοταξίου. (6*) Ο οδηγός προσπαθεί να σταματήσει το φορτηγό αλλά μάταια. (7*) Τα φρένα παρουσιάζουν βλάβη και το όχημα αφού διαπερνά τα μεταλλικά διαχωριστικά πέφτει με ορμή στην αίθουσα Οικιακής Οικονομίας. (8*) Από τη σύγκρουση καταρρέει ο τοίχος της αίθουσας με τα συντρίμια να καταπλακώνουν τη δασκάλα και αριθμό μαθητών. (9*) Ο δυνατός θόρυβος της σύγκρουσης και οι φωνές, σας κάνουν να βγείτε από το Γραφείο σας. (10*) Το ίδιο κάνουν πολλοί μαθητές και εκπαιδευτικοί. (11*) Οι εργάτες που βρίσκονταν δίπλα προσπαθούν να μετακινήσουν τα συντρίμια και να βοηθήσουν τους μαθητές να βγουν από την αίθουσα. (12*)

Ποιες είναι οι πρώτες σας ενέργειες καθώς βγαίνοντας έξω από το Γραφείο σας αντικρίζετε μια χαώδη κατάσταση με τη μπετονιέρα στα συντρίμια της αίθουσας και μαθητές, εκπαιδευτικούς ανάμεσά τους και τραυματίες να τρέχουν πανικόβλητοι;

Με ποιο τρόπο αξιοποιείτε τα μέσα και το ανθρώπινο δυναμικό που έχετε στη διάθεσή σας;

Καρτέλα 3

15 Απριλίου - 11:15 π.μ.

Οκτώ λεπτά μετά τη σύγκρουση έχει σχεδόν ολοκληρωθεί το σχέδιο εκκένωσης του σχολείου και η συγκέντρωση των μαθητών στο γήπεδο ποδοσφαίρου. (13•) Παράλληλα, προσωπικό του σχολείου μαζί με εργάτες προσπαθούν να απεγκλωβίσουν τραυματίες από τα συντρίμια, καθώς και τον οδηγό του οχήματος. (14•) Ξαφνικά, ακούγεται ένας εκκωφαντικός θόρυβος με ένα σύννεφο καπνού και φωτιάς να καλύπτει το χώρο του ατυχήματος. (15•) Ένας από τους κυλίνδρους υγραερίου που βρισκόταν στην εξωτερική πλευρά της αίθουσας εκρήγνυται. (16•) Μερικοί από τους εργάτες και εκπαιδευτικούς που βοηθούσαν στον απεγκλωβισμό των θυμάτων τραυματίζονται. (17•) Ξεσπά αμέσως φωτιά, θέτοντας σε κίνδυνο όσους βρίσκονται στη σκηνή.

Ποιες αποφάσεις λαμβάνετε για να διαχειριστείτε τα νέα δεδομένα; Ποιες προτεραιότητες θέτετε τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή;

Καρτέλα 4

15 Απριλίου - 11:22 π.μ.

Όχημα της Πυροσβεστικής Υπηρεσίας, καθώς και πέντε ασθενοφόρα έχουν φθάσει στη σκηνή. (18•) Οι πυροσβέστες θέτουν υπό τον έλεγχό τους τη φωτιά και απεγκλωβίζουν τον οδηγό του οχήματος. (19•) Πληροφορήστε ότι από τα συντρίμια ανασύρθηκαν νεκροί η δασκάλα και δύο μαθητές. (20•) Δώδεκα παιδιά δύο εκπαιδευτικοί και τέσσερις εργάτες έχουν μεταφερθεί στο πρόχειρο ιατρείο που στήθηκε στο γήπεδο για παροχή Πρώτων Βοηθειών. (21•) Για πέντε από τους τραυματίες η κατάσταση είναι ιδιαίτερα σοβαρή και μεταφέρονται με ασθενοφόρο μαζί με τους νεκρούς και το βαριά τραυματισμένο οδηγό στο νοσοκομείο. (22•) Αρκετά παιδιά έχουν τραυματιστεί ελαφρά, στην προσπάθειά τους να διαφύγουν, και τους παρέχονται Πρώτες Βοήθειες. (23•) Μερικοί γονείς καταφθάνουν στο σχολείο και αναζητούν τα παιδιά τους. (24•) Οι περισσότεροι μαθητές βρίσκονται συγκεντρωμένοι στο γήπεδο μαζί με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. (25•)

Με ποιο τρόπο αντιμετωπίζετε τους πανικόβλητους γονείς που αναζητούν τα παιδιά τους;

Πώς διαχειρίζεστε το τραγικό περιστατικό του θανάτου της δασκάλας και των δύο μαθητών;

Καρτέλα 5

15 Απριλίου - 11:32 π.μ.

Τα νέα για το ατύχημα δεν αργούν να κάνουν το γύρο της πρωτεύουσας. (26*) Οι τοπικές αρχές, ο επιθεωρητής του σχολείου και ο Διευθυντής Δημοτικής Εκπαίδευσης καταφθάνουν στη σκηνή. (27*) Το ίδιο συμβαίνει και με αρκετά τηλεοπτικά κανάλια με τους δημοσιογράφους να επιχειρούν να πάρουν συνεντεύξεις από αυτόπτες μάρτυρες. (28*)

Πώς διαχειρίζεστε την άφιξη των προϊσταμένων σας;

Ποιες αποφάσεις λαμβάνετε σε σχέση με την παρουσία των μέσων μαζικής επικοινωνίας και την επιμονή των δημοσιογράφων να συλλέξουν πληροφορίες;

Καρτέλα 6

15 Απριλίου - 12:25μ.μ.

Το σχολείο έχει εκκενωθεί και όλοι οι μαθητές βρίσκονται στα σπίτια τους πλην των τραυματιών και των νεκρών που έχουν μεταφερθεί στο νοσοκομείο. (29•) Συνεργείο της σχολικής εφορείας σε συνεργασία με τον εργολάβο και τις Τεχνικές Υπηρεσίες του Υπουργείου καταγράφουν τις υλικές ζημιές. (30•) Τραγικός απολογισμός, τρεις νεκροί και έξι σοβαρά τραυματίες. Συγκαλείτε έκτακτη συνεδρία προσωπικού. (31•)

Ποιες αποφάσεις θα λάβετε σε σχέση με την επόμενη μέρα στο σχολείο σας; Ποιες θα είναι οι προτεραιότητές σας;

Με ποιους τρόπους θα επιδιώξετε την ψυχολογική στήριξη των συγγενών των θυμάτων, αλλά και του συνόλου του προσωπικού, των μαθητών και των γονιών του σχολείου μετά από μια τέτοια τραυματική εμπειρία;

Παράρτημα Ε΄: Ερωτηματολόγιο – Βαθμός ετοιμότητας διευθυντών για ανταπόκριση σε συνθήκες κρίσεων

ΜΕΡΟΣ Α΄- Δημογραφικά στοιχεία:

Παρακαλούμε συμπληρώστε με ένα (✓) στον κατάλληλο χώρο.

1. Φύλο:

- Αντρας
Γυναίκα

2. Ηλικία:

- 36-40
41-45
46-50
51-55
55+

3. Συνολικά έτη υπηρεσίας: (θεωρήστε το τρέχον σχολικό έτος ως ολόκληρο έτος)

- 1-10
11-20
21-30
31+

4. Έτη υπηρεσίας στη θέση διευθυντή: (θεωρήστε το τρέχον σχολικό έτος ως ολόκληρο έτος)

- 1-2
3-5
6+

5. Ποιος είναι ο ανώτατος τίτλος σπουδών που κατέχετε; (Παρακαλούμε σημειώστε μόνο ένα)

- Πτυχιούχος Παιδαγωγικής Ακαδημίας
Κάτοχος Πρώτου Πτυχίου Πανεπιστημίου
Κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών
Κάτοχος Διδακτορικού

6. Εργάζεστε σε σχολείο:

- Στην πόλη
Στην ύπαιθρο

7. Αριθμός εκπαιδευτικών στο σχολείο σας: (Συμπεριλαμβανομένου και του Διευθυντή)

- Έως 6
7-12
13-18
19+

ΜΕΡΟΣ Β΄

Το μέρος αυτό του ερωτηματολογίου έχει σχεδιαστεί για να μας βοηθήσει να αναλύσουμε τις αντιλήψεις σας σε σχέση με το βαθμό ετοιμότητάς σας, για αντιμετώπιση επικείμενων κρίσεων που πιθανόν να συναντήσετε στο σχολείο σας και τις οποίες θα κληθείτε να διαχειριστείτε ως διευθυντής/ντρια.

Οδηγίες

Σε κάθε δήλωση παρακαλούμε βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που δείχνει **σε ποιο βαθμό πιστεύετε** ότι εσείς προσωπικά **νιώθετε έτοιμος/η** να χειριστείτε αποτελεσματικά την περίπτωση που περιγράφεται. Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε τρία μέρη: (α) Πρόληψη: Η περίοδος πριν από την κρίση, (β) Ανταπόκριση: Η περίοδος κατά την κρίση και (γ) Επαναφορά: Η περίοδος μετά την κρίση.

Οι αριθμοί αντιστοιχούν με τα εξής:

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό
1 2 3 4 5

Παρακαλούμε απαντήστε θεωρώντας ότι οι περιπτώσεις που περιγράφονται συμβαίνουν στο συγκεκριμένο της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετείτε σήμερα.

α/α	Σε ποιο βαθμό νιώθετε έτοιμος/η σε σχέση με τα παρακάτω ζητήματα;	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό
Πρόληψη: Η περίοδος πριν από την κρίση						
1.	Έχω αποκτήσει εμπειρίες από διαχείριση κρίσιμων περιστατικών στο παρελθόν.	1	2	3	4	5
2.	Έχω τύχει ενημέρωσης/εκπαίδευσης για διαχείριση κρίσεων.	1	2	3	4	5
3.	Γνωρίζω τους τρόπους αντίδρασης του σχολείου μου σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης.	1	2	3	4	5
4.	Φρόντισα ώστε το προσωπικό του σχολείου μου να εκπαιδευτεί σε θέματα πρώτων βοηθειών.	1	2	3	4	5
5.	Φρόντισα ώστε το προσωπικό του σχολείου μου να εκπαιδευτεί σε θέματα πυρόσβεσης.	1	2	3	4	5
6.	Φρόντισα ώστε το προσωπικό και οι μαθητές του σχολείου μου να εκπαιδευτούν σε θέματα εκκένωσης.	1	2	3	4	5
7.	Το σχολείο είναι εξοπλισμένο με υλικά και μέσα για αποτελεσματική ανταπόκριση σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης.	1	2	3	4	5

Ανταπόκριση: Η περίοδος κατά την κρίση						
8.	Ελαφρύς τραυματισμός μαθητή (π.χ. σπάσιμο χεριού).	1	2	3	4	5
9.	Σοβαρός τραυματισμός μαθητή (π.χ. κρανιοεγκεφαλική κάκωση).	1	2	3	4	5
10.	Θάνατος μαθητή σε εργάσιμο χρόνο.	1	2	3	4	5
11.	Θάνατος μαθητή σε μη εργάσιμο χρόνο.	1	2	3	4	5
12.	Θάνατος μέλους του προσωπικού σε εργάσιμο χρόνο.	1	2	3	4	5
13.	Θάνατος μέλους του προσωπικού σε μη εργάσιμο χρόνο.	1	2	3	4	5
14.	Εκδήλωση πυρκαγιάς σε αίθουσα Τεχνολογίας.	1	2	3	4	5
15.	Εκδήλωση πυρκαγιάς εκτός του σχολείου με κατεύθυνση το σχολείο.	1	2	3	4	5
16.	Εκδήλωση σεισμού μέτριας έντασης (χωρίς υλικές ζημιές).	1	2	3	4	5
17.	Εκδήλωση ανεμοστρόβιλου με κατεύθυνση το σχολείο σε εργάσιμο χρόνο.	1	2	3	4	5
18.	Είσοδος ανεπιθύμητου προσώπου με απειλητικές διαθέσεις στο σχολείο.	1	2	3	4	5
Επαναφορά: Η περίοδος μετά την κρίση						
19.	Δυνατότητα ενημέρωσης προϊσταμένων.	1	2	3	4	5
20.	Διαχείριση γονέων και κηδεμόνων.	1	2	3	4	5
21.	Διαχείριση μέσων μαζικής ενημέρωσης.	1	2	3	4	5
22.	Ψυχολογική στήριξη προσωπικού.	1	2	3	4	5
23.	Ψυχολογική στήριξη μαθητών.	1	2	3	4	5
24.	Επαναφορά της σχολικής μονάδας στην πριν από την κρίση περίοδο.	1	2	3	4	5

ΠΑΡΑΚΑΛΟΥΜΕ ΝΑ ΒΕΒΑΙΩΘΕΙΤΕ ΟΤΙ ΕΧΕΤΕ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ.

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΘΕΡΜΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ ΚΑΙ ΓΙΑ ΤΟ ΧΡΟΝΟ ΠΟΥ ΑΦΙΕΡΩΣΑΤΕ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ.

Παράρτημα Στ': Ταυτότητα δείγματος – ομάδα ελέγχου

Συμμετέχοντας	Φύλο	Χρόνια Υπηρεσίας	Χρόνια στη θέση	Προσόντα
Διευθυντής 1	Θ	31	2	Πτυχίο
Διευθυντής 2	Θ	38	7	Πτυχίο
Διευθυντής 3	A	24	5	Διδακτορικό
Διευθυντής 4	A	38	9	Πτυχίο
Διευθυντής 5	A	32	2	Πτυχίο
Διευθυντής 6	A	36	9	Πτυχίο
Διευθυντής 7	Θ	33	5	Πτυχίο
Διευθυντής 8	A	26	5	Μεταπτυχιακό
Διευθυντής 9	A	32	5	Μεταπτυχιακό
Διευθυντής 10	Θ	34	6	Πτυχίο
Διευθυντής 11	Θ	30	3	Πτυχίο
Διευθυντής 12	A	35	8	Πτυχίο
Διευθυντής 13	Θ	23	2	Μεταπτυχιακό
Διευθυντής 14	A	21	2	Μεταπτυχιακό
Διευθυντής 15	A	23	2	Μεταπτυχιακό
Διευθυντής 16	Θ	24	1	Μεταπτυχιακό
Διευθυντής 17	A	20	3	Διδακτορικό
Διευθυντής 18	Θ	24	2	Διδακτορικό
Διευθυντής 19	A	30	8	Μεταπτυχιακό
Διευθυντής 20	A	33	6	Μεταπτυχιακό
Διευθυντής 21	Θ	29	4	Μεταπτυχιακό
Διευθυντής 22	A	33	6	Πτυχίο
Διευθυντής 23	Θ	38	9	Πτυχίο
Διευθυντής 24	Θ	36	6	Πτυχίο
Διευθυντής 25	A	28	1	Πτυχίο
Διευθυντής 26	Θ	24	5	Διδακτορικό
Διευθυντής 27	A	33	4	Πτυχίο
Διευθυντής 28	Θ	37	6	Πτυχίο
Διευθυντής 29	A	27	1	Πτυχίο
Διευθυντής 30	Θ	39	8	Πτυχίο

Παράρτημα Ζ': Ταυτότητα δείγματος – πειραματική ομάδα

Συμμετέχοντας	Φύλο	Χρόνια Υπηρεσίας	Χρόνια στη θέση	Προσόντα
Διευθυντής 31	A	23	3	Μεταπτυχιακό
Διευθυντής 32	A	32	5	Πτυχίο
Διευθυντής 33	Θ	35	5	Πτυχίο
Διευθυντής 34	A	35	6	Πτυχίο
Διευθυντής 35	A	26	5	Πτυχίο
Διευθυντής 36	Θ	34	4	Πτυχίο
Διευθυντής 37	Θ	35	5	Πτυχίο
Διευθυντής 38	Θ	32	7	Πτυχίο
Διευθυντής 39	Θ	39	8	Πτυχίο
Διευθυντής 40	A	21	3	Διδακτορικό
Διευθυντής 41	Θ	32	8	Πτυχίο
Διευθυντής 42	A	32	7	Μεταπτυχιακό
Διευθυντής 43	Θ	20	4	Διδακτορικό
Διευθυντής 44	A	32	6	Πτυχίο
Διευθυντής 45	A	22	2	Μεταπτυχιακό
Διευθυντής 46	Θ	32	6	Πτυχίο
Διευθυντής 47	Θ	28	5	Μεταπτυχιακό
Διευθυντής 48	Θ	25	5	Μεταπτυχιακό
Διευθυντής 49	Θ	37	7	Πτυχίο
Διευθυντής 50	Θ	39	7	Πτυχίο
Διευθυντής 51	Θ	39	8	Πτυχίο
Διευθυντής 52	A	26	3	Μεταπτυχιακό
Διευθυντής 53	A	22	2	Μεταπτυχιακό
Διευθυντής 54	A	23	4	Διδακτορικό
Διευθυντής 55	Θ	38	8	Πτυχίο
Διευθυντής 56	A	37	9	Πτυχίο
Διευθυντής 57	Θ	35	3	Πτυχίο
Διευθυντής 58	Θ	29	5	Μεταπτυχιακό
Διευθυντής 59	Θ	29	5	Μεταπτυχιακό
Διευθυντής 60	A	23	2	Μεταπτυχιακό

Παράρτημα Η': Νοητικές διεργασίες ανά σημείο μεγαλόφωνης σκέυης

Σημείο	NΔ	ν	R	Σημείο	NΔ	ν	R	Σημείο	NΔ	ν	R	Σημείο	NΔ	ν	R
1	ΕΣ	26	1	2	ΕΣ	23	1	3	ΠΠ	24	1	4	ΠΠ	49	1
	ΠΠ	15	2		Δ	16	2		ΕΣ	22	2		ΕΣ	27	2
	ΕΡ	11	3		ΕΠΓ	16	3		ΕΠΓ	19	3		ΕΠΓ	11	3
	ΕΠΓ	8	4		ΠΠ	14	4		Δ	7	4		Δ	8	4
	Δ	5	5		ΕΡ	9	5		Μ	7	4		ΕΡ	7	5
	Μ	4	6		Μ	8	6		ΜΕ	4	6		ΜΕ	6	6
	ΣΦΕ	2	7		Ε	2	7		Ε	4	6		Ε	4	7
	Ε	1	8		ΜΕ	1	8		ΕΡ	3	8		Α	3	8
	ΜΕ	0	12		ΣΦΕ	1	8		Π	2	9		Μ	3	8
	ΑΛΑ	0	12		ΑΛΑ	0	12		Α	2	9		Π	2	10
Π	0	12	Π	0	12	ΣΦΕ	1	11	ΑΛΑ	1	11				
Α	0	12	Α	0	12	ΑΛΑ	0	12	ΣΦΕ	0	12				
5	ΕΣ	20	1	6	ΕΣ	21	1	7	ΕΡ	24	1	8	ΕΣ	18	1
	ΠΠ	13	2		Δ	19	2		ΕΣ	17	2		ΕΡ	13	2
	ΕΠΓ	9	3		ΠΠ	16	3		Μ	11	3		ΣΦΕ	11	3
	Δ	8	4		ΕΠΓ	15	4		Δ	7	4		Ε	8	4
	Μ	6	5		Ε	9	5		ΣΦΕ	6	5		ΠΠ	7	5
	Ε	3	6		Μ	5	6		ΠΠ	4	6		Μ	6	6
	Α	3	6		ΕΡ	4	7		ΕΠΓ	3	7		Δ	4	7
	Π	2	8		Α	2	8		Ε	2	8		ΕΠΓ	3	8
	ΕΡ	1	9		ΑΛΑ	2	8		ΜΕ	1	9		Π	3	8
	ΜΕ	0	12		ΜΕ	1	10		Π	1	9		ΜΕ	2	10
	ΑΛΑ	0	12		Π	1	10		Α	1	9		Α	1	11
	ΣΦΕ	0	12		ΣΦΕ	1	10		ΑΛΑ	0	12		ΑΛΑ	0	12
9	ΣΦΕ	18	1	10	ΠΠ	16	1	11	Δ	18	1	12	ΕΠΓ	20	1
	ΠΠ	15	2		ΕΣ	9	2		ΕΠΓ	14	2		ΠΠ	17	2
	ΕΣ	14	3		Μ	8	3		ΕΣ	13	3		Α	11	3
	Μ	11	4		Δ	6	4		ΠΠ	13	3		Δ	9	4
	ΕΠΓ	11	4		ΣΦΕ	5	5		Μ	4	5		ΕΣ	7	5
	ΕΡ	6	6		ΕΠΓ	3	6		Α	3	6		ΕΡ	7	5
	Δ	4	7		Ε	3	6		Ε	2	7		Μ	6	7
	Π	3	8		ΕΡ	3	6		Π	2	7		ΣΦΕ	3	8
	Α	3	8		Π	3	6		ΣΦΕ	2	7		Ε	2	9
	ΜΕ	1	10		Α	2	10		ΕΡ	1	10		Π	1	10
	Ε	1	10		ΜΕ	0	12		ΜΕ	0	12		ΜΕ	0	12
	ΑΛΑ	0	12		ΑΛΑ	0	12		ΑΛΑ	0	12		ΑΛΑ	0	12

13	ΕΠΓ	26	1	14	ΠΠ	31	1	15	ΕΣ	29	1	16	ΕΣ	21	1
	ΠΠ	22	2		ΕΠΓ	15	2		ΕΠΓ	21	2		ΕΠΓ	18	2
	ΕΣ	21	3		ΕΣ	9	3		Δ	14	3		Δ	13	3
	Δ	9	4		Μ	8	4		ΕΡ	14	3		ΠΠ	7	4
	ΜΕ	8	5		Δ	7	5		Μ	10	5		Μ	7	4
	Μ	8	5		Ε	3	6		ΣΦΕ	6	6		Ε	5	6
	Α	5	7		ΕΡ	3	6		Α	5	7		ΕΡ	5	6
	Ε	3	8		Α	1	8		Ε	3	8		ΣΦΕ	5	6
	Π	2	9		ΜΕ	0	12		ΑΛΑ	1	9		ΜΕ	2	9
	ΕΡ	2	9		ΑΛΑ	0	12		Π	1	9		Α	2	9
	ΣΦΕ	1	11		Π	0	12		ΜΕ	0	12		ΑΛΑ	1	11
ΑΛΑ	0	12	ΣΦΕ	0	12	ΠΠ	0	12	Π	0	12				
17	ΕΣ	20	1	18	ΕΣ	20	1	19	ΕΣ	20	1	20	ΣΦΕ	33	1
	ΠΠ	17	2		ΠΠ	14	2		ΕΡ	8	2		ΠΠ	23	2
	ΕΠΓ	12	3		ΕΠΓ	11	3		ΠΠ	7	3		ΕΠΓ	10	3
	Δ	11	4		Μ	6	4		Μ	7	3		ΕΡ	9	4
	ΕΡ	9	5		Ε	4	5		ΣΦΕ	3	5		Μ	7	5
	Α	8	6		ΕΡ	3	6		ΜΕ	1	6		ΕΣ	7	5
	Μ	6	7		ΣΦΕ	3	6		Δ	1	6		Δ	7	5
	ΜΕ	4	8		ΜΕ	2	8		Ε	1	6		Α	4	8
	ΑΛΑ	2	9		Δ	1	9		Α	1	6		ΜΕ	2	9
	Ε	2	9		Π	1	9		ΕΠΓ	0	12		Ε	2	9
ΣΦΕ	2	9	ΑΛΑ	0	12	ΑΛΑ	0	12	ΑΛΑ	0	12				
Π	1	12	Α	0	12	Π	0	12	Π	0	12				
21	ΕΣ	24	1	22	ΕΣ	21	1	23	ΕΣ	24	1	24	ΠΠ	27	1
	ΠΠ	16	2		ΕΠΓ	17	2		ΠΠ	17	2		ΕΣ	18	2
	ΕΠΓ	12	3		ΠΠ	14	3		ΕΠΓ	11	3		ΕΠΓ	18	3
	Δ	6	4		Μ	10	4		Δ	5	4		Δ	17	4
	ΕΡ	6	4		Δ	7	5		Μ	5	4		ΕΡ	8	5
	Α	5	6		ΣΦΕ	4	6		Ε	4	6		Ε	3	6
	Ε	2	7		ΕΡ	3	7		Α	3	7		Α	3	6
	Μ	2	7		ΑΛΑ	2	8		ΜΕ	2	8		Μ	3	6
	ΜΕ	1	9		Ε	2	8		Π	2	8		ΜΕ	1	9
	ΑΛΑ	1	9		Π	2	8		ΕΡ	2	8		ΑΛΑ	1	9
	ΣΦΕ	1	9		Α	1	11		ΣΦΕ	2	8		Π	1	9
Π	0	12	ΜΕ	0	12	ΑΛΑ	0	12	ΣΦΕ	1	9				

25	ΕΣ	17	1	26	ΠΠ	22	1	27	ΠΠ	30	1	28	ΠΠ	46	1
	ΕΠΓ	12	2		ΕΣ	19	2		ΕΣ	20	2		ΕΣ	21	2
	ΠΠ	11	3		ΕΠΓ	11	3		ΕΠΓ	6	3		ΕΠΓ	19	3
	Δ	9	4		Μ	9	4		ΣΦΕ	4	4		Μ	6	4
	ΕΡ	8	5		Δ	7	5		ΜΕ	3	5		Ε	5	5
	Μ	6	6		ΣΦΕ	5	6		ΕΡ	3	5		ΣΦΕ	5	5
	Ε	3	7		Ε	4	7		Δ	2	7		Α	3	7
	ΜΕ	2	8		ΕΡ	3	8		Ε	2	7		ΜΕ	2	8
	Π	2	8		ΜΕ	2	9		ΑΛΑ	1	9		Δ	2	8
	Α	2	8		Π	2	9		Π	1	9		ΕΡ	2	8
ΣΦΕ	2	8	ΑΛΑ	1	11	Α	1	9	ΑΛΑ	0	12				
ΑΛΑ	0	12	Α	0	12	Μ	1	9	Π	0	12				
29	ΠΠ	25	1	30	ΠΠ	28	1	31	ΠΠ	35	1				
	ΕΣ	13	2		ΕΠΓ	12	2		ΕΣ	24	2		ΕΣ	24	2
	Δ	7	3		ΕΣ	10	3		ΜΕ	9	3		ΜΕ	9	3
	Ε	6	4		Δ	6	4		ΕΡ	9	3		ΕΡ	9	3
	ΣΦΕ	6	4		Ε	5	5		Μ	5	5		Μ	5	5
	ΕΡ	5	6		ΕΡ	5	5		ΕΠΓ	5	5		ΕΠΓ	5	5
	Μ	5	6		ΜΕ	4	7		Δ	5	5		Δ	5	5
	ΜΕ	2	8		Μ	4	7		ΑΛΑ	4	8		ΑΛΑ	4	8
	Α	2	8		Π	2	9		ΣΦΕ	4	8		ΣΦΕ	4	8
	ΕΠΓ	1	10		Α	1	10		Π	2	10		Π	2	10
Π	1	10	ΣΦΕ	1	10	Α	2	10	Α	2	10				
ΑΛΑ	0	12	ΑΛΑ	0	12	Ε	1	12	Ε	1	12				

Υπόμνημα: ΝΔ: νοητική διεργασία, ν:πλήθος καταγραφών, R:ταξινόμηση, ΕΣ: εξαγωγή συμπερασμάτων, Δ: διαίσθηση, Ε:επανάληψη, ΕΡ: ερωτήματα, Π:παράφραση, Μ:μονόλογος, ΜΕ: μεταγνωστικός έλεγχος, ΠΠ: πεποιθήσεις-πιστεύω, Α:αβεβαιότητα, ΑΛΑ: αναθεώρηση λήψης απόφασης, ΕΠΓ: ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης, ΣΦΕ: συναισθηματική φόρτιση/επιφωνήματα.

Παράρτημα Θ': Ποσοστό επίτευξης στόχων σεναρίου – πειραματική ομάδα

Υπ/νο	Στόχοι Σεναρίου						
	Συνθήκες ασφάλειας για μαθητές	Χρήση πόρων σχολείου	Κατανομή ρόλων / εκχώρηση εξουσίας	Εφαρμογή σχεδίου δράσης	Ικανότητα ελιγμού / εναλλακτικές λύσεις	Υποστ/κές υπηρεσίες εκτός σχολείου	Επικοινωνιακή πολιτική/ διαχείριση ΜΜΕ
	Αναμενόμενος μέγιστος βαθμός επίτευξης στόχου						
	(4)	(2)	(4)	(2)	(3)	(5)	(5)
01α	50%	100%	25%	0%	0%	80%	60%
02α	50%	50%	75%	0%	0%	80%	60%
03α	25%	100%	25%	50%	0%	60%	60%
04α	75%	50%	75%	100%	67%	60%	60%
05α	75%	50%	50%	100%	0%	60%	60%
06α	50%	100%	75%	50%	33%	80%	80%
07α	75%	50%	50%	50%	67%	100%	80%
08α	100%	0%	75%	100%	0%	100%	100%
09α	25%	50%	75%	0%	33%	100%	80%
10α	75%	50%	25%	50%	0%	60%	80%
11α	75%	50%	25%	0%	67%	60%	40%
12α	75%	0%	50%	100%	67%	60%	80%
13α	50%	0%	50%	0%	33%	80%	60%
14α	50%	50%	75%	0%	0%	80%	100%
15α	50%	50%	100%	50%	67%	80%	60%
16α	100%	50%	25%	50%	0%	80%	60%
17α	75%	0%	25%	50%	0%	40%	60%
18α	50%	50%	50%	0%	0%	40%	60%
19α	75%	50%	75%	100%	33%	40%	40%
20α	75%	50%	50%	0%	0%	80%	20%
21α	50%	50%	0%	0%	0%	60%	0%
22α	75%	50%	100%	50%	67%	80%	40%
23α	100%	50%	50%	50%	33%	100%	60%
24α	75%	50%	50%	50%	33%	100%	80%
25α	50%	100%	50%	50%	0%	80%	60%
26α	75%	0%	0%	50%	67%	80%	60%
27α	75%	50%	50%	50%	33%	80%	60%
28α	75%	0%	25%	0%	67%	80%	20%
29α	75%	50%	25%	0%	0%	40%	40%
30α	50%	100%	25%	0%	33%	80%	60%
	66%	48%	48%	38%	27%	73%	59%

Επεξήγηση: Στα Παραρτήματα Θ' και Γ' σημειώνεται το ποσοστό επίτευξης στόχων σεναρίου αναλυτικά για κάθε υποκείμενο τόσο της πειραματικής όσο και της ομάδας ελέγχου αντίστοιχα. Για παράδειγμα, όσον αφορά το υποκείμενο 04α, εφόσον γνωρίζουμε τον αναμενόμενο ψηλότερο βαθμό κάθε στόχου, μπορούμε να υπολογίσουμε ότι οι αντίστοιχες δηλώσεις του στα ποσοστά ήταν: Συνθήκες ασφάλειας για μαθητές (3), Χρήση πόρων σχολείου (2 ή περισσότερες), Κατανομή ρόλων / εκχώρηση εξουσίας (3), Εφαρμογή σχεδίου δράσης (2 ή περισσότερες), Ικανότητα ελιγμού / εναλλακτικές λύσεις (2), Υποστηρικτικές υπηρεσίες εκτός σχολείου (3), και Επικοινωνιακή πολιτική / διαχείριση ΜΜΕ (3).

Παράρτημα Ι': Ποσοστό επίτευξης στόχων σεναρίου – Ομάδα Ελέγχου

Υπ/νο	Στόχοι Σεναρίου						
	Συνθήκες Ασφάλειας για Μαθητές	Χρήση Πόρων Σχολείου	Κατανομή ρόλων / Εκχώρηση εξουσίας	Εφαρμογή Σχεδίου Δράσης	Ικανότητα ελιγμού / Εναλλακτικές λύσεις	Υποστ/κές Υπηρεσίες εκτός Σχολείου	Επικοινωνιακή πολιτική/ Διαχείριση ΜΜΕ
	(4)	(2)	(4)	(2)	(3)	(5)	(5)
01β	75%	0%	50%	50%	67%	80%	80%
02β	100%	50%	25%	50%	33%	80%	60%
03β	100%	0%	50%	50%	100%	100%	100%
04β	100%	50%	100%	100%	67%	80%	60%
05β	75%	50%	50%	50%	0%	60%	80%
06β	100%	50%	50%	50%	100%	100%	60%
07β	75%	50%	50%	50%	67%	80%	100%
08β	100%	50%	100%	50%	33%	100%	60%
09β	50%	100%	75%	0%	33%	100%	40%
10β	100%	0%	25%	50%	0%	80%	40%
11β	75%	0%	50%	50%	67%	100%	100%
12β	75%	50%	100%	100%	33%	100%	80%
13β	75%	100%	50%	50%	33%	80%	80%
14β	75%	50%	50%	50%	0%	100%	80%
15β	75%	50%	75%	50%	67%	60%	80%
16β	75%	0%	50%	50%	0%	100%	80%
17β	50%	50%	100%	50%	0%	100%	100%
18β	25%	0%	50%	50%	0%	40%	40%
19β	75%	50%	75%	50%	0%	80%	100%
20β	75%	50%	50%	100%	0%	60%	80%
21β	75%	0%	25%	0%	0%	100%	80%
22β	75%	50%	75%	0%	0%	80%	60%
23β	0%	50%	50%	50%	0%	80%	20%
24β	100%	50%	50%	50%	33%	80%	80%
25β	50%	0%	50%	0%	0%	80%	80%
26β	75%	0%	75%	50%	33%	100%	60%
27β	100%	50%	50%	0%	67%	80%	80%
28β	50%	50%	50%	0%	0%	80%	60%
29β	75%	0%	25%	100%	67%	60%	40%
30β	25%	0%	25%	50%	0%	80%	60%
	73%	35%	57%	47%	30%	83%	71%