



Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών
Τμήμα Λογιστικής & Χρηματοοικονομικής
Π.Μ.Σ. «Δημόσια Οικονομική & Πολιτική»



**ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΤΗΣ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΚΡΙΣΗΣ ΛΟΓΩ ΤΟΥ ΙΟΥ SARS-
CoV-2**

Σιμιτζή Γιαννούλα

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Λογιστικής & Χρηματοοικονομικής του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στη Δημόσια Οικονομική και Πολιτική

Αιγάλεω 2021



Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών
Τμήμα Λογιστικής & Χρηματοοικονομικής
Π.Μ.Σ. «Δημόσια Οικονομική & Πολιτική»



**ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΤΗΣ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΚΡΙΣΗΣ ΛΟΓΩ ΤΟΥ ΙΟΥ SARS-
CoV-2**

Σιμιτζή Γιαννούλα

AM 19029

Επιβλέπουσα: Χυζ Αλίνα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Λογιστικής & Χρηματοοικονομικής του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στη Δημόσια Οικονομική και Πολιτική

Αιγάλεω 2021



University of West Attica
School of Administration, Economic and Social Sciences
Department of Accounting & Finance
M.Sc in Public Economics & Policy



**CRISIS MANAGEMENT IN SCHOOLS OF PRIMARY AND
SECONDARY EDUCATION CASE OF CRISIS DUE TO SARS-CoV-
2 VIRUS**

Simitzi Giannoula

R.N.: 19029

Supervisor: Hyz Alina, Professor in University of West Attica

**Master Thesis submitted to the Department of Accounting & Finance of the University of
West Attica in partial fulfillment of the requirements for the degree of M.Sc in Public
Economics and Policy**

Aigaleo, Greece, 2021



**ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΚΡΙΣΗΣ
ΛΟΓΩ ΤΟΥ ΙΟΥ SARS-CoV-2**

Μέλη εξεταστικής επιτροπής

Εγκρίθηκε από την εξεταστική επιτροπή την 11/11/2021

A/A	ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΒΑΘΜΙΔΑ/ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΨΗΦΙΑΚΗ ΥΠΟΓΡΑΦΗ
	Χυζ Αλίνα	Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής	
	Δεδούλη Αικατερίνη	Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής	
	Πανάγου Βασίλειος	Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής	

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

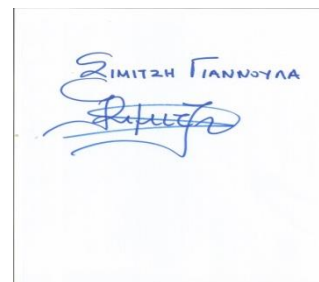
Η κάτωθι υπογεγραμμένη Γιαννούλα Σιμιτζή του Βασιλείου, με αριθμό μητρώου 19029 φοιτήτρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Δημόσια Οικονομική & Πολιτική» του Τμήματος Λογιστικής & Χρηματοοικονομικής της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών & Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Επιθυμώ την απαγόρευση πρόσβασης στο πλήρες κείμενο της εργασίας μου μέχρι και έπειτα από αίτηση μου στη Βιβλιοθήκη και έγκριση του επιβλέποντα καθηγητή.

Η Δηλούσα



*** Ψηφιακή υπογραφή του επιβλέποντος αν έχει ζητηθεί απαγόρευση πρόσβασης στην εργασία για κάποιο χρονικό διάστημα.**

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας αυτή την προσπάθεια θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερος την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Αλίνα Χυζ, όχι μόνο για τις πολύτιμες συμβουλές της, τις εύστοχες επισημάνσεις της και την πάντοτε άμεση ανταπόκριση της σε κάθε ερώτημά μου, αλλά και για τη συνολικότερη στάση της σε όλη τη διάρκεια της συγγραφής αυτής της εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω το 5^ο Πρότυπο Γυμνάσιο Χαλκίδας και κυρίως τον Διευθυντή του σχολείου, Κατσάνο Ιωάννη για την πολύτιμη βοήθεια. Με μεγάλη προθυμία, ευγένεια και επαγγελματισμό, μου παρείχαν όσα στοιχεία ήταν απαραίτητα για την έρευνά μου. Ακολούθως ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου για την υποστήριξη, την υπομονή και την κατανόησή τους, σε όλη τη διάρκεια αυτού του Μεταπτυχιακού Προγράμματος.

Διαχείριση κρίσεων σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Περίπτωση κρίσης λόγω του ιού SARS-CoV-2

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα προκειμένου να λειτουργήσουν αποτελεσματικά και αποδοτικά απαιτείται να είναι ενισχυμένα και σωστά οργανωμένα.. Γι' αυτό και ακολουθούν συγκεκριμένες αρχές και διαδικασίες . Ωστόσο, υπάρχουν περιπτώσεις εμφάνισης έκτακτων γεγονότων που ταράζουν ή ακόμη θέτουν και σε κίνδυνο την εύρυθμη λειτουργία τους. Αυτά τα απρόβλεπτα, δυσάρεστα και συχνά δύσκολα διαχειρίσιμα γεγονότα ονομάζονται κρίσεις.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αναλυθούν οι κρίσεις που προκύπτουν στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και να διερευνηθούν οι συνέπειες αυτών και οι τρόποι αντιμετώπισής τους. Η ανάλυση βασίζεται στην πρόσφατη κρίση που προέκυψε εξαιτίας του COVID 19. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων αποτελούν βάση προκειμένου να διαμορφωθούν προτάσεις και ιδέες για την καλύτερη αντιμετώπιση των κρίσιμων περιστατικών.

Για το σκοπό αυτό θα διεξαχθεί ποσοτική έρευνα, με διαμοιρασμό ερωτηματολογίων στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Χαλκιδέων, από τα οποία θα συναχθεί πλήθος πληροφοριών, χρήσιμων για την εργασία.

Σημαντικοί όροι: κρίση, σχολείο, επιμόρφωση, σχολικός ηγέτης, νόσος, πανδημία

Crisis management in schools of primary and secondary education case of crisis due to SARS-CoV-2 virus

ABSTRACT

In order for educational institutions to function effectively and efficiently, they need to be strengthened and properly organized. That is why they follow specific principles and procedures. However, there are cases of emergencies that disturb or even endanger their proper functioning. These unpredictable, unpleasant and often difficult to manage events are called crises.

The purpose of this study is to analyze the crises that arise in primary and secondary schools and to investigate their consequences and ways to deal with them. . The analysis is based on the recent crisis caused by COVID 19. The views of teachers and school principals are the basis for formulating suggestions and ideas for better response to critical incidents.

For this purpose, a quantitative research will be conducted, with the distribution of questionnaires in the primary and secondary schools of the Municipality of Chalkida, from which a number of information, useful for the work, will be deduced.

Keywords: crisis, school, training, school leader, disease, pandemic

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	xiii
ABSTRACT	xv
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ	xxvii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ	3
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	3
1.1. ΚΡΙΣΕΙΣ ΣΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ	3
1.1.1. Ορισμοί	3
1.1.2. Είδη κρίσεων	4
1.1.3. Χαρακτηριστικά στοιχεία των κρίσεων	6
1.2. ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ	7
1.2.1. Μοντέλα διαχείρισης κρίσεων	7
1.2.2. Κριτήρια επιτυχίας-αποτυχίας στη διαχείριση κρίσεων	13
1.2.3. Κρίσεις και εκπαιδευτικό περιβάλλον	14
1.2.4. Προετοιμασία σχολείων για διαχείριση κρίσεων	14
1.2.5. Νομοθετικό πλαίσιο αντιμετώπισης κρίσεων στην Ελλάδα και στα σχολεία της	16
1.3. ΟΜΑΔΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΚΡΙΣΕΩΝ	17
1.3.1. Διαμόρφωση και ρόλοι της ομάδας διαχείρισης κρίσεων	17
1.3.2. Στάδια δημιουργίας της ομάδας	22
1.3.3. Η αναγκαιότητα εκπαίδευσης της ομάδας	24
1.3.4. Στόχοι και οφέλη της ομάδας διαχείρισης κρίσεων	24
1.4. ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΚΡΙΣΕΙΣ	26
1.4.1. Ψυχολογικό τραύμα και κρίσεις	26
1.4.2. Αναγκαιότητα και αποτελεσματικότητα της ψυχολογικής υποστήριξης στις σχολικές μονάδες	27
1.4.3. Η σημασία της ψυχικής υγείας του εκπαιδευτή	28
1.5. ΗΓΕΣΙΑ	30
1.5.1. Ο ρόλος του διευθυντή	30

1.5.2.	Ηγεσία και διοίκηση.....	31
1.5.3.	Χαρακτηριστικά του ηγέτη /διευθυντή	35
1.5.4.	Τύποι άσκησης ηγεσίας.....	37
1.6.	ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΚΡΙΣΗΣ ΛΟΓΩ ΤΟΥ ΙΟΥ SARS-CoV-2		41
2.	ΕΙΣΑΓΩΓΗ	41
2.1.	ΜΕΤΡΑ ΠΡΟΛΗΨΗΣ.....	43
2.1.1.	Υπεύθυνος διαχείρισης COVID-19	45
2.1.2.	Οδηγίες ΕΟΔΥ	46
2.2.	ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΚΡΟΥΣΜΑΤΟΣ	58
2.2.1.	Υπεύθυνος COVID-19 στο σχολείο.....	58
2.2.2.	Μαθητής με συμπτώματα συμβατά με λοίμωξη COVID-19... 61	
2.2.3.	Εκπαιδευτικός ή άλλο μέλος του προσωπικού με συμπτώματα συμβατά με λοίμωξη COVID-19.....	62
2.2.4.	Θετικό εργαστηριακό τεστ για τον νέο κορωνοϊό.	62
2.2.5.	Αρνητικό εργαστηριακό τεστ για τον νέο κορωνοϊό.	67
2.2.6.	Διαχείριση δύο ή τριών επιβεβαιωμένων περιστατικών COVID-19.....	67
2.2.7.	Διαχείριση τεσσάρων ή περισσότερων επιβεβαιωμένων περιστατικών COVID-19.....	68
2.2.8.	Διακοπή λειτουργίας τμημάτων ή σχολικών μονάδων λόγω κρουσμάτων COVID-19.	68
2.2.9.	Διενέργεια αυτοδιαγνωστικών ελέγχων.....	71
2.3.	ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ	72
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΕΡΕΥΝΑΣ		73
3.	ΕΙΣΑΓΩΓΗ	73
3.1.	ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	73
3.2.	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	73
3.3.	ΔΕΙΓΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	75
3.4.	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ	75

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	77
4. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	77
4.1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ	77
4.1.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος	77
4.1.2. Ερωτήσεις	83
4.2. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΜΕΤΡΑ ΚΑΙ ΔΕΙΚΤΗΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ ΤΩΝ ΥΠΟ ΕΞΕΤΑΣΗ ΚΛΙΜΑΚΩΝ.....	114
4.3. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΦΥΛΟ	115
4.4. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ	116
4.5. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ.....	117
4.6. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	118
4.7. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΤΙΤΛΟΥΣ ΣΠΟΥΔΩΝ	119
4.8. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 120	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	123
5. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	123
5.1. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	123
5.2. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	126
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	129
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	137
Ελληνική	137
Ξενόγλωσση	139
Διαδικτυακές πηγές.....	145

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1.1	33
Πίνακας 1.2	34
Πίνακας 1.3	36
Πίνακας 4.1	77
Πίνακας 4.2	78
Πίνακας 4.3	79
Πίνακας 4.4	80
Πίνακας 4.5	81
Πίνακας 4.6	82
Πίνακας 4.7	83
Πίνακας 4.8	84
Πίνακας 4.9	85
Πίνακας 4.10	86
Πίνακας 4.11	88
Πίνακας 4.12	89
Πίνακας 4.13	90
Πίνακας 4.14	91
Πίνακας 4.15	92
Πίνακας 4.16	93
Πίνακας 4.17	94
Πίνακας 4.18	95
Πίνακας 4.19	96
Πίνακας 4.20	98
Πίνακας 4.21	99
Πίνακας 4.22	100
Πίνακας 4.23	102
Πίνακας 4.24	103
Πίνακας 4.25	104
Πίνακας 4.26	106
Πίνακας 4.27	107
Πίνακας 4.28	108
Πίνακας 4.29	110
Πίνακας 4.30	111
Πίνακας 4.31	112
Πίνακας 4.32	113
Πίνακας 4.33	115

Πίνακας 4.34	116
Πίνακας 4.35	117
Πίνακας 4.36	118
Πίνακας 4.37	119
Πίνακας 4.38	120
Πίνακας 4.39	121

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1.1	20
Εικόνα 1.2	32
Εικόνα 2.1	44
Εικόνα 2.2	46
Εικόνα 2.3	50
Εικόνα 2.4	51
Εικόνα 2.5	52
Εικόνα 2.6	59
Εικόνα 2.7	60
Εικόνα 2.8	65
Εικόνα 2.9	70
Εικόνα 2.10	72

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 4.1.....	78
Γράφημα 4.2.....	79
Γράφημα 4.3.....	80
Γράφημα 4.4.....	81
Γράφημα 4.5.....	82
Γράφημα 4.6.....	83
Γράφημα 4.7.....	84
Γράφημα 4.8.....	85
Γράφημα 4.9.....	86
Γράφημα 4.10.....	87
Γράφημα 4.11.....	88
Γράφημα 4.12.....	89
Γράφημα 4.13.....	90
Γράφημα 4.14.....	92
Γράφημα 4.15.....	93
Γράφημα 4.16.....	94
Γράφημα 4.17.....	95
Γράφημα 4.18.....	96
Γράφημα 4.19.....	97
Γράφημα 4.20.....	98
Γράφημα 4.21.....	99
Γράφημα 4.22.....	101
Γράφημα 4.23.....	102
Γράφημα 4.24.....	103
Γράφημα 4.25.....	105
Γράφημα 4.26.....	106
Γράφημα 4.27.....	107
Γράφημα 4.28.....	109
Γράφημα 4.29.....	110
Γράφημα 4.31.....	113
Γράφημα 4.32.....	114

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ΜΜΕ: Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης

ΦΕΚ: Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης

κ.α.: και άλλα

et al: et alia (και άλλα)

NOVA: National Organization for Victim Assistance

βλ.: βλέπε

ΜΕΘ: Μονάδα Εντατικής Θεραπείας

ΕΟΔΥ: Εθνικός Οργανισμός Δημόσιας Υγείας

ΕΟΦ: Εθνικός Οργανισμός Φαρμάκων

PCR: Polymerase Chain Reaction)

ΥΠΑΙΘ: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

ΕΕΠ: Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό

ΕΒΠ: Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό

Τ.Α: Τυπική απόκλιση

Μ.Ο.: Μέσος όρος

ΚΥΑ: Κοινή Υπουργική Απόφαση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σχολείο αποτελεί έναν από τους βασικούς φορείς κοινωνικοποίησης του ατόμου, όπου μέσα εκεί το παιδί αλληλεπιδρώντας με άλλους ανθρώπους αναπτύσσει νέες δεξιότητες και συμπεριφορές. Το σχολείο διευρύνει την ικανότητά του μαθητή να συνεργάζεται με άλλους, να πειθαρχεί σε κανόνες και να λειτουργεί σε ένα περιβάλλον ουδέτερο μακριά από την οικογένειά του, που του δίνει πολλές και ξεχωριστές ευκαιρίες.

Συχνά, όμως, η λειτουργία των σχολείων διαταράσσεται από απρόοπτα γεγονότα, τις κρίσεις. Κρίσεις χαρακτηρίζονται οι αστάθμητοι παράγοντες, όπως οι θεομηνίες, οι σεισμοί, οι πυρκαγιές, οι πλημμύρες, οι τραυματισμοί, η βία ανάμεσα σε μαθητές, οι βανδαλισμοί, ο εκφοβισμός μαθητών από συμμαθητές τους, με επίσημες συνέπειες. Σε αυτές τις κρίσεις ήρθε να προστεθεί η πανδημία από τον ιό SARS-CoV-2, (Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2) ο οποίος είναι υπεύθυνος για τη νόσο COVID-19(Corona Virus Disease 2019).

Η παρούσα μελέτη θα προσπαθήσει να ασχοληθεί με τις κρίσεις που παρουσιάζονται στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τη διαχείρισή τους, καθώς επίσης, να εξάγει συμπεράσματα και να διαμορφώσει προτάσεις. Ως περίπτωση κρίσης που θα αναλυθεί, θα είναι η πανδημία λόγω του ιού SARS-CoV-2.

Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία θα επιδιωχθεί να δοθούν απαντήσεις είναι:

Ποιος είναι ο βαθμός διαχείρισης των κρίσιμων περιστατικών, όπως η πανδημία από τα σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ποια η διαφοροποίηση του σε σχέση με διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Ποια είναι η συμβολή της επιμόρφωσης στην αντιμετώπιση των κρίσιμων περιστατικών και ποια η διαφοροποίηση της σε σχέση με διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Ποια είναι η συμβολή του ανθρώπινου δυναμικού στην αντιμετώπιση των κρίσεων και ποια η διαφοροποίηση της σε σχέση με διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Όσον αφορά στη δομή της εργασίας, στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο και η εννοιολογική προσέγγιση βασικών όρων. Στο δεύτερο κεφαλαίο εκθέτονται ειδικότερες πληροφορίες για την κρίση που έχει ξεσπάσει στα σχολεία, λόγω περιστατικών COVID 19. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας και η μεθοδολογία που θα χρησιμοποιηθεί. Στο

τέταρτο κεφάλαιο αναλύονται τα δημογραφικά στοιχεία και τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Στο πέμπτο κεφάλαιο περιλαμβάνονται τα συμπεράσματα της έρευνας, καθώς και προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Τέλος, ακολουθεί το παράρτημα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Συχνά στα σχολικά συγκροτήματα της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προκύπτουν απρόσμενα περιστατικά, επιβλαβή για το έμψυχο υλικό του σχολείου και με επιπτώσεις, που είναι δύσκολο να αντιμετωπιστούν πολλές φορές αποτελεσματικά. Απαιτείται λοιπόν, η διαχείριση αυτών των καταστάσεων, που αποτελούν περιστατικά κρίσεων, σε επίπεδο πρόληψης, με τις συντονισμένες ενέργειες του σχολείου, των εμπλεκόμενων φορέων και των ειδικών ψυχικής υγείας, ώστε να δημιουργείται κλίμα ασφάλειας, προστασίας και εμπιστοσύνης.

Στο κεφάλαιο αυτό θα πραγματοποιηθεί θεωρητική επισκόπηση των όρων «κρίση», «διαχείριση κρίσης», «ψυχολογία και κρίσεις», «ηγεσία», ώστε να κατανοηθεί πλήρως το εννοιολογικό πλαίσιο των κρίσεων στα σχολεία και να διερευνηθεί από σωστή σκοπιά η παρούσα μελέτη.

1.1. ΚΡΙΣΕΙΣ ΣΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ

1.1.1. Ορισμοί

Είναι γεγονός πως για τον όρο «κρίση» έχουν προταθεί πολλές σημασίες. Από τις πιο αντιπροσωπευτικές είναι αυτή των Pitcher & Poland (1992), όπου η κρίση είναι ένα σπουδαίο αλλά ταυτόχρονα δυσεπίλυτο ζήτημα στο οποίο όσοι εμπλακούν νιώθουν ανήμποροι να το διεκπεραιώσουν. Ο Barton (1993) ισχυρίζεται ότι η κρίση αποτελεί ένα αιφνίδιο γεγονός με μεγάλη πιθανότητα αρνητικών συνεπειών. Μάλιστα, λόγω αυτού του γεγονότος είναι δυνατό να αλλοτριωθούν η προσωπικότητα ενός ανθρώπου, οι υπηρεσίες και οι οικονομικές δυνατότητές του. Οι Φιλιάλιας κ.α. (2005) ορίζουν ως κρίση μία περίσταση που εκτροχιάζει τις καθιερωμένες διεργασίες και προϋποθέτει την άμεση αντίδραση, ώστε να ελεγχθούν οι επιβλαβείς συνέπειες προς άτομα, περιβάλλον και υλικά αγαθά. Η κρίση έχει την τάση να γενικεύεται και επηρεάζει την κοινωνική συνείδηση, καθώς επίσης δημιουργεί αίσθηση επικινδυνότητας και ανικανότητας. Επιπλέον, κρίση ονομάζονται οι καταστάσεις που διέπονται από επικείμενους κινδύνους, έλλειψη βεβαιότητας και ραγδαίας αντίδρασης κατά τους Rosenthal και Pjinenburg (1991). Ο Lindemann (1961) δίνει τον εξής ορισμό της κρίσης: «Η κρίση είναι μία οξεία και συχνά παρατεταμένη διαταραχή, που μπορεί να συμβεί σε ένα άτομο ή σε μία κοινωνία ως αποτέλεσμα ενός συναισθηματικού κινδύνου». Από τον ορισμό αυτό

βλέπουμε ότι η κρίση αποτελεί μία μεγάλη και αδιάλειπτη διαταραχή που εμφανίζεται στη ζωή ενός ατόμου ή μίας κοινωνίας ολόκληρης ως συνέπεια μίας συναισθηματικής απειλής. Σύμφωνα με τον Slaikeu (1990), κρίση είναι *«...μια προσωρινή κατάσταση αναστάτωσης και αποδιοργάνωσης, χαρακτηριζόμενη πρωταρχικά από την αδυναμία αντιμετώπισης εκ μέρους του ατόμου μιας συγκεκριμένης κατάστασης μέσω της χρήσης συνήθων μεθόδων επίλυσης προβλημάτων, αλλά και από την πιθανότητα μιας ριζικά θετικής ή αρνητικής έκβασης»*. Οι Κοτζαϊβάζογλου και Πασχαλούδης (2002) πιστεύουν ότι οι κρίσεις είναι δυσάρεστα συμβάντα που ασκούν αρνητικές επιπτώσεις σε όσους βρίσκονται άμεσα ή έμμεσα αναμειγμένοι προκαλώντας μάλιστα δυσκολίες και κινδύνους που ίσως επηρεάσουν ακόμη και το κύρος ενός φορέα. Σύμφωνα με τους Pearson & Mitroff (1993), η σχολική κρίση ειδικότερα είναι ένα τραυματικό συμβάν είτε ενδοσχολικό είτε εξωσχολικό που το διέπει η αμφιβολία, η συνθετότητα, η αοριστία και η μορφή του κατεπείγοντος. Ο Johnson (2000) αναφέρει ότι μία σχολική κρίση *«(...) φέρνει χάος, το οποίο υπονομεύει την ασφάλεια και τη σταθερότητα ολόκληρου του σχολείου»* και αφήνει εκτεθειμένους μαθητές και προσωπικό σε *«(...) απειλή, απώλεια, τραυματικά ερεθίσματα και υπονομεύει την ασφάλεια και την αίσθηση δύναμης»*.

Για τις ανάγκες της εργασίας λοιπόν, είναι δυνατό να δοθεί ένας συνοπτικός αλλά αντιπροσωπευτικός ορισμός της κρίσης. Κρίση θεωρείται ένα αιφνίδιο περιστατικό, δυσεπίλυτο, με μεγάλη ίσως διάρκεια, και πιθανόν με αρνητικές επιπτώσεις τόσο στο άτομο, όσο και στην κοινωνία ολόκληρη. Αυτό το κρίσιμο περιστατικό είναι δυνατόν να αλλοτριώσει τη ζωή ενός ατόμου, μπορεί όμως να γενικευτεί και σε άλλους τομείς και φορείς. Απαιτείται ραγδαία αντίδραση για την αποφυγή κινδύνων. Όσον αφορά στη σχολική κρίση, η οποία μπορεί να προκύψει εντός ή εκτός σχολικού χώρου, πρέπει να υπάρχει άμεση αντίδραση, ώστε να αποφευχθούν οι απώλειες, οι τραυματισμοί και το χάος σε ολόκληρη τη σχολική μονάδα.

1.1.2. Είδη κρίσεων

Η διάκριση των κρίσεων σε είδη ποικίλλει. Οι περισσότεροι θεωρητικοί ακολουθώντας τη θεωρία του Erickson (1963), τις διαχωρίζουν σε εξελικτικές και περιστασιακές.

Εξελικτικές ονομάζονται οι κρίσεις που είναι σχετικές με την εξέλιξη ενός ανθρώπου από στάδιο σε στάδιο. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν η είσοδος στη σχολική ζωή, το ξεκίνημα της εφηβείας και η ενηλικίωση. Το αν αυτά τα γεγονότα

εξελιχθούν σε κρίσεις, εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες, όπως οι χρονικές συμπτώσεις ή τα οικονομικά μέσα. Οι εξελικτικές κρίσεις και τα προβλήματα που εγείρουν μπορούν να προβλεφθούν μέχρι ενός σημείου. Περιστασιακές κρίσεις είναι αυτές που προκαλούνται από αιφνίδια και τυχαία ζητήματα. Αυτές οι κρίσεις εμφανίζονται απροσδόκητα και μπορεί να έχουν επίπτωση δυνητικά σε κάθε άτομο (Brock et al., 2005), (Sandoval, 2001).

Οι σχολικές κρίσεις διακρίνονται σε πέντε στάδια (Smith & Riley, 2010):

- Βραχυπρόθεσμες κρίσεις: είναι οι κρίσεις χωρίς διάρκεια, και αιφνίδιες κατά την άφιξη.
- Καθαρτικές κρίσεις: είναι οι κρίσεις που αθροίζονται με αργό ρυθμό αλλά όταν φτάσουν στο καθοριστικό σημείο επιλύονται αμέσως.
- Μακροπρόθεσμες κρίσεις: είναι οι κρίσεις που εξελίσσονται σταδιακά και διογκώνονται για αρκετό διάστημα, χωρίς ξεκάθαρη λύση. Παράδειγμα τέτοιας κρίσης είναι ένα σχολείο που αποκλίνει.
- Εξωστρεφείς κρίσεις : χαρακτηρίζονται έτσι οι μοναδικές και ανεπανάληπτες κρίσεις.
- Λοιμώδεις κρίσεις: είναι οι κρίσεις που λύνονται άμεσα, αλλά τις ακολουθούν πρόσθετα ζητήματα που χρήζουν αντιμετώπισης και ορισμένα από αυτά μπορούν να εμφανιστούν, ως επιπρόσθετες κρίσεις.

Σύμφωνα με τους Brock et al. (2005), αρκετοί θεωρητικοί όπως οι Slaikeu και Young, περιγράφουν έξι κατηγορίες για πιθανά τραυματικά γεγονότα κρίσης. Οι κατηγορίες αυτές είναι:

1. η απειλητική για τη ζωή ασθένεια ή ο τραυματισμός (επιθέσεις, φωτιές, εκρήξεις, ακρωτηριασμοί),
2. ο βίαιος και/ή απροσδόκητος θάνατος (θανατηφόρες ασθένειες, θανατηφόρα ατυχήματα),
3. ο επαπειλούμενος θάνατος και/ή τραυματισμός (ανθρώπινη επιθετικότητα, ενδοοικογενειακή βία, απαγωγές),
4. οι πράξεις πολέμου (εισβολές, τρομοκρατικές επιθέσεις, βασανισμοί, αεροπειρατείες),
5. οι φυσικές καταστροφές (τυφώνες, πυρκαγιές, σεισμοί, κεραυνοβολίες),
6. οι προκαλούμενες από τον άνθρωπο βιομηχανικές/καταστροφές (πυρηνικά ατυχήματα, συντριβές αεροπλάνων, οικοδομικά/εργαστηριακά ατυχήματα).

Κατά τον Baldwin (1978) «οι κρίσεις ταξινομούνται σε

- κρίσεις προδιάθεσης, οι οποίες προκαλούνται από προβληματικές καταστάσεις και μπορούν να θεραπευθούν με κατάλληλη διαχείριση,
- κρίσεις των προσδοκώμενων μεταβάσεων της ζωής, οι οποίες απεικονίζουν τις μεταβάσεις της κανονικής ζωής στις οποίες το άτομο μπορεί να έχει περιορισμένο έλεγχο,
- κρίσεις που είναι αποτέλεσμα τραυματικού στρες και οι οποίες επιδεινώνονται από εξωτερικούς παράγοντες άγχους ή από απροσδόκητες, ανεξέλεγκτες καταστάσεις».

1.1.3. Χαρακτηριστικά στοιχεία των κρίσεων

Οι κρίσεις παρουσιάζουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά ανεξάρτητα από τη φύση και το σκοπό τους, τα οποία χρήζουν σχολιασμού. Οι Elliott et al. (2005) κατέγραψαν πέντε χαρακτηριστικά τα οποία θεωρούν ότι είναι κοινά για τις περισσότερες κρίσεις. Αρχικά, αναφέρεται πως καλύπτουν ένα μεγάλο πεδίο ενδιαφερομένων. Έπειτα, περιγράφεται πως υπάρχουν χρονικοί περιορισμοί οι οποίοι επιβάλλουν άμεση αντίδραση, ενώ συνήθως δεν υπάρχει κάποια προσήμανση, αλλά μεγάλο ποσοστό απροσδιοριστίας, καθώς τα αίτια και τα αποτελέσματα δεν είναι σαφή. Τέλος, οι κρίσεις αποτελούν κίνδυνο για τη στρατηγική πολιτική ενός οργανισμού.

Ο Σφακιανάκης (2006) διακρίνει τα χαρακτηριστικά των κρίσεων σε «γενικά ή εξωτερικά χαρακτηριστικά και αφορούν στα χαρακτηριστικά των αιτίων των κρίσεων» και σε «ειδικά ή ενδογενή χαρακτηριστικά και αφορούν στη φύση των κρίσεων και μας υποδεικνύουν τον τρόπο ελέγχου τους».

Σύμφωνα με τον Σφακιανάκη (2006) οι κρίσεις βάσει των εξωτερικών χαρακτηριστικών τους μπορούν να διακριθούν σε: «α) κοινωνικές και οικονομικές κρίσεις και σε κρίσεις φυσικών φαινομένων, β) σε μεγάλες και μικρές κρίσεις, γ) σε σοβαρές, ήπιες και καταστροφικές κρίσεις, δ) σε μεγάλης, μεσαίας και μικρής διάρκειας, ε) σε συχνές, σπάνιες και αραιές, στ) σε ξαφνικές, σφοδρές και προοδευτικές, ζ) σε γρήγορης και αργής εξέλιξης σε ανωμαλίες, η) εκτροπές, παρεκκλίσεις, ανατροπές και καταστροφές».

Τα ενδογενή χαρακτηριστικά των κρίσεων είναι:

- η επικινδυνότητα: οι κρίσεις επηρεάζουν την ομαλότητα και φέρνουν στην επιφάνεια προβλήματα που απαιτούν εξειδικευμένη βοήθεια και διαχείριση.
- οι έκτακτες ανάγκες: εμφάνιση περιστατικών επείγουσας παρέμβασης.

- η ανεπάρκεια του χρόνου: ποτέ δεν υπάρχει άπλετος χρόνος, ωστόσο η άμεση ανταπόκρισή μας ελαττώνει τις συνέπειες.
- η αναγκαιότητα της προσαρμοστικότητας: η ταχεία προσαρμογή του υποκειμένου της κρίσης στα νέα δεδομένα θα οδηγήσει στη βέλτιστη αντιμετώπισή της.
- οι πιέσεις: ο καθοδηγητής διαχείρισης της κρίσης υφίσταται συνεχώς πίεση.
- ψυχολογικές πιέσεις και πιέσεις προσωπικότητας από τον ίδιο του το εαυτό.
- το απρόσμενο και το πρωτοφανές: οι κρίσεις επιφέρουν απρόσμενες καταστάσεις που απαιτείται να ελεγχθούν και να αντιμετωπιστούν.
- η σύγχυση και το χάος: οι επιπτώσεις των κρίσεων είναι δυσμενέστερες με αποτέλεσμα να δημιουργούν δυσάρεστες, πολύπλοκες και δυσεπίλυτες καταστάσεις.
- η διαφορετικότητα: πολλές φορές παρουσιάζονται οι ίδιες κρίσεις, ωστόσο οι επιδράσεις τότε δεν είναι όμοιες, ούτε και τα αποτελέσματά τους.
- ο ρόλος της τύχης: ορισμένες φορές η ευτυχής έκβαση μιας κρίση καθορίζεται και από τον παράγοντα της τύχης.

1.2. ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ

1.2.1. Μοντέλα διαχείρισης κρίσεων

Οι επιστήμονες έχουν προτείνει αρκετά μοντέλα διαχείρισης κρίσεων θεωρώντας ότι αυτά θα αποτελέσουν οδηγό, ώστε να αντιμετωπιστούν καταλληλότερα περιστατικά κρίσεων.

Ένα μοντέλο ετοιμότητας σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων είναι αυτό του Avigdor Klingman (1996). Ο Klingman παρουσιάζει ένα πολυεπίπεδο μοντέλο με τέσσερις φάσεις (Pagliocca & Nickerson, 2001):

α. «*Η φάση πριν την καταστροφή (pre disaster phase)*». Εστιάζουμε στην αναμονή του περιστατικού, ενώ ταυτόχρονα σχεδιάζεται ο τρόπος επέμβασης, η εύρεση και η επιμόρφωση όσων θα συμμετάσχουν στην αντιμετώπιση της κρίσης, καθώς και στην προεργασία των ενεργειών μας.

β. «*Η φάση του αντίκτυπου (impact phase)*». Εδώ βασικός άξονας είναι η οργάνωση και η παρέμβαση στα αρχικά στάδια της καταστροφής. Απαιτείται οργάνωση των φορέων, διάλογος με θέμα την ψυχική υγεία ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό και το λοιπό προσωπικό. Επίσης, να υπάρξει αρχική παρέμβαση μέσα στις τάξεις και σε εκείνους που ενδέχεται να παρουσιάσουν ψυχολογικά βιώματα.

γ. «*Η βραχυπρόθεσμη φάση προσαρμογής (short – term adaptation phase)*». Επικεντρωνόμαστε στο κατεξοχήν τραυματικό συμβάν, μεριμνώντας οι άνθρωποι, οι ομάδες και οι οικογένειες να ανταπεξέλθουν στις επιδράσεις του.

δ. «*Η τελική φάση, η μακροπρόθεσμη φάση προσαρμογής (long - term adaptation phase)*». Συχνά προσφέρεται είτε ατομική είτε ομαδική θεραπεία με την ελπίδα ότι οι ανήλικοι θα παραμείνουν σε ρόλο εκπαιδευόμενου. Στρατηγική πολιτική αυτού του σταδίου είναι να προληφθούν υποτροπές και να επανεναχθούν τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον. (Klingman, 1996, όπως αναφ. στο Pagliocca & Nickerson, 2001).

Ένα ακόμη μοντέλο διαχείρισης κρίσεων είναι αυτό του Caplan (1964). Ειδικότερα, «*το τριμερές αυτό εννοιολογικό μοντέλο*», όπως ονομάζεται, «*αποτελείται από τρία επίπεδα πρόληψης, το πρωτογενές (primary level), το δευτερογενές (secondary level) και το τριτογενές επίπεδο (tertiary level)*» (Klingman, 1988).

α. Η πρωτογενής πρόληψη εμφανίζεται, όταν ένα στρεσογόνο συμβάν απευθύνεται προς τον ευρύτερο πληθυσμό και λόγω της απουσίας προσαρμογής αυτός δεν μπορεί να απεμπλακεί από τις πιθανές δυσμενείς συνέπειες.

β. Η δευτερογενής πρόληψη στηρίζεται στη θεραπεία προκειμένου να προλάβει χειροτέρευση της έλλειψης προσαρμοστικότητας στα πρώιμα στάδια. Σκοπός της είναι ο καθορισμός και η αντιμετώπιση των κρίσεων στα αρχικά στάδια της προσαρμοστικότητας.

γ. Η τριτογενής πρόληψη υλοποιείται έπειτα από το στάδιο αποφόρτισης της κρίσης, επιθυμώντας να εκμηδενιστούν οι υπόλοιπες επιπτώσεις και να ανασχεθεί η υποτροπή, μέσω της σταθεροποίησης όσων αντιδρούν στις νουθετήσεις και οι οποίοι επιστρέφουν στις καθιερωμένες εργασίες τους (Klingman, 1986b).

Ωστόσο, το μοντέλο των τριών σταδίων, για να εφαρμοστεί σε ένα σχολείο ήταν αναγκαίο να ανασυσταθεί, συνεπώς προστέθηκαν επίπεδα και έγιναν πέντε. Το μοντέλο σύμφωνα με τον Klingman (1986b) περιλαμβάνει:

- α. τη βελτιστοποίηση (wellness optimization),
- β. την προληπτική καθοδήγηση (anticipatory guidance),
- γ. την πρωτοβάθμια πρόληψη (primary prevention),
- δ. τη δευτεροβάθμια πρόληψη (secondary prevention),
- ε. την τριτοβάθμια πρόληψη (tertiary prevention).

Υπάρχει επίσης, το μοντέλο διαχείρισης κρίσεων (NOVA), όπως προτάθηκε από το Διεθνή Οργανισμό Υποστήριξης Θυμάτων (National Organization for Victim Assistance – NOVA). Σε αυτό το μοντέλο παρουσιάζονται τέσσερα επίπεδα: «*η φυσική*

προστασία και ασφάλεια, η διαχείριση κρίσεων, η μετατραυματική συμβουλευτική, η ανάπτυξη και επιβίωση μετά από το κρίσιμο γεγονός» (Young, 1998, όπως αναφ. στο Jimerson et al., 2005).

Το «PREPaRE» είναι το μοντέλο διαχείρισης κρίσεων για τις σχολικές μονάδες. Χαρακτηρίζεται «διαδοχικό ιεραρχικό μοντέλο» και περιλαμβάνει τα στάδια:

- α. πρόληψη και ετοιμότητα της κρίσης,
- β. εγκυροποίηση τόσο της χωροταξικής ασφάλειας όσο και των ιδεών των εκπαιδευομένων για την ασφάλεια,
- γ. αξιολόγηση παρέμβασης λόγω εκδήλωσης ψυχολογικού βιωμάτος, προκειμένου να υπάρξει έγκαιρη αντίδραση σε κρίσεις ψυχικής υγείας,
- δ. μέριμνα για άμεση δράση στην κρίση και παρέμβαση στις ανάγκες ψυχικής υγείας,
- ε. Στρατηγικές πρόληψης, ενέργειες ετοιμότητας και παρεχόμενες υπηρεσίες αντίδρασης στην κρίση να ελέγχονται, ως προς την αποτελεσματικότητά τους. (Brock & Jimerson, in press, 2015)

Ένα ακόμη μοντέλο διαχείρισης κρίσεων που αφορά στις σχολικές μονάδες είναι του Poland (1994, όπως αναφ. στο Knox & Roberts, 2005) και περιλαμβάνει τρία στάδια:

- α. την πρωτογενή πρόληψη στην οποία απαιτείται η επίλυση των διαφορών, ασφάλεια σε σχέση με τα όπλα, ασφαλής οδική συμπεριφορά, επιμόρφωση για τα οιοπνευματώδη και τις ναρκωτικές ουσίες, χρήματα για την ανατροφή των ανηλίκων και επιμορφώσεις για την πρόληψη της αυτοχειρίας.
- β. τη δευτερογενή πρόληψη. Σ' αυτό το στάδιο εκδηλώνεται ο αντίκτυπος της κρίσης και επιχειρείται η εξασθένιση των επιπτώσεων της αλλά και η ανάσχεση μιας κλιμάκωσης. Ταυτόχρονα, υπάρχει μέριμνα για τη φύλαξη των μαθητών σε ασφαλές σημείο, ευθεία αντίδραση στην κρίση προκειμένου να βιώσουν συναισθηματική και φυσική πληρότητα όσοι εμπλέκονται, πληροφόρηση των κηδεμόνων και αντίδραση των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας.
- γ. την τριτογενή πρόληψη, όπου παρέχεται συμβουλευτική και βοήθεια μακροπρόθεσμα.

Οι Newgass & Schonfeld (2000 όπως αναφ. στο Knox & Roberts, 2005) παρουσιάζουν ένα ιεραρχικό μοντέλο το οποίο αποτελούν:

- α. Οι περιφερειακές ομάδες. Πρόκειται για μία διεπιστημονική ομάδα την οποία αποτελούν αντιπρόσωποι από το σχολικό περιβάλλον, τη διοίκηση, το ανθρώπινο

δυναμικό ψυχικής υγείας, την αστυνομία, τους εκπαιδευτικούς και τις κοινωνικές υπηρεσίες. Αυτή η ομάδα πραγματοποιεί συναντήσεις κάθε τρεις μήνες για τον επανέλεγχο των προγραμμάτων και των πρωτοκόλλων, για να υποστηρίξει και να επιμορφώσει τις περιφερειακές ομάδες και να συγκεντρώσει πληροφορίες. Μάλιστα, σύμφωνα με τους Kline et al. (1995), στα όρια της σχολικής περιφέρειας επιτρέπεται η ανταλλαγή βιωμάτων και πόρων.

β. Οι ομάδες που διαχειρίζονται τις κρίσεις στα σχολεία και αποτελούνται από τους διευθυντές των κεντρικών γραφείων και το προσωπικό ψυχικής υγείας ελέγχουν τις διαδικασίες, το διαμοιρασμό των πόρων, την επιμόρφωση και την επίβλεψη του προσωπικού και την αρωγή στις σχολικές μονάδες της διεύθυνσης, όταν προκύψει ανάγκη. Με τις ομάδες αυτής της οργάνωσης εξασφαλίζεται ότι ο τρόπος διαχείρισης κρίσεων συγκεκριμένων σχολικών μονάδων συμμορφώνεται με τις ευρύτερες κατευθύνσεις της διεύθυνσης και ότι οι πόροι για την ψυχική εξυγίανση των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτών επαρκούν σε περίπτωση κρίσης. (Kline et al., 1995). Η επιστημονική γνώση αυτής της ομάδας είναι σαφώς υψηλότερη από αυτή της ομάδας του σχολείου, καθώς είναι πολύ πιο έμπειρη αλλά και οι γνώσεις της σαφώς πιο εξειδικευμένες. (Kline, et al., 1995).

γ. Άμεση αντιμετώπιση της κρίσης και συμβουλευτική στο σχολικό περιβάλλον παρέχεται από τη διεύθυνση του των σχολείου, το σχολικό νοσηλευτή, τους κοινωνικούς λειτουργούς, τους σχολικούς συμβούλους και τους εκπαιδευτές. Αντιλαμβανόμαστε ότι, αφού το προσωπικό του σχολείου είναι αυτό που γνωρίζει τους μαθητές σε βάθος, μπορεί να δράσει σε περιόδους κρίσεων ή να ενεργοποιήσει ένα ευεργετικό σχέδιο διαχείρισης κρίσεων.

Ο συνδυασμός αυτών των τριών σταδίων οδηγεί στο θετικό στοιχείο, να μπορούν να συνεξετάζονται διαφορετικά είδη κρίσεων. Για παράδειγμα, μία κρίση που αφορά ένα σχολείο αλλά και καταστάσεις που αφορούν περισσότερα σχολεία, ενδεχομένως και μία ευρύτερη γεωγραφική περιοχή. (Knox & Roberts, 2005). Επιπλέον, να προστεθεί πως, αν η ομάδα του σχολείου δεν έχει τη δυνατότητα να ενεργοποιηθεί (π.χ. θάνατος εκπαιδευτικού), δραστηριοποιείται η ομάδα της διεύθυνσης εκπαίδευσης και η περιφερειακή ομάδα προκειμένου να καλυφθεί το κενό και να αντιμετωπιστεί η κρίση ανεμπόδιστα.

Σύμφωνα με τον Fink (1986), και το μοντέλο του που ονομάζεται «κύκλος ζωής της κρίσης», η κρίση περνά από τέσσερα επίπεδα:

α. «το πρόδρομο στάδιο (*prodromal stage*)». Σ' αυτό το στάδιο εμφανίζεται η παραδοχή του κρίσιμου συμβάντος.

β. «την οξεία φάση της κρίσης (*acute stage*)». Σ' αυτό το στάδιο η κρίση είναι αναπότρεπτη και το σχολικό περιβάλλον δεν μπορεί να εμποδίσει τη βλάβη και τις όποιες αρνητικές συνέπειες. Είναι αναγκαίο το προσωπικό να έχει συναίσθηση των καταστάσεων και να είναι σε θέση να συνδράμει στην αντιμετώπισή τους.

γ. «το χρόνιο στάδιο της κρίσης (*chronic stage*) ή φάση της εκκαθάρισης (*Darling, 1994*) ή περιορισμού της ζημιάς (*Mitroff, 2005*)». Σ' αυτό το στάδιο εμφανίζεται ο αυτοέλεγχος, η αυτοανάκαμψη και το σχέδιο αντιμετώπισης κρίσεων πέραν του βασικού σχεδίου.

δ. «το στάδιο της επίλυσης (*resolution stage*)». Σ' αυτό το σημείο παρουσιάζονται τα στάδια λύσης του προβλήματος και της εκπαίδευσης από αυτό.

Τα πέντε στάδια που προτείνονται από τους Brock και Jimerson αναφέρονται στις δράσεις που εκδηλώνονται, πριν την περίοδο της κρίσης (φάση πριν τον αντίκτυπο), στις ενέργειες κατά τη διάρκεια της κρίσης (φάση του αντίκτυπου), στην περίοδο που ακολουθεί αμέσως μετά την κρίση (φάση της αποτροπής), στις μέρες και εβδομάδες που ακολουθούν το γεγονός (φάση μετά τον αντίκτυπο) και στο χρονικό διάστημα που ακολουθεί το γεγονός (φάση της αποκατάστασης και ανασυγκρότησης) (Jimerson et al., 2005).

Το μοντέλο των Skinner και Mersham (2002) περιλαμβάνει πέντε φάσεις: α. την ανίχνευση (*detection*), β. την πρόληψη (*prevention*), γ. τον περιορισμό των συνεπειών (*containment*), δ. την ανάκαμψη (*recovery*), ε. τη μάθηση (*learning*).

Σύμφωνα με τον Σφακιανάκη (1998) η διαχείριση κρίσεων αποτελείται από τα εξής στάδια: α. τη φάση της πρόβλεψης και της σχεδίασης, β. τη φάση της αποτροπής, γ. τη φάση της επέμβασης, δ. τη φάση της ανασυγκρότησης, ε. τη φάση της έρευνας.

Ο Heath (1998, όπως αναφ. στο Σαβελίδης, 2011) αναφέρεται σε πέντε γενικούς όρους σχετικά με την κρίση:

α. «την ετοιμότητα», σύμφωνα με την οποία προσδιορίζονται τα μέτρα πρόληψης της κρίσης, οι διαδικασίες διοίκησης των κρίσεων, πρόβλεψη πιθανών περιστατικών, αξιολόγηση της επικινδυνότητας και σχεδιασμός αντιμετώπισης κρίσεων,

β. «την ελάττωση», η οποία αποτελείται από τις διαδικασίες μείωσης ή περιορισμού των συνεπειών της κρίσης,

γ. «την αντιμετώπιση», όρος ο οποίος χαρακτηρίζει τις μεθόδους,

δ. «τις διαδικασίες» αντιμετώπισης των αποτελεσμάτων της κρίσης,

ε. «την ανάκαμψη», που αναφέρεται στις ενέργειες επιστροφής στην αρχική κατάσταση και στην ανθεκτικότητα, η οποία αναφέρεται στην εκμετάλλευση της κρίσης, προκειμένου να ενισχυθεί ο φορέας.

Τέλος, οι Hatzichristiou et al. (2011) παρουσίασαν ένα σχέδιο διαχείρισης κρίσεων με αφορμή την έκταση του ιού H1N1 στα σχολεία της χώρας. Πρότειναν τρία στάδια: α. κατά τη διάρκεια της κρίσης, β. τις πρώτες μέρες μετά την κρίση, γ. με σκοπό τη σταδιακή ανάκαμψη μετά την κρίση.

Γίνεται αντιληπτό λοιπόν, ότι τα μοντέλα διαχείρισης κρίσεων ποικίλλουν, ενώ παρουσιάζουν και μεταξύ τους πολλές ομοιότητες και διαφορές. Αρχικά, να παρατηρήσουμε ότι υπάρχουν μοντέλα διαχείρισης ευρύτερων κρίσεων και μοντέλα που εστιάζουν στις σχολικές κρίσεις, όπως του Klingman, το Prepare, των Newgass-Schonfeld, του Poland και των Hatzichristiou et al. Βέβαια, σε όλα τα θεωρητικά μοντέλα περιλαμβάνεται το στάδιο επέμβασης, τη στιγμή της κρίσης εφαρμόζοντας τα προγραμματισμένα σχέδια και τις κατάλληλες στρατηγικές. Αξιοσημείωτο είναι επίσης, πως ορισμένα μοντέλα εντάσσουν στη θεωρία τους τη συμβουλευτική και την ψυχολογική υποστήριξη, θεωρούν ότι είναι απαραίτητος ο διάλογος για ζητήματα ψυχολογικής εξυγίανσης και η παρέμβαση των ειδικών ψυχικής υγείας. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι το μοντέλο του Klingman, το NOVA, το Prepare, των Newgass-Schonfeld και του Poland. Ακόμη, υπάρχουν μοντέλα διαχείρισης κρίσεων που στη θεωρία τους το αρχικό στάδιο είναι η πρόληψη και η προετοιμασία, πριν προκύψει η κρίση και άλλα που η αρχική φάση του σχεδιασμού τους είναι η παρέμβαση, τη στιγμή που ξεσπά η κρίση. Μοντέλα με στάδιο πρόληψης είναι του Klingman, το Prepare, των Newgass-Schonfeld, των Brock-Jimerson, των Skinner-Mersham, του Σφακιανάκη και του Heath, όπου αναμένουν το περιστατικό και προετοιμάζουν τον τρόπο επέμβασης. Επιπλέον, επιμορφώνονται, ώστε να είναι έτοιμοι και αναθεωρούν προγράμματα και στρατηγικές. Θεωρίες που η αρχική τους φάση είναι η παρέμβαση, τη στιγμή του κρίσιμου περιστατικού είναι του Caplan, του Fink και των Hatzichristiou et al.. Επιπρόσθετα, παρατηρούμε ότι υπάρχουν μοντέλα που εντάσσουν στο θεωρητικό τους πλαίσιο ένα μακροπρόθεσμο στάδιο επαναφοράς, θεραπείας, επανένταξης, σταθεροποίησης στις καθημερινές δραστηριότητες,, όπως του Klingman, του Caplan, το NOVA, του Poland, των Brock-Jimerson και των Hatzichristiou et al.. Τέλος, κάποιοι θεωρητικοί στα μοντέλα τους περιλαμβάνουν και το στάδιο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας και αξιοποίησης των πορισμάτων. Τέτοιες θεωρίες είναι η Prepare, του Fink, του Σφακιανάκη και του Heath, οι οποίες κρίνουν ότι

πρέπει να αξιολογείται η παρέμβαση, ο έλεγχος ετοιμότητας και η αποτελεσματικότητα, ώστε να αξιοποιούνται τα πορίσματα για την ενίσχυση των φορέων.

1.2.2. Κριτήρια επιτυχίας-αποτυχίας στη διαχείριση κρίσεων

Αρχικά, για να υπάρξει επιτυχία στη διαχείριση των κρίσιμων περιστατικών είναι απαραίτητο να ακολουθηθούν πιστά κάποιες διαδικασίες-οδηγίες. Υπάρχει ένα «πρωτόκολλο» που πρέπει ν' ακολουθηθεί σε περιόδους κρίσεων. Ωστόσο, αν προκύψουν έκτακτες συνθήκες είναι δυνατό και επιτρεπτό να υπάρξει αυτοσχεδιασμός.

Έπειτα, να είναι θεσμοθετημένες οι αρχές αυτές, ώστε να υπάρχει νομιμοποίηση(π.χ. οργανισμός διαχείρισης κρίσεων, ταχεία διαβούλευση) και συνολική ή έστω στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό υποστήριξη και σχεδόν καθόλου διαφωνίες. (Allan McConnell, 2011).

Υπάρχει πλήθος μέτρων λήψης αποφάσεων για την επιτυχή αντιμετώπιση της κρίσης. Αρχικά, πρέπει οι αποφάσεις να ελέγχουν ή να εξαλείφουν τις απειλές της κρίσης, καθώς και να συμβάλλουν στη μείωση στο ελάχιστο των ζημιών σε έμψυχα και άψυχα που επηρεάζονται από την κρίση. Ακόμη, είναι αναγκαίο οι αποφάσεις να επαναφέρουν την ισορροπία και τη σταθερότητα και να έχουν τη συνολική ή σχεδόν συνολική υποστήριξη των πολιτών όπως και απουσία συγκρούσεων (Allan McConnell, 2011).

Αποτυχημένη διαχείριση κρίσης θεωρείται αυτή στην οποία δεν έχουν ακολουθηθεί τα προβλεπόμενα και το αποτέλεσμα είναι υλικές ζημιές ή ανθρώπινες απώλειες. Επίσης, ενώ οι κυβερνήσεις πάρα τα σχέδια έκτακτης ανάγκης και τις άμεσες ενέργειες δεν έχουν τις αναμενόμενες συνέπειες, μπορούμε να μιλάμε για αποτυχία διαδικασιών. Ακόμη, αποτυχία μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι, ενώ λήφθησαν αποφάσεις με τις καλύτερες προθέσεις και σύμφωνα με δοκιμασμένες αρχές-μεθόδους, οι επιπτώσεις ήταν απογοητευτικές (Allan McConnell, 2011).

Οι συνέπειες από τη διαχείριση των κρίσεων βρίσκονται ανάμεσα στην επιτυχία και στην αποτυχία. Αναγνωρίζουμε λοιπόν, πέντε στάδια: *«το στάδιο της επιτυχίας, της διαρκούς επιτυχίας, της συγκρουόμενης επιτυχίας, της επισφαλούς επιτυχίας και της αποτυχίας»* (Allan Mc Connell, 2011).

➤ Η διαρκής επιτυχία είναι δυνατή και αντιμετωπίζει κάθε διαφωνία ή αποδοκιμασία που ίσως εμφανιστεί. Είναι ανθεκτική και παρά κάποιες ελλείψεις που θα παρουσιαστούν, η αντιμετώπιση της κρίσης είναι επιτυχής.

➤ Η συγκρουόμενη επιτυχία έχει μέτρια αποτελέσματα, καθώς οι ιθύνοντες δεν έχουν πετύχει αυτά που επιδίωκαν, η κρίση εξακολουθεί ή μπορεί και να χειροτερεύει. Οι δημόσιοι φορείς επικρίνονται πως δεν αντιλήφθηκαν νωρίς την κρίση, ούτε και τη σοβαρότητα του περιστατικού, ώστε να προβούν στις κατάλληλες ενέργειες.

➤ Η επισφαλής επιτυχία είναι η αμφισβητήσιμη αντιμετώπιση της κρίσης με όξυνση των φαινομένων και κλιμάκωση της κρίσης. Τελικά αποκαθίσταται η σταθερότητα αλλά τα επιτεύγματα επικαλύπτονται από τις αντιπαραθέσεις και τις διαφωνίες των δημόσιων και πολιτικών αρχών του τόπου.

1.2.3. Κρίσεις και εκπαιδευτικό περιβάλλον

Το ασφαλές περιβάλλον στις εκπαιδευτικές μονάδες πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα για όλους, καθώς όσο πιο ολοκληρωμένο είναι τόσο πιο οργανωμένα αντιμετωπίζεται η κρίση. Σύμφωνα λοιπόν, με τους Brock et al. (2005), όπως παραθέτει και ο Σαΐτης: *«Κρίση μπορεί να χαρακτηριστεί, ένα απροσδόκητο γεγονός που θα μπορούσε να επηρεάσει τους μαθητές και το προσωπικό του σχολείου και συγκεκριμένα σε θέματα υγείας, ασφάλειας και κοινωνικό-συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών»*. Δυστυχώς έρευνες έχουν παρουσιάσει ότι στα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας μας υπάρχει σημαντικά περιορισμένη πρόληψη και διαχείριση των σχολικών κρίσεων, καθώς και μεγάλη επικινδυνότητα λόγω υποδομών (Μπουλούτζας, 2006).

Αυτό που πραγματικά θα έδινε ώθηση στην αντιμετώπιση των κρίσεων είναι η επιμόρφωση όσων σχετίζονται με αυτή. Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον η επιμόρφωση ελλείπει και εμφανίζονται και πολλές ασυνέπειες στο νομοθετικό πλαίσιο. (Σαΐτης, 2008β). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτές δεν έχουν επιμορφωθεί για τη διαχείριση των κρίσεων, οι κτηριακές υποδομές δεν ελέγχονται στα διαστήματα που προβλέπεται, ενώ ο σχεδιασμός τόσο σε επίπεδο πρόληψης, όσο και καταστολής είναι ελάχιστος (Σαΐτη κ.α., 2008).

1.2.4. Προετοιμασία σχολείων για διαχείριση κρίσεων

Είναι γεγονός πως η προετοιμασία για τη διαχείριση των κρίσεων είναι τεράστιας σημασίας, γι' αυτό και οι έρευνες και τα πορίσματα από αυτές έχουν πάντα εποικοδομητικό χαρακτήρα. Ωστόσο, οι έρευνες που έχουμε στη διάθεσή μας για τις σχολικές κρίσεις εμφανίζονται, μόλις τα τελευταία είκοσι πέντε χρόνια (π.χ., Brock et al., 2001; Cornell & Sheras, 1998; Lichtenstein et al., 1995; Pitcher & Poland, 1992).

Η διαχείριση των κρίσεων εκλύει άγχος, αμφισβήτηση και πίεση χρόνου. Προκειμένου λοιπόν, να υπάρχει παραγωγικό αποτέλεσμα απαιτείται συνεργασία διαφόρων φορέων, προετοιμασία, σχεδιασμός και προληπτική εφαρμογή. Το οργανωμένο σχέδιο που αναλύει τις υποχρεώσεις του καθενός, κατευθύνει το προσωπικό του σχολείου κατάλληλα με αποτέλεσμα την αντιμετώπιση των προβλημάτων.

Η προετοιμασία των κρίσεων περιλαμβάνει τα εξής: σχέδιο, ομάδα κρίσεων, επιμόρφωση στο σχέδιο και εξάσκηση.

Πιο συγκεκριμένα, η Ομάδα Διαχείρισης Κρίσης αποτελείται από ανθρώπους που οργανώνονται συλλογικά και έχουν συγκεκριμένα καθήκοντα σύμφωνα με το σχέδιο κρίσης. Το βασικό σχήμα καθορίζεται από τις διευθύνσεις των σχολικών μονάδων και περιλαμβάνει τους διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό του σχολείου. Είναι η ομάδα που έχει ηγετική θέση στον προγραμματισμό και στην αντίδραση. Οι μαθητές τη στιγμή της κρίσης θα σπεύσουν σε αυτούς για βοήθεια. (Chibbaro & Jackson, 2006; Knox & Roberts, 2005). Η ομάδα διαχείρισης κρίσεων λοιπόν, έχει συγκεκριμένους ρόλους, υποχρεώσεις, οδηγίες διαχείρισης, μεθόδους εξάσκησης και αξιολόγησης της διαδικασίας. (Brock et al., 2001).

Η πρόληψη της κρίσης αρχίζει με το σχεδιασμό και συνεχίζεται με την πρακτική και την εφαρμογή. Σημαινουσα αξία έχει όλο το προσωπικό του εκπαιδευτικού ιδρύματος να γνωρίζει το σχέδιο, ώστε να δράσει κατάλληλα μετά από την κρίση.

Η πρακτική εξάσκηση στο σχέδιο διαχείρισης κρίσεων ενισχύει τις πιθανότητες αποτελεσματικής αντιμετώπισης και τονώνει την ιδέα ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέμβουν ικανοποιητικά, ώστε να αποφευχθούν οι αρνητικές συνέπειες σε όλο το σχολικό περιβάλλον. Η λανθασμένη αντιμετώπιση των κρίσεων στο σχολείο μπορεί να έχει ολέθριες συνέπειες για όλη τη σχολική κοινότητα.

Η συνεχιζόμενη επιμόρφωση επίσης, των εκπαιδευτικών δημιουργεί μια προετοιμασμένη ομάδα διαχείρισης κρίσεων. (Knox & Roberts, 2005). Η πλειονότητα βέβαια των συμβούλων εκπαίδευσης σε μελέτη των Allen et al., (2002) περιγράφουν ότι, πριν αναλάβουν υπηρεσία δεν έλαβαν καμία προετοιμασία. Εάν οι εκπαιδευτικοί πεπαιδευτούν με υποθετικά σενάρια, θα είναι περισσότερο έτοιμοι, όταν προκύψει η κρίση και θα έχουν εξοικειωθεί προκαταβολικά με το σχέδιο δράσης. Το εκπαιδευτικό προσωπικό συνεπώς, επιζητά περισσότερη εξάσκηση (Adamson & Peacock, 2007) και περισσότερη επιμόρφωση (Adamson & Peacock, 2007, Nickerson & Zhe, 2004) για την αντιμετώπιση των κρίσεων, αλλά και την κατάλληλη επικοινωνία με τα Μ.Μ.Ε. Η

επαφή με τα Μ.Μ.Ε. είναι απαραίτητη, ώστε να υπάρχει έγκαιρη και αξιόπιστη πληροφόρηση, διότι σε διαφορετική περίπτωση θα δημιουργηθεί πανικός (Brock et al., 2001).

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι θα είναι καλύτερα οργανωμένοι για να διαχειριστούν τις κρίσεις, αν εξασκούνται στα σχέδια αντιμετώπισης κρίσεων έστω μία φορά το χρόνο (Werner, 2015). Αν δεν υπάρξει κατάλληλη προεργασία το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου δεν είναι βέβαιο ότι θα λάβει τις σωστές αποφάσεις και στο χρόνο που πρέπει (Brock et al., 2009). Επίσης, είναι αναγκαίο και οι μαθητές να εκπαιδευτούν στα σχέδια διαχείρισης κρίσεων. Με την εξάσκηση εντοπίζονται τα «προβληματικά» ζητήματα προκαταβολικά και αμβλύνονται οι αρνητικές συνέπειες στην ψυχοσωματική υγεία (Brock et al., 2009) διαφυλάττοντας την ασφάλεια των μαθητών. Το ευσύνοπτο και εστιασμένο σχέδιο αντιμετώπισης κρίσεων οδηγεί σε διαυγή επικοινωνία και αποδοτική αντιμετώπιση (Nickerson et al., 2006).

Σύμφωνα με τους Everard & Morris (1999) η διαχείριση των κρίσεων στην εκπαιδευτική κοινότητα είναι η απόκριση του φορέα στην απειλή θεμελιωμένη σ' ένα σύνολο ενεργειών πριν το κρίσιμο γεγονός, κατά τη διάρκεια και μετά από την εκδήλωση του.

1.2.5. Νομοθετικό πλαίσιο αντιμετώπισης κρίσεων στην Ελλάδα και στα σχολεία της

Ο τρόπος αντιμετώπισης των κρίσεων είναι αλληλένδετος με την πολιτική που εφαρμόζει η εκάστοτε κυβέρνηση, καθώς το νομοθετικό πλαίσιο που επιβάλλεται επηρεάζει την πολιτική βούληση. Επιτυχημένη πάντως, διαχείριση κρίσης κρίνεται αυτή που μειώνει δραστικά τις απώλειες και τις φθορές, επαναφέρει την τάξη και υλοποιεί τους πολιτικούς σκοπούς.

Στη χώρα μας σύμφωνα με το νόμο 2344/1995, ο φορέας αντιμετώπισης έκτακτων αναγκών είναι η Γενική Γραμματεία Πολιτικής Προστασίας, η οποία ακολουθεί την πολιτική Σχεδιασμός-Δράσεις-Συντονισμός. Ο νόμος αυτός ανανεώθηκε λίγα χρόνια αργότερα (Νόμος 3013/2002) επανακαθορίζοντας έννοιες, σκοπούς, μέσα, καθώς και τα κατάλληλα όργανα λήψης και εφαρμογής των αποφάσεων. Σύμφωνα με το νόμο *«σκοπός της πολιτικής προστασίας της χώρας είναι η προστασία της ζωής, της υγείας και της περιουσίας των πολιτών από φυσικές (ταχείας ή βραδείας εξέλιξης), τεχνολογικές (συμπεριλαμβανομένων βιολογικών, χημικών και πυρηνικών συμβάντων) και λοιπές*

καταστροφές, που προκαλούν καταστάσεις εκτάκτου ανάγκης, κατά τη διάρκεια ειρηνικής περιόδου». Στο πλαίσιο του ίδιου σκοπού, περιλαμβάνεται «η μέριμνα για τα υλικά και πολιτιστικά αγαθά, τις πλουτοπαραγωγικές πηγές και τις υποδομές της χώρας, με στόχο την ελαχιστοποίηση των συνεπειών των καταστροφών».

Για να πραγματοποιηθεί ο παραπάνω στόχος χρειάζεται να υπάρχουν σχέδια πρόληψης και αντιμετώπισης των κινδύνων αλλά και εξυγίανσης των επιπτώσεών τους. Ακόμη, να είναι δυνατή η παρουσία του έμφυχου υλικού σε δημόσιο και ιδιωτικό τομέα, σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, καθώς και να καταθέτονται οι εισηγήσεις στους αρμόδιους φορείς, ώστε να βελτιώνεται η ισχύουσα νομοθεσία.

Ειδικότερα, η διαχείριση των κρίσεων στις σχολικές μονάδες στηρίζεται στη δημιουργία ενός άρτιου σχεδίου δράσης το οποίο, για να καταρτιστεί, χρειάζεται κρατική επιδότηση. Επιπλέον, αν και υπάρχουν νόμοι σχετικοί, δεν υπάρχει εξειδίκευση για συγκεκριμένες διαδικασίες και στρατηγικές, ενώ τα ηγετικά πρόσωπα μπορεί να στερούνται γνώσεων και εμπειριών.

Οι Louvar Reeves et al. (2002), ισχυρίζονται ότι, όταν καταρτίζεται ένα σχέδιο αντιμετώπισης κρίσης απαιτείται να υπάρχει κατάλογος με τα μέλη της ομάδας διαχείρισης κρίσης, καθορισμένες ευθύνες και υποχρεώσεις αυτών, σχολικοί χάρτες με συγκεκριμένες τοποθεσίες και τόπους εκκένωσης, λίστα με τα άτομα του προσωπικού, των μαθητών και των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Τέλος, πρέπει να υπάρχουν λεπτομέρειες για «τα πρωτόκολλα λειτουργικής απόκρισης και τα ειδικά πρωτόκολλα για συμβάντα», τις δύο μορφές διαδικασιών αντιμετώπισης κρίσεων.

1.3. ΟΜΑΔΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΚΡΙΣΕΩΝ

1.3.1. Διαμόρφωση και ρόλοι της ομάδας διαχείρισης κρίσεων

Στη διαχείριση των κρίσεων βασικό πυλώνα αποτελεί η ομάδα διαχείρισης κρίσεων. Σε κάθε σχεδιασμό ορίζονται οι άνθρωποι ή οι ομάδες, η συγκρότησή τους, οι αρμοδιότητές τους, το όριο της δύναμής τους και της ευθύνης τους (Σφακιανάκης, 2006). Οι υπεύθυνοι για την κατάρτιση σχεδίου επέμβασης σε μία κρίση είναι αυτοί που συνθέτουν αυτή την ομάδα και καθορίζουν το πώς θα λειτουργήσει. Οι ειδικοί μάλιστα, ισχυρίζονται πως η ύπαρξη αυτών των ομάδων είναι τεράστιας σημασίας για τη σωματική και ψυχική υγεία των ατόμων μέσω της «*πρόβλεψης, της αντιμετώπισης και της αποκατάστασης*» (Brock et al., 2001).

Η προεργασία διαχείρισης των κρίσεων στηρίζεται στις ομάδες της περιφέρειας, της διεύθυνσης εκπαίδευσης και του σχολείου. Οι ομάδες της περιφέρειας και της σχολικής διεύθυνσης διαθέτουν επιμορφωμένο και πολύπειρο προσωπικό, εντούτοις έχουν ανάγκη και τις ομάδες των σχολείων και το προσωπικό των σχολικών συγκροτημάτων. Το ανθρώπινο δυναμικό των σχολείων γνωρίζει πολύ καλά τους μαθητές και τις οικογένειές που έχουν βιώσει την κρίση, με αποτέλεσμα η επέμβαση να είναι αμεσότερη και πιο αποτελεσματική. Ωστόσο, πρέπει να αναφερθεί ότι πολλές φορές η διαχείριση μιας κρίσης από την ομάδα του σχολείου ή του προσωπικού δεν είναι ολοκληρωμένη ή ορθή, καθώς οι ίδιοι επηρεάζονται από την πολυπλοκότητα των κρίσιμων περιστατικών (Nickerson et al., 2006). Επιβάλλεται λοιπόν, η συνδρομή των ομάδων περιφέρειας και διεύθυνσης εκπαίδευσης, ώστε να λειτουργήσει η ιεραρχία σε αυτές τις ομάδες σύμφωνα με το σχεδιασμό διαχείρισης κρίσεων.

Ειδικότερα, το ιεραρχικό αυτό μοντέλο αποτελείται από τρεις ομάδες, την ομάδα της περιφέρειας, την ομάδα της διεύθυνσης εκπαίδευσης και την ομάδα του σχολείου.

Οι ομάδες διαχείρισης κρίσεων των σχολείων είναι αρμόδιες για την αρχή και το τέλος όλων των κρίσεων (Brock et al., 2005). Είναι υπεύθυνες για την υλοποίηση του σχεδιασμού, μόλις προκύπτει (Lichtenstein et al., 1995). Η ομάδα διαχείρισης κρίσης του σχολείου πραγματοποιεί την πρώτη αξιολόγηση και καταρτίζει τη μέθοδο που θα ακολουθήσει. Βέβαια απαραίτητη προϋπόθεση για να υλοποιηθούν αυτά είναι ότι το προσωπικό του σχολείου έχει μεγάλη οικειότητα με τους μαθητές και συνταιριάζουν μοναδικά στην παροχή βοήθειας.

Οι ομάδες διαχείρισης κρίσεων της διεύθυνσης εκπαίδευσης επιβεβαιώνουν ότι τηρούνται τα σχέδια διαχείρισης κρίσεων και οι δράσεις των σχολικών μονάδων (Kline et al., 1995). Οι ομάδες αυτές διαθέτουν υψηλό γνωστικό και εμπειρικό επίπεδο, αποτελούνται από διευθυντές και εξειδικευμένο προσωπικό στις κρίσεις και έχουν ρόλο συμβουλευτικό. Οι ομάδες της διεύθυνσης εκπαίδευσης ανταλλάσσουν ιατρικό προσωπικό και πόρους ανάμεσα στα σχολεία, συντονίζουν την περιφερειακή επέμβαση, όταν η κρίση εκτείνεται σε περισσότερα σχολεία και εξασφαλίζει ότι οι περιφερειακές παροχές για την ψυχική υγεία είναι επαρκείς για τις ανάγκες των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτικών. (Kline et al., 1995). Επίσης, ελέγχουν ότι όλα τα σχολεία διαθέτουν ενεργή ομάδα διαχείρισης κρίσεων που συνδέεται με την περιφερειακή ομάδα και έχουν επιμορφωμένο προσωπικό στην αντιμετώπιση των κρίσεων (Brock et al., 2005; Lichtenstein et al.; 2004; Kline et al., 1995).

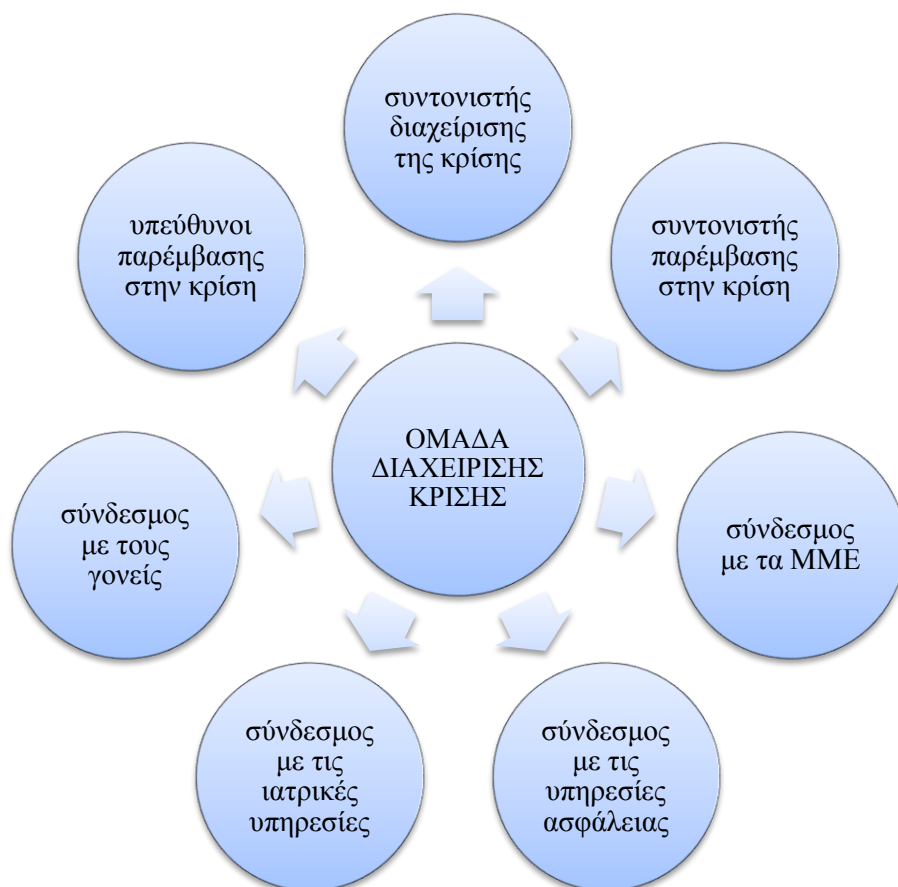
Οι ομάδες διαχείρισης κρίσεων της περιφέρειας δραστηριοποιούνται σε πολύ σοβαρά περιστατικά, όταν δεν επαρκεί ο ρόλος των άλλων δύο ομάδων. Οι εκπρόσωποί της προέρχονται από την ομάδα της διεύθυνσης εκπαίδευσης και επαγγελματίες εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Προκειμένου να παράσχει βοήθεια η ομάδα της περιφέρειας πρέπει να είναι επιβεβαιωμένη η έλλειψη ή η μη διαθεσιμότητα των ανθρώπινων πόρων.

Οι ομάδες διαχείρισης κρίσης της περιφέρειας θεωρούνται δικλείδα ασφαλείας για τη διεύθυνση εκπαίδευσης, αφού στην κρίσιμη στιγμή έπειτα από συνεννόηση μπορούν να προσφέρουν πλήθος προσωπικού. Οι άνθρωποι αυτοί που συγκροτούν τις ομάδες διαχείρισης κρίσεων είναι τα άτομα που την κρίσιμη στιγμή και μετά από αυτή μεταφέρουν πληροφορίες, λαμβάνουν αποφάσεις, παρέχουν βοήθεια σε μαθητές και προσωπικό (Pagliocca & Nickerson, 2001).

Τα άτομα αυτής της ομάδας έχουν εξειδίκευση στις κρίσεις, αρμοδιότητες και γνώσεις για το σχολείο και την τοπική κοινωνία (Neuhaus, 1990; Kelly, 1991; Jones and Paterson, 1992; Poland, 1994, όπως αναφ. στο Gullatt & Long, 1996). Βασικοί παράγοντες για την ανάπτυξη της ομάδας είναι η στοχοθεσία, η κατανομή ρόλων και οι διαδικασίες που θα ακολουθηθούν. Έτσι η ομάδα θα εξελιχθεί προσηλωμένη, συγκροτημένη και λειτουργική. (Littlejohn, 1983).

Αναλυτικότερα, η ομάδα αυτή αποτελείται από:

- «συντονιστή διαχείρισης της κρίσης»,
- «συντονιστή παρέμβασης στην κρίση»,
- «σύνδεσμο με τα Μ.Μ.Ε.»,
- «σύνδεσμο με τις υπηρεσίες ασφάλειας»,
- «σύνδεσμο με τις ιατρικές υπηρεσίες»,
- «σύνδεσμο με τους γονείς»,
- «λοιπούς υπεύθυνους παρέμβασης στην κρίση».



Πηγή: Sandoval, 2001 (τροποποιημένο από Σιμιτζή)

Εικόνα 1.1

Τα μέλη της ομάδας διαχείρισης κρίσεων

Ως «συντονιστής διαχείρισης της κρίσης» ορίζεται τυπικά ένας υπεύθυνος/η ή το άτομο που θα έχει υποδείξει αυτός/αυτή (Pitcher & Poland, 1992, όπως αναφ. στο Brock et al., 2005). Υποχρέωσή του αποτελεί ο συντονισμός του σχεδίου της κρίσης, ο έλεγχος της επέμβασης και η αξιολόγησή της, μέρος της οποίας αποτελεί η εξέταση αποφυγής επανεμφάνισης της κρίσης. (Brock et al., 2001, όπως αναφ. στον Nickerson et al., 2006). Επίσης, στα καθήκοντά του εντάσσεται ο καθορισμός του βαθμού διαχείρισης της κρίσης και η ικανοποίηση των μακροπρόθεσμων αναγκών (Brock et al., 2005).

«Ο συντονιστής παρέμβασης στην κρίση» σύμφωνα με τους Nickerson et al., (2006) συντονίζει την αντίδραση του σχολείου στις ψυχολογικές πρώτες ανάγκες που πρέπει να παρασχεθούν στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, κατηγοριοποιεί τους πληγέντες ανάλογα με τη σοβαρότητα της κατάστασης και τους προσφέρει

συναισθηματική στήριξη με άμεση επέμβαση ή παραπομπή (Sandoval, 2001). Αυτή τη θέση καταλαμβάνει άτομο με εξειδίκευση στην κοινωνική εργασία, την ψυχολογία και τη συμβουλευτική (Brock et al., 2005).

«*Ο σύνδεσμος με τα M.M.E.*» είναι ο εκπρόσωπος τύπου των διευθύνσεων εκπαίδευσης, που θεσπίζει τους κανόνες συνεργασίας με τους δημοσιογράφους (Brock et al, 2005; Sandoval, 2001). Χαρακτηρίζεται από άνεση στις διαπροσωπικές σχέσεις και στις δημόσιες εμφανίσεις (Brock et al., 2005). «*Ο σύνδεσμος με τα M.M.E.*» απαιτείται να έχει πλήρη γνώση των πληροφοριών που αφορούν στο κρίσιμο περιστατικό. Σε προληπτικό στάδιο ο σύνδεσμος βρίσκεται σε επικοινωνία με τα M.M.E., ώστε να διασφαλίζεται η έγκαιρη και έγκυρη πληροφόρηση και να μη θέτονται εμπόδια στη διαχείριση της κρίσης. Τέλος, ο εκπρόσωπος αυτός διαχειρίζεται την επαναλαμβανόμενη προβολή των περιστατικών κρίσεων, ώστε να μην είναι ανακριβή και να μην ανακινούν τις αντιδράσεις (Brock et al., 2005).

«*Ο σύνδεσμος με τις υπηρεσίες ασφάλειας*» είναι ένας σχολικός προϊστάμενος. Συχνά τα σχολικά ιδρύματα ή οι διευθύνσεις εκπαίδευσης διαθέτουν προσωπικό ασφαλείας που αναλαμβάνει αυτό τη θέση. Κατά τους Skinner & Mersham (2002) ο σύνδεσμος αυτός ονομάζεται Συντονιστής Προσωπικού Επείγουσας Ανάγκης. Ουσιαστικά ο σύνδεσμος αυτός, αν κριθεί απαραίτητο καλεί την αστυνομία ή οποιαδήποτε άλλη υπηρεσία έκτακτης ανάγκης, ρυθμίζει την κυκλοφορία και εκκενώνει τα κτήρια (Pagliocca & Nickerson, 2001). Επιπλέον, δίνει οδηγίες και μεταφέρει πληροφορίες ανάμεσα στους φορείς που εμπλέκονται (Moriarty et al., 1993). Τέλος, εκπονεί σχέδιο με σκοπό την αντιμετώπιση κρίσεων και την αποτροπή επανεμφάνισης τους (Brock et al., 2005).

«*Ο σύνδεσμος με τις ιατρικές υπηρεσίες*» είναι τυπικά ένας νοσηλευτής/τρια ή προϊστάμενος/η υγιεινής της διεύθυνσης. Στα καθήκοντά του περιγράφεται η εκπαίδευση στις πρώτες βοήθειες (π.χ. τεχνητή αναπνοή), επιβεβαίωση της διαθεσιμότητας του υλικού πρώτης ανάγκης και διασφάλιση επικοινωνίας με ιατρικό και νοσηλευτικό προσωπικό (Brock et al., 2005). Ο σύνδεσμος είναι υποχρεωμένος να πληροφορεί τους κηδεμόνες και το προσωπικό για την κατάσταση των θυμάτων της κρίσης.

«*Ο σύνδεσμος με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς*» είναι υπεύθυνος για τη διασφάλιση της επικοινωνίας και της πληροφόρησης σε αυτές τις ομάδες (Pitcher & Poland 1992, όπως αναφ. στο Pagliocca & Nickerson, 2001).

Τέλος, υπάρχουν οι «λοιποί υπεύθυνοι της κρίσης». Συνήθως με αυτό τον όρο αναφερόμαστε σε ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, νοσηλευτές και συμβούλους που παρέχουν άμεση επέμβαση στην κρίση και βοηθούν στη διαχείρισή της (Brock et al., 2001).

1.3.2. Στάδια δημιουργίας της ομάδας

Για να δημιουργηθεί μία ομάδα διαχείρισης κρίσεων πρέπει να ακολουθηθούν συγκεκριμένα στάδια (Purvis et al., 1991):

Αρχικά, πρέπει να υπάρξει «στοχοθεσία». Οι υπεύθυνοι είναι απαραίτητο να καθορίσουν τους στόχους που θα καλύπτουν τις ανάγκες του σχολικού ιδρύματος στο οποίο θα στηριχτεί το πρόγραμμα διαχείρισης κρίσεων. Στους στόχους περιλαμβάνονται η αλληλοσυμπλήρωση πληροφοριών, η ύπαρξη πλέγματος υποστήριξης των πληγέντων, η προεργασία για την επάνοδο του προσωπικού μετά την κρίση, η εξισορρόπηση των επιπέδων ελέγχου του σχολείου, ώστε να επιτευχθεί εκπαιδευτική πρόοδος και η συνεργασία όλου του έμψυχου υλικού για την εξέλιξη του σχολικού περιβάλλοντος.

Το επόμενο στάδιο είναι «η αξιολόγηση των αναγκών», η οποία πραγματοποιείται από τον διευθυντή. Επιδιώκεται να καθοριστούν τα κωλύματα που απαιτούν ξεχωριστή μεταχείριση και να εκπαιδευτούν σε αυτά, βάσει των χαρακτηριστικών τους, οι ομάδες διαχείρισης κρίσης.

Ακολούθως πρέπει να γίνει «εντοπισμός των πρότυπων προγραμμάτων», δηλαδή να βρεθούν προγράμματα εντός του σχολείου που να αναφέρονται σε αντίστοιχες καταστάσεις και να βασιστεί εκεί ο νέος σχεδιασμός. Τα πρότυπα προγράμματα εντοπίζουν πιθανές ανεπάρκειες των ομάδων που χρειάζονται διόρθωση και εξέλιξη.

Ένα ακόμη στάδιο είναι «η ανάπτυξη ενός συνόλου μελών». Συγκεκριμένα, το σχολείο θα αποφασίσει τους ρόλους όσων θα συμμετέχουν στη ομάδα και θα καθορίσει τον υπεύθυνο του προγράμματος. Σ' αυτή την ομάδα συμμετέχουν ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί, ο σχολικός ψυχολόγος, ο κοινωνικός λειτουργός, ο σχολικός νοσοκόμος, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, ο εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής, ο γραμματέας, το προσωπικό ασφαλείας, ο/η ευπρεπιστής/στρια.

Στη συνέχεια, υπάρχει «το πρόγραμμα ανάπτυξης» το οποίο ενσωματώνει οδηγίες για ψυχολογική υποστήριξη, δεξιότητες και στοιχεία για κρίσεις και μεθόδους παραπομπής.

Επιπρόσθετο στάδιο αποτελεί «η προετοιμασία και διατήρηση λίστας πόρων και σχεδίων» σε σχέση με τις υποστηρικτικές λειτουργίες και έχοντας ως σκοπό τη σωστή επικοινωνία εντός σχολικού περιβάλλοντος και τη στενή σχέση μεταξύ κοινωνίας και ομάδας.

«Το δίκτυο επικοινωνίας» είναι μία ακόμη παράμετρος της ομάδας. Σε αυτό το στάδιο στόχος είναι η ουσιαστική και υγιής επικοινωνία των ατόμων του σχολικού περιβάλλοντος, ο διάλογος μεταξύ των μαθητών και των οικογενειών τους, ευχέρεια στις τηλεφωνικές επικοινωνίες, δυνατότητα συνεδριάσεων και επικοινωνία με τα Μ.Μ.Ε.

Απαραίτητο βήμα θεωρείται και «η ύπαρξη βάσης εργασιών». Σε αυτή τη βάση θα υπάρχουν τηλέφωνα, εφημερίδες, τηλεφωνικοί κατάλογοι, ραδιόφωνα, γεννήτριες και άλλος απαραίτητος εξοπλισμός, ενώ μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως χώρος αιφνίδιων συμβουλίων.

Επόμενο στάδιο αποτελεί «ο σχεδιασμός και η πραγματοποίηση συναντήσεων» σύμφωνα με τον προγραμματισμό του υπεύθυνου της ομάδας. Στις πρώτες συναντήσεις συζητείται η οργάνωσή της, ενώ στη συνέχεια αναβαθμίζεται το σχέδιο και επαναξιολογούνται τα καθήκοντα των μελών της ομάδας

Ιδιαίτερης σημασίας στάδιο κρίνεται «η διατήρηση αρχείων όλων των σταδίων». Απαιτείται να καταγράφονται με κάθε λεπτομέρεια τα συμβάντα και ο υπεύθυνος γι' αυτή την εργασία να διαφυλάττει όλα τα δελτία τύπου, τον κατάλογο με τους παθόντες μαθητές και τις τηλεφωνικές κλήσεις.

Το τελευταίο στάδιο είναι «η φάση του απολογισμού» και υποδιαιρείται σε τέσσερα επίπεδα:

- ✓ εισαγωγική φάση είναι η επεξεργασία του κρίσιμου περιστατικού.
- ✓ φάση του γεγονότος είναι το σημείο που ο σχολικός ψυχολόγος με την τεχνική της ενσυναίσθησης επιχειρεί να διερευνήσει τα συναισθήματα των εκπαιδευομένων.
- ✓ φάση της διδασκαλίας θεωρείται η φάση των μετατραυματικών αντιδράσεων και η σύνδεσή τους με τις προσωπικές εμπειρίες του καθενός.
- ✓ φάση κλεισίματος είναι αυτή που περιλαμβάνει το σχέδιο δράσης, προκειμένου το προσωπικό να λάβει τον έλεγχο του περιστατικού.

1.3.3. Η αναγκαιότητα εκπαίδευσης της ομάδας

Η ομάδα διαχείρισης κρίσεων αποτελεί μία ομάδα που είναι αναγκαίο να λαμβάνει εξειδικευμένη επιμόρφωση και μάλιστα υψηλού επιπέδου, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στα προβλήματα που θα προκύψουν. Αυτού του είδους η εκπαίδευση τονώνει το αυτοσυναίσθημα της ομάδας, ότι λειτουργεί με τις κατάλληλες ικανότητες και σε ένα ανώτερο επίπεδο λειτουργίας (Schonfeld et al., 2002).

Το πρόγραμμα εκπαίδευσης περιλαμβάνει συχνές παρουσιάσεις για την επιμόρφωση του νέου προσωπικού και την επανάληψη του ήδη υπάρχοντος. Συγκεκριμένα, κάνει αναφορά στη θεωρία των κρίσεων και στις συνέπειες αυτών στη σχολική ζωή, όπως και στα είδη των κρίσεων που ενδέχεται να προκύψουν και να απαιτηθεί παρέμβαση. Ακόμη, τονίζονται emphaticά οι ασκήσεις υποθετικών κρίσεων, όπου ελέγχεται η εφαρμογή του σχεδίου κρίσης και πραγματοποιούνται συζητήσεις για το αν οι καταστάσεις διαχειρίστηκαν σωστά ή όχι (Lichtenstein, 1994). Ωστόσο, ο καλύτερος δείκτης αξιολόγησης των σχεδίων αντιμετώπισης κρίσης είναι οι ασκήσεις προσομοίωσης και γενικότερα οι ασκήσεις κρίσεων, καθώς πλησιάζουν κατά πολύ την πραγματικότητα (Kline et al., 1995). Στην εκπαίδευση συμπεριλαμβάνονται οι κατευθύνσεις από τις υπηρεσίες ψυχικής υγείας και τους σχολικούς ψυχολόγους.

Αυτές οι κατευθυντήριες γραμμές περιλαμβάνουν τεχνικές πρόληψης και παρέμβασης, τα χαρακτηριστικά συμπτώματα που παρουσιάζουν οι ομάδες υψηλού κινδύνου, τα στάδια επέμβασης στην κρίση και παραπομπής και τις επικείμενες ενέργειες μετά την κρίση (Purvis et al., 1991). Σύμφωνα με τους Kline et al. (1995) η επιμόρφωση ενισχύει τη συγκρότηση της ομάδας και τη συνεργατική και ομαδική λειτουργία της.

1.3.4. Στόχοι και οφέλη της ομάδας διαχείρισης κρίσεων

Η ομάδα διαχείρισης κρίσεων για να θεωρηθεί ικανή και επιτυχημένη είναι αναγκαίο να έχει καθορίσει στόχους, τους οποίους θα υλοποιήσει στη συνέχεια με συνέπεια, σύμφωνα με τον Sandoval (2001).

Αρχικά, πρέπει να πραγματοποιείται αξιολόγηση του κρίσιμου ζητήματος. Αυτό απαιτεί καταγραφή των κρίσιμων περιστατικών και των επιπτώσεων τους με στοιχεία από την αστυνομία, το υγειονομικό προσωπικό και τις οικογένειες των πληγέντων. Ο δεύτερος στόχος είναι η επιλογή των πληροφοριών που θα γνωστοποιηθούν από το προσωπικό στους μαθητές και ο τρόπος που αυτό θα οργανωθεί, διότι συχνά

δημιουργούνται εντυπώσεις και ανυπόστατες φήμες που τρομοκρατούν ή δημιουργούν ψυχολογικά τραύματα στα θύματα. Τρίτος στόχος είναι ο εντοπισμός των πραγματικών παθόντων της κρίσης με συγκεκριμένες τεχνικές, κατάλληλες για την περίπτωση. Επίσης, πρέπει ν' ακολουθηθούν οι διαδικασίες παραπομπής των γονέων, των μαθητών και των εκπαιδευτικών, προκειμένου να μην υπάρξουν μετατραυματικά βιώματα. Η ομάδα παρέχει υπηρεσίες παρέμβασης και όταν τα θύματα είναι πολλά τα κατηγοριοποιεί ανάλογα με την σοβαρότητα του περιστατικού. Αυτή η στάση εξυπηρετεί στην ιεράρχηση των αναγκών. Τελευταίος στόχος είναι η εκτίμηση της κατάστασης και της αντίδρασης στην κρίση. Καλό θα ήταν όλοι ν' αξιολογήσουν το άγχος που επήλθε λόγω της κρίσης, αλλά και την αποτελεσματικότητα του μηχανισμού αντίδρασης. Μάλιστα, έπειτα από αυτή τη διαδικασία μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτό το συμβάν, ως εμπειρία μάθησης.

Οι Kline et al. (1995) θεωρούν ότι οι ομάδες διαχείρισης κρίσεων δημιουργούν πολλά οφέλη για τη σχολική κοινότητα και συγκεκριμένα για εκπαιδευμένους, εκπαιδευτικούς, γονείς και λοιπό σχολικό προσωπικό.

Αναλυτικότερα, είναι δυνατό να επιτευχθεί εξισορρόπηση της αντίδρασης στην κρίση και της καθημερινότητας του σχολικού κλίματος. Σε περίοδο κρίσεων οι μαθητές θέλουν να εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους και γι' αυτό επιβάλλεται η ψυχολογική βοήθεια. Όταν οι μαθητές απομακρυνθούν από τη σχολική καθημερινότητα είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα εκδηλώσουν άγχος. Οι ομάδες αυτές λοιπόν, βοηθούν στη διαχείριση των κρίσεων δίνοντας τη δυνατότητα στους διευθυντές να ενσωματώσουν επιπλέον προσωπικό αν απαιτείται. Μ' αυτό τον τρόπο εκδηλώνεται μεγαλύτερη εμπιστοσύνη και επικοινωνία μεταξύ της διοίκησης και του προσωπικού. Ακόμη, οι ομάδες αυτές συνδράμουν τους εκπαιδευτικούς να περιορίσουν και να αντιμετωπίσουν την κρίση εντός σχολικής αίθουσας, καθώς η συζήτηση του κρίσιμου περιστατικού και η ανταλλαγή πληροφοριών δημιουργεί πιο οικεία σχέση με τους μαθητές σε σχέση με τις απλές εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Kline et al., 1995).

Τέλος, η επιτυχημένη ομάδα διαχείρισης κρίσεων, για να προσφέρει αυτό το πλήθος πλεονεκτημάτων είναι αναγκαίο να στηρίζεται σε μία δυνατή ηγεσία με στοιχεία ομαδικότητας. Ο ηγέτης είναι αυτός που κατευθύνει και επιβλέπει την ομάδα, συνεπώς είναι σε θέση να κρίνει ποια θέματα πρέπει να επιλυθούν, με ποια ιεραρχία και σε πόσο χρόνο (Duke, 1987). Η ομαδικότητα μάλιστα διαφαίνεται, όταν η ομάδα μοιράζεται κοινούς σκοπούς, υπάρχουν διακριτοί ρόλοι, προθυμότητα να εργαστούν μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο (Cornell & Sheras, 1998).

Συμπερασματικά, οι ομάδες διαχείρισης κρίσεων, για να επιτελούν σωστά το έργο τους με συστηματικότητα και κατάλληλη αντίδραση και παρέμβαση χρειάζεται να βρίσκονται σε συσχετισμό με άλλες υπηρεσίες, την κοινωνία και τους πόρους του ίδιου του σχολείου. (Kline et al., 1995).

1.4. ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΚΡΙΣΕΙΣ

1.4.1. Ψυχολογικό τραύμα και κρίσεις

Οι ψυχολογικές επιπτώσεις που προκύπτουν από κρίσιμα συμβάντα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι βαρύνουσας σημασίας, καθώς αποσυγκεντρώνουν τους ανθρώπους, δημιουργούν ανισορροπία και καθιστούν δυσχερή την επιστροφή στην κανονικότητα (Roberts, 2002). Σε αυτά, αν προσθέσουμε και την ανασφάλεια που προκαλείται, αντιλαμβανόμαστε ότι δημιουργούνται ψυχολογικά τραύματα σε εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτικούς.

Πολλοί εκπαιδευόμενοι κατά τη διάρκεια μιας κρίσης ή μετά από αυτή εκδηλώνουν ποικίλα συναισθήματα, εσωτερικεύουν ή εξωτερικεύουν συμπτώματα ή αντιμετωπίζουν προβλήματα στις σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους. Μάλιστα, τις διαπροσωπικές επαφές τις συνοδεύουν συχνά η απομόνωση ή η ανήσυχη συμπεριφορά, η διάσπαση προσοχής, οι χαμηλές επιδόσεις ακόμη και σωματικά συμπτώματα. (Kline et al., 1995; Smith et al., 2001).

Τα ψυχικά τραύματα αποδιοργανώνουν τις γνωστικές δεξιότητες των παιδιών, εμφανίζουν επαναλαμβανόμενα όνειρα ή οράματα, ενώ συχνά συζητούν το τραυματικό συμβάν. (Terr, 1981). Συχνά εκπαιδευόμενοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαμαρτύρονται για στομαχόπονους και πονοκεφάλους, εκδηλώνουν θυμό ή οξυθυμία, απουσιάζουν από τα μαθήματά τους, έχουν έλλειψη συγκέντρωσης και ρωτούν πολύ συχνά για το κρίσιμο συμβάν (Jaycox et al., 2006).

Οι πιο συνηθισμένες αντιδράσεις μετά το τραυματικό συμβάν είναι η επανάληψη του περιστατικού μέσω των σκέψεων, φοβίες ότι ίσως ξανασυμβεί, απομάκρυνση από τον εξωτερικό περίγυρο και αγκίστρωση στα μέλη της οικογένειάς τους. Αυτή η κατάσταση είναι αναγκαίο ν' αντιμετωπιστεί ορθά, ώστε να μη μειωθεί η σχολική απόδοση των μαθητών. Η ελλιπής αντιμετώπιση είναι δυνατό να οδηγήσει σε μετατραυματικό στρες (Rynoos & Eth, 1986, όπως αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2011).

1.4.2. Αναγκαιότητα και αποτελεσματικότητα της ψυχολογικής υποστήριξης στις σχολικές μονάδες

Οι κρίσεις είναι δυνατό να προκαλέσουν ψυχικά τραύματα που απαιτείται ν' αντιμετωπιστούν σωστά, ώστε να ιαθούν. Αρωγός σε αυτή την προσπάθεια χρειάζεται να είναι όλο το ανθρώπινο δυναμικό του σχολικού ιδρύματος, εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, όπως ψυχολόγοι.

Η ψυχολογική αξιολόγηση εστιάζει στην εύρεση των εκπαιδευόμενων και των εκπαιδευτικών που έχουν επηρεαστεί από την κρίση και αποφασίζει για ψυχοθεραπευτική διαχείριση, της οποίας την παροχή θα προσφέρουν ψυχολόγοι (Brock et al., 2005). Οι ψυχολογική βοήθεια συνδέεται με τη ψυχολογική αξιολόγηση και οφείλει να είναι εστιασμένη και ορθά επεξεργασμένη.

Σύμφωνα με τον Slaikou (1984, όπως αναφ. στο Klingman, 1988) η ψυχολογική πρώτη βοήθεια αποτελείται από πέντε στάδια: α) δημιουργία ψυχολογικής επαφής, β) εξέταση της έκτασης του ζητήματος γ) αξιολόγηση των πιθανών λύσεων δ) αρωγή στη λήψη καθορισμένων αποφάσεων ε) επιμήκυνση χρόνου για τον έλεγχο της εξέλιξης.

Όταν προκύπτει κρίσιμο συμβάν, πρέπει να δίνεται άμεση βοήθεια σε αυτά τα παιδιά που βρέθηκαν πολύ κοντά στο περιστατικό. Η εγγύτητα στην κρίση προκαλεί τραυματισμό. Σύμφωνα με τους Rynoos et al., (1987) μείζονος σημασίας για την πρόβλεψη των αντιδράσεων είναι ο βαθμός έκθεσης στο τραυματικό συμβάν.

Απαραιτήτως πρέπει να παρέχεται μεγάλη προσοχή στα παιδιά τα οποία είναι περισσότερο ευάλωτα εξαιτίας ψυχικής ασθένειας, απώλειας προσώπου, εγγύτητας με τα θύματα, άγχους για την ασφάλεια μέλους της οικογένειας τους (Χατζηχρήστου, 2011; Brock et al., 2005).

Οι άνθρωποι που έχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να εκδηλώσουν ψυχολογικό τραύμα πρέπει να παρακολουθούνται από ψυχολόγους (Jimerson et al., 2005). Οι σχολικοί ψυχολόγοι επιβεβαιώνουν τις άμεσες και ουσιαστικές ενέργειες στα θύματα της κρίσης και ότι τα εκπαιδευτήρια θα διατηρήσουν το ενδιαφέρον τους σε απροσδιόριστα συναισθήματα και σε δισεπίλυτα ζητήματα που δυσκολεύουν τους εκπαιδευόμενους και τη μαθησιακή διαδικασία. (Cornell & Sheras, 1998).

Σε αυτό το πλαίσιο ενσωματώνεται και η συμβουλευτική, φορέας συστηματικής υποστήριξης. Έχει φανεί πως, αν προκύψει ένα απρόσμενο συμβάν, οι συνεδρίες συμβουλευτικής από ειδικούς είναι εξαιρετικά βοηθητικές (Terr, 1992). Οι εκπαιδευτικοί είναι δυνατό ν' αντιμετωπίσουν το ψυχολογικό τραύμα με τεχνικές αντιμετώπισης φόβου, δραστηριότητες, ανταλλαγές εμπειριών, έμφαση στα πραγματικά

γεγονότα (Brock, 1998). Βασική προϋπόθεση για να υλοποιηθούν όλα αυτά είναι η σωστή αξιολόγηση και η έγκαιρη επέμβαση (Roberts, 2002).

Η παρέμβαση σε μαθητές που έχουν εκτεθεί σε μία κρίση ενσωματώνει την υποστήριξη, την καλλιέργεια και την καθημερινότητα του παιδιού προκειμένου αυτό να νιώθει ασφαλές (Heath & Sheen, 2005).

Επίσης, σύμφωνα με τους Raphael & Wilson (2000, όπως αναφ. στο McNally κ.ά., 2003) ο ψυχολογικός απολογισμός που πραγματοποιείται λίγες μέρες από το τραυματικό γεγονός έχει οργανωθεί, για να ελέγξει τις συναισθηματικές επιδράσεις και να εμποδίσει τη μακροπρόθεσμη ψυχοπαθολογία και συγκεκριμένα τα συμπτώματα μετατραυματικού στρες.

Όσο ταχύτερη είναι λοιπόν, η παροχή ψυχολογικής πρώτης βοήθειας, τόσο απομακρυνόμαστε από την πιθανότητα να εμφανιστούν μακροπρόθεσμα ψυχολογικά προβλήματα.

Μέσα σε μία σχολική τάξη ο απολογισμός υλοποιείται μερικές μέρες μετά την κρίση. Σε αυτή την παύση από την καθημερινότητα της τάξης οι μαθητές μπορούν να διατυπώσουν τη γνώμη τους, να σχολιάσουν τις αντιδράσεις τους, να εκφράσουν τους προβληματισμούς τους, μέσα πάντα σε ένα οργανωμένο περιβάλλον (Johnson & Stephers, 2000). Το μέγεθος του τμήματος δεν επηρεάζει τον απολογισμό, ενώ ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον καθοδηγητή που συζητάει στην τάξη το ρόλο του κάθε μαθητή, τα συναισθήματά του, τις αντιδράσεις του και τις προσδοκίες του για το μέλλον (Johnson & Stephers, 2000).

Το σχολικό κλίμα λοιπόν, το οποίο διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός λόγω κρίσεων διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο για την πηγαία και αβίαστη έκφραση των μαθητών, καθώς και για τη σχέση εμπιστοσύνης που θα διαμορφωθεί.

1.4.3. Η σημασία της ψυχικής υγείας του εκπαιδευτή

Είναι λογικό πως οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων εξαιτίας κρίσιμων περιστατικών εμφανίζουν διακυμάνσεις στην ψυχολογία τους. Δυστυχώς, ωστόσο στην προσπάθειά τους τα προσφέρουν τα καλύτερα παραμελούν ασυνείδητα τις ανάγκες τους.

Αυτό έχει επιπτώσεις στην φυσική και ψυχολογική κατάσταση του εκπαιδευτικού και τον οδηγεί στην «εξουθένωση», η οποία μπορεί να τον καταστήσει ανέτοιμο σε περίπτωση κρίσης. Επίσης, είναι δυνατό οι εκπαιδευτικοί να αισθανθούν θύματα, παραγκωνισμένοι και καταπιεσμένοι. Σε περιστατικά κρίσης οι εκπαιδευτικοί

επιφορτίζονται με πάρα πολλές δικαιοδοσίες, επηρεάζονται υπερβολικά συναισθηματικά με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν υψηλό άγχος. Το στρες εμφανίζεται ως σύμπτωμα σε περίοδο κρίσης σε όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου λόγω της απρόοπτης περιστασης και της αβεβαιότητας που δημιουργεί. Το εργασιακό άγχος προκαλεί ανασφάλεια, φόβο, ένταση, κούραση και γενικότερα ψυχολογικές διαταραχές (Warr & Wall, 1975, όπως αναφ. στο Kyriacou & Sutcliffe, 1978) Συμπλέκεται με το σχολικό περιβάλλον και τις απαιτήσεις που προκύπτουν μέσα σε αυτές (Ιορδανίδης & Σωτηρίου, 2015). Ως ορισμός του άγχους του εκπαιδευτικού μπορεί να ειπωθεί το εξής: είναι η αρνητική επίδραση (θυμός ή κατάθλιψη) που συνήθως ακολουθείται από μη φυσιολογικές και βιοχημικές αλλαγές ως επίπτωση των διαφοροποιήσεων στην εργασία του (Kyriacou & Sutcliffe, 1978).

Οι εκπαιδευτικοί, όταν σπεύδουν να βοηθήσουν τους μαθητές τους σε κρίσιμες καταστάσεις απαιτείται να απομονώσουν τα δικά τους συναισθήματα και τις αντιδράσεις τους για να τα στηρίξουν και ψυχολογικά (Schonfeld et al., 2002). Ωστόσο, είναι πιθανό να νιώθουν ανήμποροι να ανταποκριθούν στο ρόλο τους, καθώς η κρίση έχει επηρεάσει σε μέγιστο βαθμό και τους ίδιους.

Συνεπώς, η ψυχολογική ανάταση των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις κρίσεων είναι επιβεβλημένη. Σε καταστάσεις εξάντλησης του προσωπικού λόγω κρίσεων είναι αναγκαίο να παρθούν ανακουφιστικά μέτρα, όπως εκπαίδευση στη διαχείριση κρίσεων, διαλείμματα χαλάρωσης, διά βίου επιμόρφωση, διαχείριση άγχους εστιασμένη στο πρόβλημα (Brock et al., 2005).

Όσοι προσφέρουν υπηρεσίες σε περιόδους κρίσεων οφείλουν να έχουν ως εργαλεία την αυτογνωσία, την καλή φυσική κατάσταση, την τήρηση των ορίων τους, την οικογενειακή θαλπωρή και την επικοινωνιακή διάθεση (Poland & Mc Cormick, 1999).

Η ψυχική αποφόρτιση βοηθά στην καλύτερη αντιμετώπιση των κρίσεων και υλοποιείται από ειδικό ψυχικής υγείας. Ο ειδικός συζητά με το εκπαιδευτικό προσωπικό τα συναισθήματα και τις αποκρίσεις τους χρησιμοποιώντας την ενεργητική ακρόαση. Έπειτα, συγκεντρώνοντας τις πληροφορίες που θα λάβει, θα οδηγηθεί σε συμπεράσματα για το ποια άτομα χρειάζεται να ξεκουραστούν ή ν' αλλάξουν καθήκοντα και θα τα γνωστοποιήσει στο συντονιστή διαχείρισης της κρίσης ή παρέμβασης στην κρίση (Brock et al., 2005).

Οι προϊστάμενοι ακολούθως θα κατευθυνθούν προς αυτή την πολιτική, ελαττώνοντας τις υποχρεώσεις του προσωπικού που ενεπλάκη στην κρίση και επιμένοντας για ανάρρωση, αν κρίνεται αναγκαίο.

Τέλος, μετά την αντιμετώπιση των κρίσιμων περιστατικών πρέπει να γίνεται αξιολόγηση, ώστε το εκπαιδευτικό προσωπικό και η ομάδα διαχείρισης κρίσης να εκμηδενίζουν τις πιθανότητες εκδήλωσης αρνητικών ενεργειών, αλλά να προετοιμάζουν και την επιστροφή στην καθημερινότητα (Thompson, 2004).

Συμπερασματικά, είναι αναγκαίο να προάγεται η ψυχική ανθεκτικότητα του σχολικού περιβάλλοντος, δηλαδή η εποικοδομητική προσαρμογή και η επιβίωση των ανθρώπων στις δύσκολες συνθήκες και τα αρνητικά βιώματα (Garmezy & Masten, 1991, όπως αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2011). Μάλιστα μέσα σε αυτό το κλίμα εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι να αισθάνονται ότι υπάρχει μέριμνα γι' αυτούς και ότι τους νοιάζονται (Henderson & Milstein, 2008).

1.5. ΗΓΕΣΙΑ

1.5.1. Ο ρόλος του διευθυντή

Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον σημαίνουντα ρόλο κατέχει ο διευθυντής, ο οποίος ηγείται του εκπαιδευτικού ιδρύματος σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία. *«Ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων»* Ν.1566/1985 άρθρο 11,Κεφ.Δ,παρ.1).

Ο διευθυντής συντονίζει όλες τις δυνάμεις του σχολικού συγκροτήματος και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, αν απαιτηθεί, ώστε ν' αντιμετωπιστεί ικανοποιητικότερα όποιο ζήτημα προκύψει. Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον κάθε μέρα προκύπτουν προσκόμματα, δυσκολίες, προβληματισμοί που σχετίζονται κατά βάση με παιδαγωγικά και διοικητικά ζητήματα (Σαΐτης, 2007). Αυτά τα προβλήματα ονομάζονται κρίσεις και όλη η σχολική κοινότητα, αλλά κυρίως ο διευθυντής πρέπει να τα αντιμετωπίσει. Η κατάλληλη διαχείριση των κρίσιμων περιστατικών λοιπόν, σχετίζεται με την εκπαιδευτική ηγεσία. Σύμφωνα με τη Δαράκη (2007) ο ρόλος του διευθυντή είναι πολύ σημαντικός σε σημείο να θεωρούμε πως ο τρόπος που οργανώνει το σχολείο αντανάκλα τον χαρακτήρα του. Άλλωστε, όλες οι πράξεις του και οι αποφάσεις του σε σχέση με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας απαιτούν αφοσίωση, αγχίνια, δυναμισμό και όραμα.

Ο διευθυντής είναι αναγκαίο να μπορεί να διατηρεί ισορροπίες σε ανθρώπινο επίπεδο, εμπνέοντας και εμπνυχώνοντας τους συναδέλφους του, να γνωρίζει πολλές από

τις διοικητικές διαδικασίες του σχολείου, όπως να του έχει εκχωρηθεί και κάποια εξουσία (Σαΐτης, 2007).

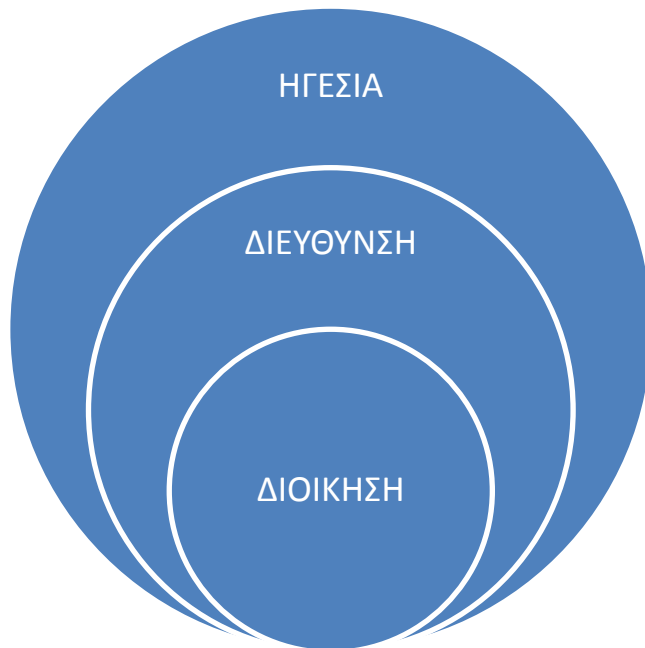
Επίσης, η παρουσία του διευθυντή δεν εγκλωβίζεται μόνο εντός του σχολικού χώρου, «υπάρχουν προσδοκίες για το συγκεκριμένο ρόλο από διάφορα ακροατήρια εσωτερικά (μέλη του διδακτικού προσωπικού, βοηθητικό προσωπικό, μαθητές) και εξωτερικά (φορείς του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, γονείς, ευρύτερη κοινότητα) ότι ο φορέας του θα ανταποκριθεί αποτελεσματικά». Η επαφή μάλιστα με τους γονείς θεωρείται απαραίτητη, καθώς «η αποτελεσματική επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς και η ουσιαστική συμμετοχή των τελευταίων σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες συμβάλλουν στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων του σχολείου αλλά και στις μαθησιακές επιδόσεις των εκπαιδευομένων» (Σαΐτης, 2007).

Ο ρόλος του διευθυντή λοιπόν, είναι σημαντικός για το βαθμό αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας του σχολείου, γι' αυτό και πρέπει να είναι διευθυντές με γνώσεις και δεξιότητες αλλά και ικανοί ηγέτες (Μπρίνια, 2008). «Ένας σωστός διευθυντής - ηγέτης σχολείου είναι αυτός που κερδίζει την εθελοντική συνεργασία και προθυμία των συναδέλφων του στην υλοποίηση των στόχων του σχολείου» (Μπουραντάς, 2005, όπως αναφ. στο Σαΐτης, 2007). Οι ηγέτες-διευθυντές αποτελούν πρότυπα προς μίμηση, κατευθύνουν και εμπνέουν. «Οι άνθρωποι δεν προσέχουν απλώς τους ηγέτες, έχουν επίσης την τάση να τους μιμούνται» (Goleman, 1999).

1.5.2. Ηγεσία και διοίκηση

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

Το σχήμα παρουσιάζει τη σχέση μεταξύ των τριών όρων, ηγεσία-διεύθυνση-διοίκηση:



Πηγή: Πασιαρδής, 2004

Εικόνα 1.2

Σχέση μεταξύ των όρων ηγεσία-διεύθυνση-διοίκηση

Η διοίκηση εφαρμόζεται περισσότερο σύμφωνα με τους κανόνες ολοκλήρωσης ενός έργου παρά με τους κανόνες του έμπυχου όντος. «*Η διοίκηση φαίνεται να είναι πιο περιορισμένη έννοια - σε ορθολογικές και επιστημονικές αρχές - με επικέντρωση στο σύστημα, σε αντίθεση με την ηγεσία που επικεντρώνεται στους ανθρώπους*» (Δαράκη, 2007). Όσον αφορά στη σχολική πραγματικότητα ο διευθυντής ασκεί τη θεσμοθετημένη εξουσία ακολουθώντας απαράβατα τις τακτικές για την υλοποίηση των στόχων, εργάζεται πολύ και απαιτείται να είναι πολύπειρος και πολυπράγμων. Ο διευθυντής είναι υπέρ της συνεργατικότητας, αλλά δύσκολα επιτρέπει τις πρωτοβουλίες στο προσωπικό του και είναι ελάχιστα ανεκτικός στις παραλείψεις και στις αλλαγές. Τέλος, ο διευθυντής δε σκέφτεται μακροπρόθεσμα.

Ο ηγέτης είναι οραματιστής, εμπνευστής των συνεργατών του, επιδιώκει τις πρωτοβουλίες και τους νεωτερισμούς και η εξουσία του παρέχεται από την ομάδα. Έχει μεγάλη ενσυναίσθηση και εγγύτητα στους ανθρώπους, τους οποίους μπορεί να επηρεάσει με ευκολία, όχι όμως εξαιτίας της ισχύς που του παρέχει ο ρόλος του. Ο ηγέτης ψάχνει συνεχώς το ρηξικέλευθο και δε σκέφτεται βραχυπρόθεσμα (Παπασταμάτης, 2008).

Σύμφωνα με την Μπρίνια (2008) ο Πίνακας 1.1 απεικονίζει τις διαφορές μεταξύ ηγέτη και διευθυντή.

Πίνακας 1.1

Διαφορές ηγέτη - διευθυντή

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

Πηγή: Μπρίνια, 2008, (τροποποιημένος από Σιμιτζή)

Σύμφωνα με τους Σαϊτή και Σαϊτή (2012), ανάμεσα στον ηγέτη και στο διευθυντικό στέλεχος υπάρχει διαφορά στον τρόπο που αξιοποιείται το ανθρώπινο δυναμικό και στον ποσοτικό και ποιοτικό βαθμό του αποτελέσματος

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005) ανάμεσα στον μάνατζερ και στον ηγέτη υπάρχουν πολλές διαφοροποιήσεις, η βασικότερη, όμως είναι ότι οι άνθρωποι προθυμοποιούνται ανιδιοτελώς να υπακούσουν και διαμορφώνεται ένα ευνοϊκότερο μέλλον μέσω των αλλαγών που προωθούνται.

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

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005) απεικονίζονται στον Πίνακα 1.2 οι διαφορές μάνατζερ-ηγέτη:

Πίνακας 1.2

Διαφορές μάνατζερ - ηγέτη

Μάνατζερ – Προϊστάμενος	Ηγέτης
Διορίζεται	Αναδεικνύεται
Χρησιμοποιεί νόμιμη – «δοτή» δύναμη (εξουσία).	Χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη.
Δίνει οδηγίες – εντολές, ανταμοιβές – τιμωρίες, παρακινεί μέσω «κατώτερων» αναγκών.	Περνά όραμα, εμπνέει, πείθει, κινητοποιεί μέσω ιδανικών, αξιών, «ανώτερων» αναγκών.
Ελέγχει	Κερδίζει εμπιστοσύνη, ενδυναμώνει.
Δίνει έμφαση στις διαδικασίες, στα συστήματα και στη λογική – μυαλό.	Δίνει έμφαση στους ανθρώπους, τα συναισθήματα, την καρδιά, τη διαίσθηση.
Κινείται σε προκαθορισμένα – τυπικά πλαίσια.	Ανοίγει ορίζοντες, διευρύνει τα πλαίσια.
Ενδιαφέρεται κυρίως για το «πώς».	Ενδιαφέρεται κυρίως για το «γιατί».
Δέχεται και διαχειρίζεται την κατεστημένη κατάσταση (status quo), προτιμά τη σταθερότητα.	Προκαλεί το κατεστημένο, κάνει αλλαγές, καινοτομεί.
Αποδέχεται την πραγματικότητα.	Ερευνά την πραγματικότητα.

Πηγή: Μπουραντάς, 2005, (τροποποιημένος από Σμιτζή)

Η διοίκηση λοιπόν, χωρίς την ηγεσία δεν μπορεί ν' αποδώσει τα μέγιστα, καθώς θα απουσιάζει η συνεργατικότητα, η υποκίνηση, η έμπνευση. Σε αντίθετη περίπτωση η ύπαρξη ηγεσίας, χωρίς διοίκηση είναι άστοχη και χωρίς αντικείμενο (Δαράκη, 2007). Γι' αυτό και πρέπει ο διευθυντής-διοικητικός να μετατραπεί σε διευθυντή –ηγέτη, ο οποίος θα χρησιμοποιεί τα μέσα της διεύθυνσης για την αντιμετώπιση απειλών της μαθησιακής διαδικασίας (Μπρίνια, 2008).

Ο διευθυντής του σχολείου, αν και είναι επιφορτισμένος με ένα δυσχερές έργο δε σημαίνει ότι είναι και ηγέτης γιατί η θέση του, του παρέχει εξουσία. Παρόλα αυτά, έχει τη δυνατότητα να αναδειχτεί σε διευθυντή ηγέτη, αν εμφυσήσει όραμα στο προσωπικό του και κερδίσει την εμπιστοσύνη του. *«Τα σχολεία χρειάζονται τους ηγέτες για να δημιουργούν οράματα και τους μάνατζερ για να τα υλοποιούν. Χωρίς οράματα τα σχολεία είναι καταδικασμένα να λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο και να αναπαράγουν τα ίδια*

πράγματα. Ωστόσο, χωρίς management τα οράματα ποτέ δεν θα γίνουν πραγματικότητα» (Παπασταμάτης, 2008).

1.5.3. Χαρακτηριστικά του ηγέτη /διευθυντή

Η αποτελεσματική διαχείριση του σχολείου οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στον διευθυντή που ηγείται. Γι' αυτό και οι κοινωνικές επιστήμες θεώρησαν ότι πρέπει να μελετηθεί η προσωπικότητα, οι ικανότητες και οι δεξιότητες του ηγέτη. Έγινε προσπάθεια να ομαδοποιηθούν τα χαρακτηριστικά της ικανής ηγεσίας, ώστε να αποσαφηνίσουν τον ηγετικό χαρακτήρα. Έχουν διατυπωθεί πολλές θεωρίες που σύμφωνα με τους Σαϊτή και Σαϊτής, (2012) οι ερευνητές εκφράζουν απλώς τις απόψεις τους λόγω της προσωπικής τους εμπειρίας.

Εμφανίστηκε λοιπόν, η γενετική θεωρία, όπου υποστηρίζεται πως οι ηγέτες είναι χαρισματικά άτομα που *«γεννιούνται και δεν γίνονται»* (Δαράκη, 2007).

Υπάρχουν οι θεωρίες που ισχυρίζονται ότι οι ηγετικές ικανότητες δεν είναι φύσει αλλά καλλιεργούνται *«ο ηγέτης και γεννιέται και γίνεται»* (Μπουραντάς, 2005). Πολλοί θεωρητικοί πιστεύουν ότι η εξέλιξη κάποιου σε ηγέτη σχετίζεται με ένα πλέγμα παραγόντων όπως το περιβάλλον, οι δεξιότητες ή οι συνθήκες. Ο Μπουραντάς, (2005) πιστεύει ότι *«όλοι οι άνθρωποι αν έχουν τη διάθεση και αν προσπαθήσουν, μπορούν να βελτιώσουν αρκετά την ηγετική τους ικανότητα»*. Απαιτείται όμως, να συντρέχουν δύο βασικοί παράγοντες (Μπουραντάς, 2005):

1. Η πρόθεση του ατόμου να θέλει να ασκήσει ηγεσία
2. Η ικανότητά του να ασκήσει ηγεσία.

Τα χαρακτηριστικά που διαθέτουν οι άνθρωποι με πρόθεση να ασκήσουν ηγεσία είναι τα ακόλουθα (βλ. Πίνακας 1.3), (Μπουραντάς, 2005)

Πίνακας 1.3

Χαρακτηριστικά ατόμων με διάθεση για άσκηση ηγεσίας

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΔΙΑΘΕΣΗ ΓΙΑ ΑΣΚΗΣΗ ΗΓΕΣΙΑΣ
ανάγκη για επιτεύγματα / όραμα
ανάγκη για αυτοεκτίμηση / αναγνώριση
πίστη και δέσμευση σε αξίες
ανάγκη για δύναμη και επιρροή
ευαισθησία για τους ανθρώπους
ακεραιότητα, αυστηρότητα, ταπεινότητα
αυτοπεποίθηση, θάρρος, κουράγιο (τσαγανό)
εστίαση, επιμονή. πειθαρχία
ηγετικές ικανότητες (ικανότητα δημιουργικής λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων, συστημική σκέψη, συναισθηματική νοημοσύνη, αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση, ενσυναίσθηση).

Πηγή: Μπουραντάς, 2005, (τροποποιημένος από Σμιτζή)

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005) τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγετικής συμπεριφοράς είναι:

- Η κατάλληλη στάση ανάλογα με την περίπτωση
- Ευαισθησία-ανθρωπισμός
- Αυστηρότητα
- Εντιμότητα
- Μετριοφροσύνη

Οι Σαΐτη και Σαΐτης (2012) περιγράφουν «τρεις ομάδες ικανοτήτων που πρέπει να κατέχει ο αποτελεσματικός ηγέτης:

1. η ικανότητα του συνεργάζεσθαι
2. η επαγγελματική ικανότητα
3. η αντιληπτική ικανότητα».

Ο Goleman (1999) σε όλες τις παραπάνω ικανότητες προσθέτει και τις συναισθηματικές λέγοντας πως έπειτα από έρευνες διαπιστώθηκε ότι οι συναισθηματικές ικανότητες, δηλαδή η αυτοεπίγνωση, η αυτοδιαχείριση, η κοινωνική επίγνωση και η διαχείριση σχέσεων ήταν αυτές που ξεχώρισαν την υπεροχή του ηγέτη και οδήγησαν σε μία αρμονική ηγεσία. Συμπληρώνει ακόμη, ότι «ένας ηγέτης που δε

διαθέτει στοιχεία συναισθηματικής νοημοσύνης δε θα μπορέσει να εξελιχθεί σε αποτελεσματικό ηγέτη έστω και αν έχει υψηλή γνωστική νοημοσύνη» (Goleman et al., 2002).

Ο εκπαιδευτικός ηγέτης είναι ικανός να πλάσει ένα όραμα για το σχολικό περιβάλλον, να το μεταλαμπαδεύσει σε όλο το προσωπικό, να ενισχύσει ένα παραγωγικό κλίμα στηριζόμενο σε καθοδήγηση και αξιολόγηση. Ο χαρισματικός ηγέτης είναι νεωτεριστής και με προσδοκίες τόσο από τον εαυτό του όσο και από τους άλλους (Πασιαρδή, 2004).

1.5.4. Τύποι άσκησης ηγεσίας

Κάθε διευθυντής-ηγέτης επιλέγει έναν τρόπο άσκησης ηγεσίας, ώστε να διοικήσει αποτελεσματικά το σχολείο του. Επιβιώνουν πολλές θεωρίες σε σχέση με τις μορφές άσκησης ηγεσίας, ωστόσο οι σύγχρονοι θεωρητικοί πιστεύουν ότι ο πραγματικός ηγέτης ξεχωρίζει λόγω της συμπεριφοράς του και όχι τόσο των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του.

Ανάλογα με τη συμπεριφορά των ηγετών διακρίνουμε το αυταρχικό, το δημοκρατικό και το εξουσιοδοτικό μοντέλο ηγεσίας. *«Ανάλογα με το βαθμό που ασκεί εξουσία ο ηγέτης πάνω στους συνεργάτες του και αντίστροφα το βαθμό πρωτοβουλιών - αυτονομίας σκέψης και δράσης που τους επιτρέπει, διακρίνουμε την ηγετική συμπεριφορά ως αυταρχική ή ως δημοκρατική – συμμετοχική»* τα δύο αυτά είδη ηγεσίας είναι τα δύο άκρα και ανάμεσά τους διαμορφώνονται διάφορα άλλα είδη. (Μπουραντάς, 2005).

Στο αυταρχικό μοντέλο ο ηγέτης δεν επιτρέπει τις πρωτοβουλίες στο προσωπικό του και τους δίνει εντολές, χωρίς περιθώριο συνδιαλλαγής. Αυτό το πρότυπο χρησιμοποιείται κυρίως για κρίσεις, όπου πρέπει να υπάρξει δραστηριοποίηση γρήγορα ή σε νέο προσωπικό.

Στο δημοκρατικό μοντέλο ο ηγέτης εκτιμά ιδιαιτέρως και επιζητά τη γνώμη των συνεργατών του και προωθεί τη λήψη πρωτοβουλιών από τους συνεργάτες του, οι οποίοι ανταποκρίνονται με υπευθυνότητα και συνέπεια σε αυτό.

Στο χαλαρό ή εξουσιοδοτικό μοντέλο ο ηγέτης δεν έχει πρωταγωνιστικό ρόλο, έχει παραχωρήσει μέρος της δικαιοδοσίας του στο προσωπικό του ν' αποφασίζει για πολλά ζητήματα (Σαΐτης, 2007; Μπρίνια, 2008; Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Άλλα μοντέλα ηγεσίας είναι το συναλλακτικό και το μετασχηματιστικό. Στο συναλλακτικό στυλ ο ηγέτης και οι υφιστάμενοί του έχουν συναλλαγές μεταξύ τους και

η σχέση τους στηρίζεται στην ανθρώπινη οικειότητα. Στο μετασχηματιστικό στυλ υπάρχει όραμα και οι σχέσεις ηγέτη-υφισταμένων βασίζονται στην εμπιστοσύνη, στη συνεργασία και στην ενθάρρυνση (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008; Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Βασικό κριτήριο για την κατηγοριοποίηση του ηγέτη είναι η κατεύθυνση του, με άλλα λόγια, αν ο ηγέτης στρέφεται προς την ολοκλήρωση μιας κατάστασης ή προς τα άτομα. Στην πρώτη περίπτωση ο ηγέτης διατηρεί τυπικές σχέσεις με το προσωπικό του, ενώ στη δεύτερη περίπτωση τα έμψυχα όντα αποτελούν το σημαντικότερο συντελεστή παραγωγής. Μάλιστα παρουσιάζεται εγγύτητα σχέσεων και οι υφιστάμενοι θα λέγαμε πως εκδηλώνουν και πιο προσωπικές σχέσεις. Σύμφωνα με τους Everard & Morris (1999) *«αυτά τα δύο ενδιαφέροντα συγκρούονται μεταξύ τους. Όσο περισσότερο ενδιαφερόταν κανείς για το αποτέλεσμα, τόσο λιγότερο θα ενδιαφερόταν για τις σχέσεις, και τανάπαλιν»*.

Επίσης, έγινε φανερό ότι οι «μανατζερς» είναι δυνατό να νοιάζονται για τα αποτελέσματα ενός έργου ή για τις σχέσεις ή να μην ενδιαφέρονται για κανένα από τα δύο (Everard & Morris, 1999; Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Οι Goleman et al. (2002) έχοντας ως βασικό πυλώνα τη συναισθηματική νοημοσύνη διατύπωσαν έξι μοντέλα ηγεσίας: *«ηγεσία βασισμένη στο όραμα, ηγεσία βασισμένη στη δημοκρατική διοίκηση, ηγεσία βασισμένη στην υποστήριξη, ηγεσία βασισμένη στη δημιουργία σχέσεων, ηγεσία βασισμένη στους στόχους και ηγεσία βασισμένη στις διαταγές»*. Τα τέσσερα πρώτα στυλ ηγεσίας αυξάνουν την αποδοτικότητα, τα δύο άλλα στυλ ηγεσίας πρέπει να εφαρμόζονται με προσοχή. Η ηγεσία βασισμένη στις διαταγές καλό είναι να εφαρμόζεται μόνο σε απαιτητικές καταστάσεις, όπως οι κρίσεις ή σε προσωπικό που δημιουργεί προβλήματα.

Παρακολουθούμε ότι ξεπροβάλλουν πολλά στυλ ηγεσίας ανά διαστήματα. Ποιο από αυτά είναι το καταλληλότερο όμως; Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005) όλα τα στυλ είναι κατάλληλα αρκεί να χρησιμοποιούνται στην περίπτωση που πρέπει.

Όσον αφορά στο ποιο είναι το κατάλληλο στυλ ηγεσίας στη διαχείριση κρίσεων στο σχολείο ο Μπουραντάς (2005) αναφέρει ότι *«στη διαχείριση κρίσης, το στυλ ηγεσίας πρέπει να είναι περισσότερο αυταρχικό, αφού απαιτούνται ταχύτητα, εμπιστοσύνη, δύσκολες αποφάσεις, έλεγχος και συντονισμός»*.

Οι Σαΐτη και Σαΐτης (2012) συμφωνούν στο γεγονός ότι όταν εμφανιστεί *«ένα ξαφνικό πρόβλημα στο σχολείο απαιτείται λύση (π.χ. σεισμός, πυρκαγιά, τηλεφωνήματα*

για τοποθέτηση βόμβας κ.α.) και είναι πολύ δύσκολο να τηρηθούν οι δημοκρατικές διαδικασίες από το διευθυντή της σχολικής μονάδας».

Επίσης, σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης προτείνεται το κατηγορικό στυλ, όπου ο ηγέτης δεν συνδιαλέγεται αλλά διατάζει. Βέβαια σε περίπτωση που κάποιο άτομο βρίσκεται σε άσχημη κατάσταση ενδείκνυται η φιλόστοργη στάση (Everard & Morris 1999).

Συμπερασματικά, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι δεν υπάρχουν σταθεροί κανόνες διοίκησης ούτε και ένα πρότυπο ηγεσίας που θ' ακολουθείται απaráβατα. Κρίνεται αναγκαίο να συνυπολογίζονται πάντα πολλοί και διαφορετικοί περιβαλλοντικοί παράγοντες, οι προσωπικότητες των ανθρώπων, οι εμπειρίες, οι προσδοκίες, οι περιστάσεις και η οργανωσιακή δομή.

1.6. ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ

Το πρώτο κεφάλαιο λοιπόν, επιχείρησε μία αντιπροσωπευτική θεωρητική προσέγγιση της έννοιας «κρίση» αποσαφηνίζοντας όρους και καταστάσεις χρήσιμους για την κατανόηση αυτών των περιστάσεων αλλά και την ανάλυση της πρόσφατης κρίσης που προέκυψε εξαιτίας του COVID 19.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΚΡΙΣΗΣ ΛΟΓΩ ΤΟΥ ΙΟΥ SARS-CoV-2

2. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν στόχο να προωθήσουν τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Δυστυχώς, όμως, αυτή η κανονικότητα πολλές φορές διακόπτεται αιφνίδια, από διάφορες μορφές κρίσεων. Μία από αυτές τις κρίσεις είναι η πανδημία εξαιτίας του ιού SARS-CoV-2 που πλήττει τα σχολεία.

Ο ιός SARS-CoV-2, (Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2) ο οποίος είναι υπεύθυνος για τη νόσο COVID-19(Corona Virus Disease 2019) μεταφέρεται ανάμεσα στα έμψυχα όντα μέσω των σταγονιδίων της αναπνευστικής οδού. Αυτά μεταδίδονται με τον βήχα, το φτέρνισμα, την επαφή από τις εκκρίσεις του αναπνευστικού. Το διάστημα που επωάζει η λοίμωξη από τη στιγμή που μολύνεται το άτομο, έως τη στιγμή της εκδήλωσης των συμπτωμάτων, είναι πέντε έως έξι ημέρες. Σε κάποιες περιπτώσεις κυμαίνεται από δώδεκα έως δεκατέσσερις ημέρες (ΕΟΔΥ, 2021).

Οι έρευνες καταδεικνύουν ότι η νόσος παρουσιάζεται στα παιδιά σε ηπιότερη μορφή ή χωρίς συμπτώματα και σαφώς λιγότερους θανάτους. *«Στα παιδιά τα πιο χαρακτηριστικά συμπτώματα είναι ο πυρετός και ο βήχας. Άλλα συμπτώματα είναι δυσκολία στην αναπνοή, μυαλγίες, ρίγος, πονοκέφαλος, δυσκαταποσία, ρινική καταρροή/συμφορήση, ναυτία / έμετος, κοιλιακός πόνος, διαρροϊκές κενώσεις»* (ΕΟΔΥ, 2021).

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση οι θάνατοι κάτω των 19 χρονών υπολογίζονται στο 0,03%. Από τις καταγεγραμμένες περιπτώσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση λιγότερο από 5% σχετίζεται με παιδιά, ενώ διεθνώς αυτό το νούμερο είναι από 1-7% σύμφωνα με τα στοιχεία του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας.

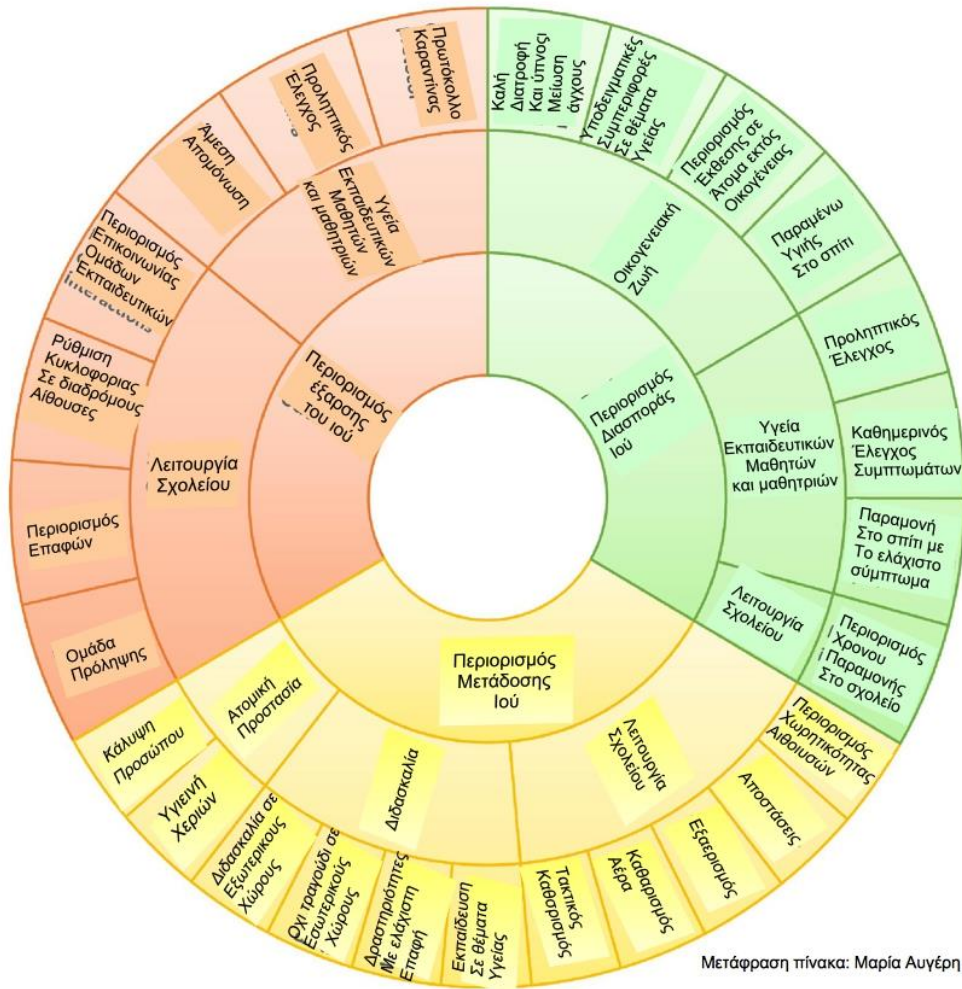
«Το Ευρωπαϊκό Κέντρο Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων(ΕCDC) αξιολογεί ότι παιδιά-κρούσματα που νοσηλεύονται λόγω της λοίμωξης COVID 19 είναι περισσότερα στην ηλικία των 0-4 10%, τα παιδιά από 5-11 χρονών σε ποσοστό 3% και παιδιά 12-18 χρονών 4%. Η πιο ευαίσθητη ηλικιακή ομάδα είναι τα βρέφη και τα νεογνά. Αν τα παιδιά παρουσιάζουν υποκείμενα νοσήματα σε συνδυασμό με τη λοίμωξη COVID 19 υπάρχει κίνδυνος σοβαρής υποτροπής και νοσηλείας σε ΜΕΘ».

«Στις σπάνιες περιπτώσεις κατατάσσονται τα παιδιά με πολυοργανικό φλεγμονώδες σύνδρομο που νόσησαν από COVID 19 και εκδήλωσαν επίμονο πυρετό και δυσλειτουργία ζωτικών οργάνων. Επίσης, στις λιγότερο συνηθισμένες περιπτώσεις ανήκει η μυοκαρδίτιδα και η νεφρική ανεπάρκεια» (ΕΟΔΥ,2021).

Παρόλα αυτά, τα παιδιά δε φαίνεται να μεταδίδουν αυτό τον ιό σε αντίθεση με όλους τους άλλους ιούς της εποχικής γρίπης. Στα μέχρι τώρα στοιχεία καταδεικνύεται πως τα περιστατικά στα παιδιά σχετίζονται με την ενδοοικογενειακή αλληλεπίδραση ή την κοινωνική. Επιπλέον, από τις έρευνες που υλοποιήθηκαν φανερώνεται ότι η μεταδοτικότητα ανάμεσα σε παιδιά και ανάμεσα σε παιδιά-ενήλικες δεν είναι συνήθης, μάλιστα όταν τηρούνται απαρέγκλιτα όλα τα μέτρα προφύλαξης τα εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν αποτελούν εστία διασποράς της νόσου σε αντίθεση με άλλους χώρους κοινωνικής συναναστροφής.

2.1. ΜΕΤΡΑ ΠΡΟΛΗΨΗΣ

Σε αυτή την ενότητα θα γίνει προσπάθεια να περιγραφούν με πληρότητα οι στρατηγικές και τα πολλαπλά μέτρα προφύλαξης, ως σύνολο για την αντιμετώπιση του ιού SARS-CoV-2, προκειμένου να μπορέσουν να λειτουργήσουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα με υγιεινή, ασφάλεια και αξιοπιστία (ΕΟΔΥ, 2021).



Μια πολυεπίπεδη προσέγγιση για τον περιορισμό του κινδύνου

Η προσέγγιση εστιάζει σε τρεις κεντρικούς στόχους:

1. μείωση της πιθανότητας μόλυνσης από τον ιό.
2. μείωση της πιθανότητας μετάδοσης του ιού, εάν μεταφερθεί στο σχολείο και
3. περιορισμός εξάρσης - εξάπλωσης του ιού.

Μια σειρά από στρατηγικές μετριασμού των κινδύνων, με αυξανόμενη αυστηρότητα, στους τομείς της σχολικής λειτουργίας, της ατομικής προστασίας, της διδασκαλίας, της υγείας των εκπαιδευόμενων και των εκπαιδευτικών και της οικογενειακής ζωής μπορούν να συνδυαστούν για τη μείωση του κινδύνου στις σχολικές κοινότητες.

Ronan Lordan, Garret A. FitzGerald, Tilo Grosse "Reopening schools during COVID-19"
 Από το περιοδικό Science 04 Sep 2020: Vol. 369, Issue 6508, pp. 1146 - DOI: 10.1126/science.abe5765
<http://science.sciencemag.org/content/369/6508/1146/suppl/DC1>

Εικόνα 2.1

Πολυεπίπεδη προσέγγιση για τον περιορισμό κινδύνου

2.1.1. Υπεύθυνος διαχείρισης COVID-19

Κάθε εκπαιδευτική μονάδα ορίζει έναν υπεύθυνο για να διαχειρίζεται τα ύποπτα κρούσματα λοίμωξης COVID-19 και τον αναπληρωτή του.

Ο υπεύθυνος διαχείρισης COVID-19

- ✓ Πληροφορεί και επιμορφώνει το προσωπικό όσον αφορά στην άμεση αναγνώριση και στη διαχείριση υπόπτων κρουσμάτων λοίμωξης COVID-19.

- ✓ Επικοινωνεί με τους γονείς προκειμένου να παραλάβουν το παιδί που έχει παρουσιάσει συμπτώματα.

- ✓ Επικοινωνεί με τις οικογένειες των μαθητών της σχολικής τάξης ή των τάξεων που φοιτούν οι μαθητές.

- ✓ Ενημερώνει την οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης και την Διεύθυνση Δημόσιας Υγείας και Κοινωνικής Μέριμνας της οικείας Περιφερειακής Ενότητας. Στη συνέχεια, οι φορείς αυτοί επικοινωνούν με τον ΕΟΔΥ και την Γενική Γραμματεία Πολιτικής Προστασίας, προκειμένου να πραγματοποιηθεί η επιδημιολογική διερεύνηση και η ιχνηλάτηση όλων των πιθανών επαφών του κρούσματος. Τέλος, η οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης γνωμοδοτεί για την αναστολή ή μη της λειτουργίας της τάξης ή των τάξεων ή του σχολείου.

- ✓ Πληροφορείται κάθε νεότερη οδηγία για ζητήματα COVID-19 στις σχολικές μονάδες.

- ✓ Κρατά αρχείο καταγραφής απουσιών σχετικά με τα συμπτώματα που παρουσιάζει ο μαθητής ή το προσωπικό με COVID-19 και αρχείο καταγραφής υλοποίησης διαγνωστικού τεστ και του αποτελέσματός του.

- ✓ Δημιουργεί αρχείο με τους μαθητές του τμήματος, όπου παρουσιάστηκε το κρούσμα και το προωθεί στον οργανισμό ιχνηλάτησης των επαφών.

- ✓ Είναι υπεύθυνος να διαμορφώσει, να εξοπλίσει και να λειτουργήσει καθορισμένο χώρο όπου θα απομονώνεται το περιστατικό που παρουσιάζει συμπτώματα συμβατά με COVID-19 στο σχολείο.

- ✓ Αποστέλλει αυθημερόν, δελτία ιχνηλάτησης στη Γενική Γραμματεία Πολιτικής Προστασίας (e-mail:schools@civilprotection.gr) και στη Διεύθυνση Δημόσιας Υγείας και Κοινωνικής Μέριμνας της οικείας Περιφερειακής Ενότητας.

ΦΟΡΜΑ ΙΧΝΗΛΑΤΗΣΗΣ ΚΡΟΥΣΜΑΤΟΣ COVID-19 ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΟ
(Αποστέλλεται συμπληρωμένο από τον Υπεύθυνο COVID-19 στην ηλεκτρονική διεύθυνση schools@civilprotection.gr και στην ηλεκτρονική διεύθυνση της Διεύθυνσης Δημόσιας Υγείας και Κοινωνικής Μέριμνας της οικείας Περιφερειακής Ενότητας)

Ημερομηνία δήλωσης: / /

Σχολική Μονάδα:.....Δ/νση

Εκπαίδευσης:.....

Όνοματεπώνυμο Υπευθύνου Διαχείρισης COVID-19:.....

Τηλ. επικοινωνίας Υπευθύνου Διαχείρισης COVID-19:.....

Τμήμα 1. Στοιχεία επιβεβαιωμένου κρούσματος

Κατηγορία κρούσματος: Μαθητής/τρια Εκπαιδευτικός Λοιπό Προσωπικό

.....

Όνοματεπώνυμο:.....

Φύλο: Άρρεν Θήλυ

Στοιχεία Κηδεμόνα

Ημερ. Γέννησης: / /

Τάξη/Τμήμα:.....

Τόπος κατοικίας: Περιφερειακή ενότητα (Νομός):.....

Δήμος:.....

Πόλη/χωριό:.....

Τηλ. ασθενούς/οικογένειας:.....

Συμπτώματα; Ναι Όχι Άγν

Ημ. έναρξης: / /

Ημ. αποδρομής: / /

Νοσηλεία Ναι Όχι Άγν Νοσοκομείο:..... Από – έως: ___/___/___
- ___/___/___

Εργαστηριακή διερεύνηση: Ναι Όχι

Ημ/νία λήψης πρώτου θετικού δείγματος: / /

Πηγή: Υπουργείο Παιδείας (τροποποιημένο από Σμιτζή)

Εικόνα 2.2

Φόρμα ιχνηλάτησης κρούσματος

2.1.2. Οδηγίες ΕΟΔΥ

Σύμφωνα με τις οδηγίες του ΕΟΔΥ και της ομάδας εργασίας για το νέο κορωνοϊό SARS-CoV-2 για τις εκπαιδευτικές μονάδες, συστήνονται προληπτικά μέτρα τα οποία διακρίνονται σε γενικές οδηγίες, αρχές ατομικής υγιεινής, αποστάσεις και περιβαλλοντικά μέτρα, λειτουργία των σχολικών κυλικείων, καθαριότητα και απολύμανση.

2.1.2.1. Γενικές οδηγίες

Σύμφωνα με την ομάδα εργασίας για το νέο κορωνοϊό SARS-CoV-2 για τις εκπαιδευτικές μονάδες απαιτείται να εκπαιδευτούν οι μαθητές συστηματικά στην εφαρμογή των μέτρων προφύλαξης, να εξοικειωθούν με τις διαδικασίες υπό την επίβλεψη του εκπαιδευτικού προσωπικού, να κατανοήσουν τη φιλοσοφία των μέτρων και να συζητηθούν τα χαρακτηριστικά του ιού και της νόσου με τον κατάλληλο τρόπο που απαιτεί η κάθε ηλικιακή ομάδα. Ακόμη, προωθείται η ωρίμανση των διαδικασιών για οργανωμένη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εάν η κατάσταση το επιβάλει ή υπάρχουν μαθητές που δεν μπορούν να προσέλθουν λόγω υποκείμενων νοσημάτων. Επίσης, εφαρμόζονται μέτρα για το προσωπικό της σχολικής μονάδας που υπάγεται στις ομάδες αυξημένου κινδύνου. Συγκεκριμένα, ανάληψη εργασιών με ελάχιστο κίνδυνο έκθεσης ή εργασίες που επιτρέπουν την απομάκρυνση από το σχολείο. (Καθορισμός ομάδων αυξημένου κινδύνου για σοβαρή λοίμωξη COVID 19. Αριθμ. ΔΙΔΑΔ/Φ.64/346/9011 ΦΕΚ Β' 1856/15.05.2020). Υπάρχει ρητή απαγόρευση να προσέλθει στο σχολείο οποιοσδήποτε παρουσιάσει πυρετό ή άλλα συμπτώματα συμβατά με λοίμωξη COVID-19. Ιδανικά μπορούν οι γονείς να θερμομετρούν τα παιδιά τους πριν την αναχώρηση τους από το σπίτι. Τέλος, απαιτείται κάθε εκπαιδευτική μονάδα να κρατάει αρχείο με τις φόρμες για συμπτώματα συμβατά με COVID 19 σε εκπαιδευόμενους ή σε εκπαιδευτικούς και να παρακολουθεί την πορεία τους (ΕΟΔΥ, 2021).

2.1.2.2. Οδηγίες ατομικής υγιεινής

Ο ΕΟΔΥ και η ομάδα εργασίας για το νέο κορωνοϊό SARS-CoV-2 για τις εκπαιδευτικές μονάδες προτείνει αποχή από τα μαθήματα οποιουδήποτε παρουσιάζει συμπτώματα λοίμωξης αναπνευστικού ή πυρετό και παραμονή κατ' οίκον και αποτροπή στενής επαφής με όποιον εκδηλώνει πυρετό ή συμπτώματα από το αναπνευστικό. Ακόμη, απαγορεύεται η χρήση κοινών μολυβιών, στυλό, μαρκαδόρων και άλλων αντικειμένων. Κάθε μαθητής επιβάλλεται να χρησιμοποιεί μόνο τα προσωπικά του αντικείμενα όπως πρέπει να αποφεύγεται η επαφή χεριών με τα μάτια, τη μύτη και το στόμα προκειμένου να μην υπάρξει μόλυνση. Απαγορεύεται η πόση νερού από τη βρύση με το στόμα ή η χρήση κοινών σκευών, όπως ποτήρια ή μπουκάλια. Προτείνεται να χρησιμοποιείται ατομικό μπουκάλι ή παγούρι από τον κάθε μαθητή. Επίσης, προτείνεται συχνό και προσεκτικό πλύσιμο χεριών με υγρό σαπούνι και νερό για 20 δευτερόλεπτα και πλέον, όταν τα χέρια δεν είναι καθαρά, πριν την κατανάλωση τροφής ή υγρών, μετά την τουαλέτα ή επαφή με εκκρίσεις ή άλλα

σωματικά υγρά. Συστήνεται στέγνωμα των χεριών με χάρτινες χειροπετσέτες και απομάκρυνση τους στον κάδο απορριμμάτων. Στην είσοδο κάθε τάξης θα υπάρχει αλκοολούχο αντισηπτικό διάλυμα, όπου θα εφαρμόζεται συχνά στα χέρια και η διάρκεια της πράξης θα είναι τουλάχιστον για 20 δευτερόλεπτα, υπό την επίβλεψη του εκπαιδευτικού. Όταν μάλιστα γίνεται χρήση κοινόχρηστου εξοπλισμού, όπως πληκτρολόγιο υπολογιστή, θα πρέπει πάλι για την υγιεινή να χρησιμοποιείται αλκοολούχο αντισηπτικό διάλυμα. Τέλος, απαιτείται παραμονή στο σπίτι και ενημέρωση των ειδικών σε περίπτωση αναγνώρισης συμπτωμάτων ακόμη και ήπιων. Ο εργαστηριακός έλεγχος τίθεται στην κρίση του θεράποντος ιατρού και των επιδημιολογικών στοιχείων του τμήματος, του σχολείου ή της γεωγραφικής περιοχής. Για την πληρέστερη ενημέρωση των μαθητών προτείνεται η τοποθέτηση αφισών ή εικόνων με τα μέτρα ατομικής υγιεινής σε διάφορους χώρους του σχολείου (ΕΟΔΥ, 2021).

2.1.2.3. Κοινωνικές αποστάσεις και περιβαλλοντικά μέτρα

Συστήνονται από τον ΕΟΔΥ και την ομάδα εργασίας για το νέο κορωνοϊό SARS-CoV-2 για τις εκπαιδευτικές μονάδες, μέτρα περιβαλλοντικά και κοινωνικών αποστάσεων, καθώς πέραν των μαθητών και του προσωπικού που συγχρωτίζονται στο σχολικό χώρο υπάρχουν μαθητές και εκπαιδευτικοί που μεταφέρονται με σχολικά λεωφορεία.

Πιο συγκεκριμένα, κατά τη μεταφορά μαθητών με λεωφορείο από και προς το σχολείο πρέπει ο μαθητής να κάθεται πάντα στην ίδια προκαθορισμένη θέση και αν είναι δυνατό να υπάρχουν κενές θέσεις ανάμεσα στους επιβαίνοντες. Παιδιά της ίδιας οικογένειας ή του ίδιου τμήματος προτείνεται να κάθονται δίπλα. Απαιτείται η χρήση της μάσκας αδιαλείπτως. Συστήνεται το άνοιγμα των παραθύρων, όπου αυτό είναι δυνατό ή η ενεργοποίηση του εξαερισμού στην εισαγωγή αέρα και όχι στην ανακύκλωση.

Ακόμη, επιβάλλεται αποτροπή συνωστισμού και επαφών ανάμεσα σε γονείς μαθητών και εκπαιδευτικών από και προς το σχολείο. Τήρηση αποστάσεων με καθορισμό των αποστάσεων στο δάπεδο, όπως και εφαρμογή της μέγιστης δυνατής απόστασης μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων σύμφωνα με τις χωροταξικές δυνατότητες και τις εκπαιδευτικές ανάγκες.

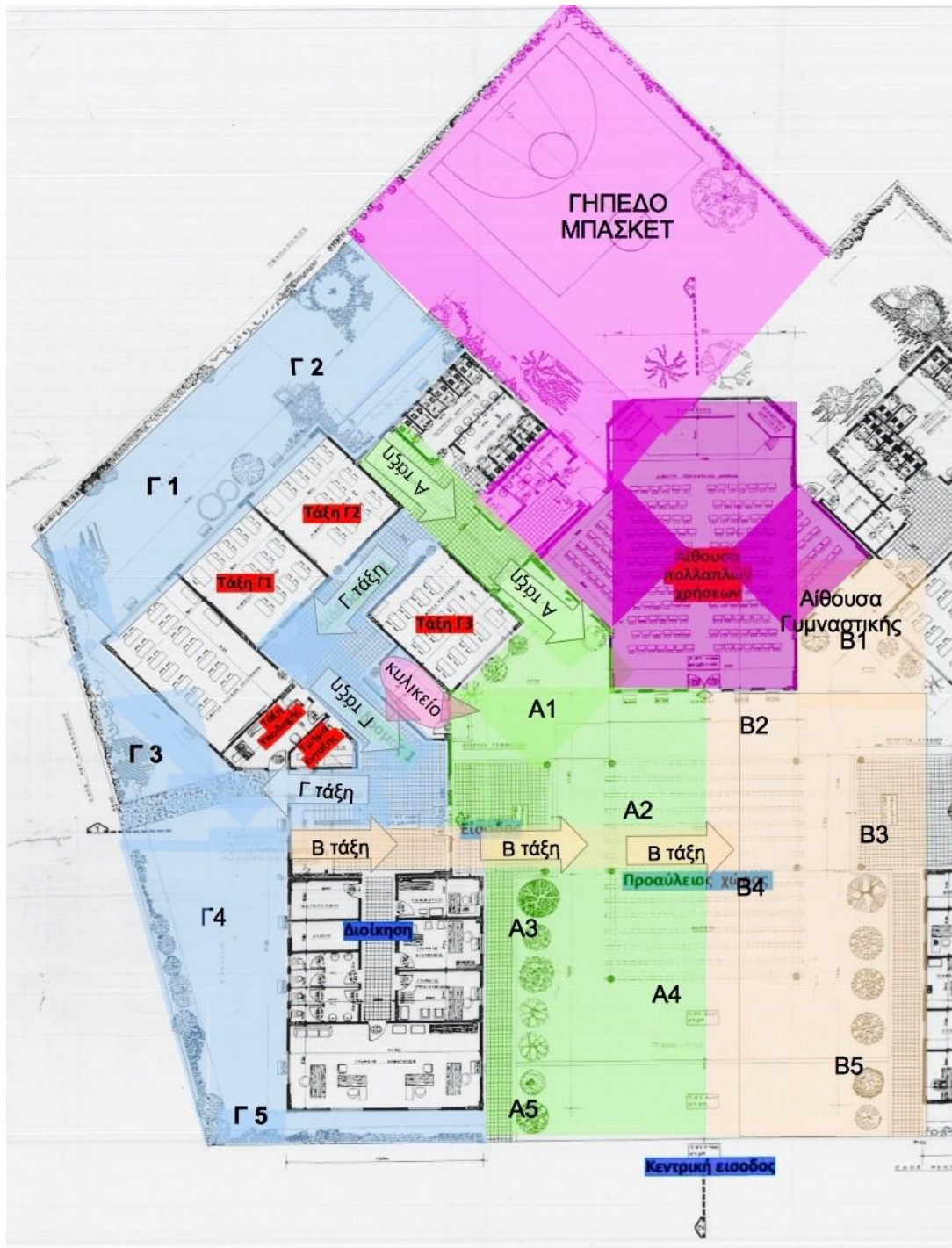
Επιπλέον, τα θρανία να απέχουν τη μέγιστη δυνατή απόσταση σύμφωνα με τους εκάστοτε διαθέσιμους χώρους και ο προσανατολισμός τους να είναι προς την ίδια κατεύθυνση, ώστε να αποφεύγεται η πιθανή επαφή σε σταγονίδια από βήχα ή πταρμό.

Χρήση προστατευτικής μάσκας. Η μάσκα θα πρέπει να χρησιμοποιείται από όλο το έμφυχο δυναμικό με την έλευση στο σχολείο, σε όλους τους εσωκλειστούς χώρους(π.χ. αίθουσες διδασκαλίας) και κατά την προετοιμασία του γεύματος. Στους εξωτερικούς χώρους επιβάλλεται όπου υπάρχει συνωστισμός (ΕΟΔΥ, 2021).

Επίσης, προτείνεται το κάθε τμήμα να έχει μία συγκεκριμένη αίθουσα, ώστε να αποφευχθεί η πιθανότητα μετάδοσης του ιού μεταξύ των τμημάτων. Επιτρέπεται η πραγματοποίηση του μαθήματος εκτός σχολικής αίθουσας, αν αυτό είναι δυνατό. Συστήνεται μάλιστα, η εναλλαγή των εκπαιδευτικών αντί τη μετακίνησης των μαθητών από αίθουσα σε αίθουσα. Η χρήση της αίθουσας υποχρεωτικά από περισσότερα τμήματα επιβάλλει καλό καθαρισμό του χώρου και των επιφανειών και καλό αερισμό, τουλάχιστον 15 λεπτά. Στα εργαστήρια προτείνεται προσεκτικός καθαρισμός μετά από κάθε χρήση.

Δεν πρέπει ν' αναμειγνύονται μαθητές από διαφορετικά τμήματα ή διαφορετικές ομάδες παιδιών, ενώ προτείνεται διαγράμμιση, στο προαύλιο με καθορισμό θέσης του κάθε τμήματος ή σταθερής ομάδας παιδιών. Ο προαυλισμός αν αυτό είναι εφικτό θα γίνεται σε διαφορετικούς χώρους και χρόνους, Χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής όσων προαναφέρθηκαν αποτελεί ένα σχολείο της χώρας μας, το 5^ο Πρότυπο Γυμνάσιο Χαλκίδας.

Στις επόμενες εικόνες παρουσιάζεται η θέση των τμημάτων και των μαθητών τόσο εντός του κτηρίου όσο και εκτός, σύμφωνα με τις υποδείξεις του ΕΟΔΥ και των λοιπών φορέων υπεύθυνων για τη διαχείριση της κρίσης λόγω COVID 19 (Εικόνα 2.3, Εικόνα 2.4).



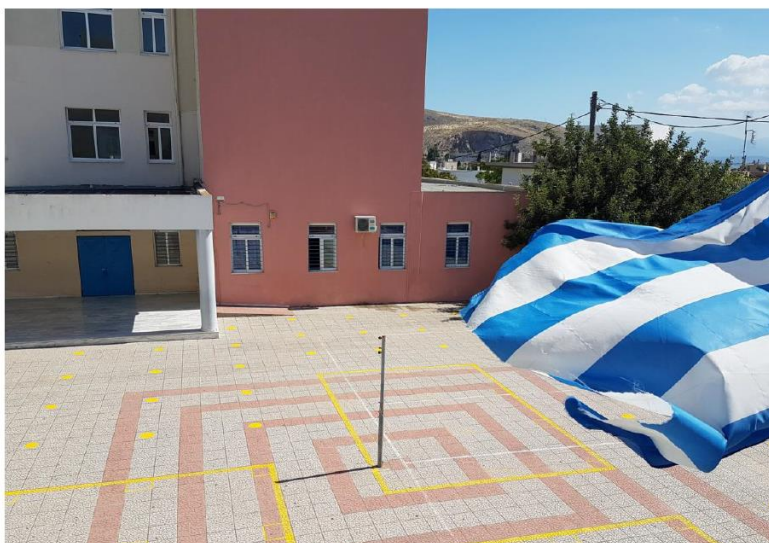
Λειτουργία ασφαλείας σχολικό έτος 2020-2021

5ο Γυμνάσιο Χαλκίδας ΙΣΟΓΕΙΟ

Πηγή: 5^ο Πρότυπο Γυμνάσιο Χαλκίδας

Εικόνα 2.3

Λειτουργία ασφαλείας 5ο Γυμνάσιο Χαλκίδας



Πηγή: 5ο Πρότυπο Γυμνάσιο Χαλκίδας

Εικόνα 2.4

Προαύλιο 5ου Γυμνασίου Χαλκίδας

Οι μαθητές προσέρχονται στο σχολείο φορώντας μάσκα και πηγαίνουν στο τμήμα τους, που αριθμείται 1, 2, 3, 4, 5 στα αντίστοιχα παραλληλόγραμμα και κουκκίδες που βρίσκονται στο κεντρικό προαύλιο και τοποθετούνται στα σεσημασμένα τετράγωνα ή κουκκίδες, ώστε να τηρούνται οι απαραίτητες αποστάσεις. Στις θέσεις αυτές οι εκπαιδευτικοί της πρώτης ώρας σημειώνουν ονομαστικά τις απουσίες στο ημερήσιο δελτίο προσέλευσης στη σχετική κατάσταση και το παραδίδουν στη διεύθυνση. Όταν ολοκληρωθεί αυτή η διαδικασία, μαθητές και εκπαιδευτικοί εισέρχονται στις σχολικές αίθουσες κρατώντας αποστάσεις.

Επίσης, η Εικόνα 2.5 αποτελεί την πρόταση-κανόνα που ακολουθεί το 5^ο Γυμνάσιο Χαλκίδας στους χρόνους, ώστε να αποφεύγεται ο συνωστισμός και να τηρούνται τα μέτρα με ηρεμία και ασφάλεια.

Στο πρόγραμμα περιλαμβάνονται τα διαλείμματα στη διδακτική ώρα (45'). Τα διαλείμματα διαρκούν 10' και πρέπει να τηρούνται με ακρίβεια. Οι «χρονομέτρες-απουσιολόγοι» πρέπει να ειδοποιούν τους διδάσκοντες 10' πριν, για το διάλειμμα. Οι διδάσκοντες συνοδεύουν και επιτηρούν τους μαθητές στην αυλή.

ΩΡΑΡΙΑ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑΤΩΝ ΑΝΑ ΤΑΞΗ 14 ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΥ- 22 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ 2020

ΩΡΑΡΙΟ	A	B	Γ	
1.A	08:10 - 08:55			
1.B	<i>08:45 - 08:55</i>	08.40 -09.25		
2.A - 1.Γ	08.55 - 09.40	<i>09.15 -09.25</i>	09.10 - 09.55	
2.B	<i>09.30 - 09.40</i>	09.25 -10.10	<i>09:45 - 09:55</i>	
3.A - 2.Γ	09.40 - 10.25	<i>10:00 - 10:10</i>	09.55- 10.40	
3.B	<i>10:15 - 10:25</i>	10.10 - 10:55	<i>10:30 -10:40</i>	
4.A - 3.Γ	10:25 - 11:10	<i>10:45 - 10:55</i>	10:40 - 11:25	
4.B	<i>11:00 - 11:10</i>	10:55 - 11:40	<i>11:15 - 11:25</i>	
5.A - 4.Γ	11:10 - 11:55	<i>11:30 - 11:40</i>	11:25 - 12:10	
5.B	<i>11.45 - 11.55</i>	11:40 - 12:25	<i>12:00 - 12:10</i>	
6.A - 5.Γ	11.55 - 12.40	<i>12:15 - 12:25</i>	12:10 - 12:55	
6.B	<i>12.30 - 12.40</i>	12:25 - 13:10	<i>12:45 - 12:55</i>	
7.A - 6.Γ	12.40 - 13.10	<i>13.00 - 13.10</i>	12:55 - 13:40	
7.B		13.10 - 13.40	<i>13.30 - 13.40</i>	
7.Γ			13.40 - 14.10	

Πηγή: 5^ο Πρότυπο Γυμνάσιο Χαλκίδας

Εικόνα 2.5**Ωράρια διαλειμμάτων**

Πρόσθετο περιβαλλοντικό και κοινωνικό μέτρο είναι η απαγόρευση ανάμειξης μαθητών από διαφορετικά τμήματα κατά τη λήψη γευμάτων. Συστήνεται η λήψη γεύματος στο θρανίο μέσα στη σχολική αίθουσα ή σε άλλο σημείο με όλα τα απαραίτητα μέτρα, καθώς και η χρήση προσωπικών σκευών ή μιας χρήσης. Πληροφόρηση να μην ανταλλάσσουν τα παιδιά τρόφιμα ή υγρά ροφήματα.

Ακόμη, στις αθλητικές δραστηριότητες πρέπει να εφαρμόζονται οι προβλεπόμενες αποστάσεις και τα μέτρα ατομικής υγιεινής, να μην αναμειγνύονται μαθητές από διαφορετικά τμήματα σε οργανωμένες ή μη αθλοπαιδιές και οι μαθητές κάθε τάξης να παίζουν μόνο μεταξύ τους και με καθορισμένη μπάλα υπό την εποπτεία του εκπαιδευτικού. Οι μπάλες στο τέλος της ημέρας ή μετά τη χρήση τους από κάθε τμήμα πρέπει να καθαρίζονται με σαπούνι/απορρυπαντικό και έπειτα με απολυμαντικό. Ως απολυμαντικό μπορεί να χρησιμοποιείται αλκοολούχο διάλυμα 70-90% ή αραιωμένη οικιακή χλωρίνη. Ρητή απαγόρευση να φέρνουν οι εκπαιδευόμενοι πράγματα ή παιχνίδια από το σπίτι στο σχολείο.

Όπου υπάρχει σειρά αναμονής (π.χ. τουαλέτα, είσοδος-έξοδος από την τάξη) επιβάλλεται να τηρούνται οι αποστάσεις και να υπάρχει σηματοδότηση κατεύθυνσης στους διαδρόμους του σχολείου, σύμφωνα με την οποία θα καθορίζεται που κινούνται οι μαθητές, ώστε να αποφεύγεται ο συνωστισμός (ΕΟΔΥ, 2021).

Προτείνεται να μην διοργανωθούν εκπαιδευτικές εκδρομές, παρά μόνο κάποιες συγκεκριμένες επισκέψεις ή περίπατοι μεμονωμένων τμημάτων και αυτό μόνο εφόσον το επιτρέπουν τα επιδημιολογικά δεδομένα και τηρώντας όλα τα προβλεπόμενα μέτρα, όπως και ν' αποφευχθούν οι ενδοσχολικές εκδηλώσεις παρουσία γονέων και τρίτων. Εκδηλώσεις επιτρέπονται μόνο με συμμετοχή εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων σε σταθερά τμήματα, με αποστάσεις και εντός επιτρεπόμενου χρονικού πλαισίου.

Απαραιτήτως πρέπει να αποσυμφορηθούν τα γραφεία των εκπαιδευτικών, να τηρηθούν οι απαραίτητες αποστάσεις, να χρησιμοποιηθεί προστατευτική μάσκα και να παρθούν όλα τα μέτρα προσωπικής υγιεινής. Προτείνεται να προτιμάται η εξ αποστάσεως συζήτηση με τους γονείς, εκτός αν συντρέχουν ειδικοί λόγοι.

Καταλήγοντας πρέπει να υπάρχει πρόνοια για μη έλλειψη ειδών ατομικής υγιεινής σε αίθουσες και τουαλέτες και συνεχής επιμόρφωση των μαθητών σχετικά με τον καθαρισμό των χεριών και την αναπνευστική υγιεινή μέσω ενημερωτικού υλικού (πόστερ, βίντεο κ.α.), (ΕΟΔΥ, 2021).

2.1.2.4. *Λειτουργία σχολικών κυλικείων*

Οι εργαζόμενοι στα κυλικεία οφείλουν να εφαρμόζουν εξονυχιστικά τους γενικούς κανόνες καθαριότητας, απολύμανσης χώρων και ατομικής υγιεινής. Επίσης, οι εργαζόμενοι στα κυλικεία οφείλουν να εφαρμόζουν τους γενικούς κανόνες για πρόληψη της μετάδοσης του ιού SARS-CoV-2, ο οποίος είναι υπεύθυνος για τη νόσο COVID-19. Για παράδειγμα κατά την προετοιμασία και τη διανομή των προϊόντων απαραίτητως το προσωπικό να φορά προστατευτική μάσκα ή να απέχουν από την εργασία τους σε περίπτωση πυρετού ή άλλων συμπτωμάτων ή να χρησιμοποιούν προστατευτική μάσκα όταν υπάρχει συνωστισμός (ΕΟΔΥ, 2021).

Επιτρέπεται η διάθεση μόνο συσκευασμένων προϊόντων ή προϊόντων που έχουν ετοιμαστεί λίγο πριν την προώθησή τους αλλά έχουν συσκευαστεί, όπως προβλέπεται.

Οι μαθητές οφείλουν να τηρούν αποστάσεις, όσο αναμένουν για εξυπηρέτηση από το κυλικείο. Προτείνεται κατευθυντήρια σήμανση. Αν δεν είναι δυνατό να τηρηθούν οι αποστάσεις, συστήνεται η χρήση προστατευτικής μάσκας. Το αλκοολούχο διάλυμα χεριών κρίνεται σκόπιμο να χρησιμοποιείται μετά τη συναλλαγή στο κυλικείο και πριν την κατανάλωση γεύματος (ΕΟΔΥ, 2021).

2.1.2.5. Οδηγίες καθαρισμού και εφαρμογής απολυμαντικών σε επιφάνειες

Ο συχνός, καθημερινός και συστηματικός καθαρισμός και η χρήση απολυμαντικών θεωρούνται ζητήματα μέγιστης σημασίας για τη διαχείριση της πανδημίας COVID-19, καθώς αποτρέπουν τη διασπορά λοιμώξεων, απομακρύνουν και σκοτώνουν τους μικροοργανισμούς από τις επιφάνειες.

Σύμφωνα και με τις συστάσεις του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (2020) πρέπει να πραγματοποιείται καλός αερισμός των χώρων, α) ανάμεσα στα μαθήματα ή και κατά τη διάρκεια τους (αν οι καιρικές συνθήκες δεν είναι αποτρεπτικές) β) πριν και κατά τη διάρκεια της καθαριότητάς τους. Ιδανικά πρέπει να μην επιτρέπεται η κοινή χρήση επιφανειών ή αντικειμένων. Αν δεν είναι δυνατό αυτό, θα πρέπει να απολυμαίνονται συχνότερα οι επιφάνειες.

Για να απολυμανθεί κάτι, πρέπει πρώτα να έχει καθαριστεί, να έχει ξεπλυθεί με νερό και να έχει στεγνώσει. Η απομάκρυνση των μικροοργανισμών απαιτεί καλό τρίψιμο και χρήση απολυμαντικού. Ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται στις συχνά αγγιζόμενες επιφάνειες. Τέτοιες επιφάνειες θεωρούνται οι τουαλέτες, οι βρύσες, τα πόμολα, τα τραπέζια ή οι πάγκοι εργασίας κοινής χρήσης, η κουπαστή σκάλας, τα κουμπιά σε ασανσέρ ή κουδούνια, οι διακόπτες ηλεκτρικού, τα πληκτρολόγια ή οι συσκευές τηλεφώνου κοινής χρήσης, οι έδρες εκπαιδευτικών ή τα θρανία όταν οι χρήστες τους εναλλάσσονται.

«Κοινές αποδεκτές απολυμαντικές ουσίες είναι το υποχλωριώδες νάτριο (χλωρίνη) και η αιθυλική αλκοόλη (καθαρό οινόπνευμα, προσοχή όχι μπλε φωτιστικό οινόπνευμα). Στο εμπόριο κυκλοφορούν και άλλα απολυμαντικά με βακτηριοκτόνο και ιοκτόνο δράση εγκεκριμένα από τον Εθνικό Οργανισμό Φαρμάκων (ΕΟΦ)».

Η καταστροφή των μικροοργανισμών είναι αποτελεσματική, «όταν εφαρμοστεί απολυμαντικό διάλυμα υποχλωριώδους νατρίου (οικιακή χλωρίνη) σε συγκέντρωση 0.1% (=1000 ppm διαθέσιμου χλωρίου), δηλαδή αραιώση 1:50 (20ml:1000ml) όταν η αρχική συγκέντρωση της χλωρίνης είναι 5%, για τουλάχιστον 1 λεπτό. Το διάλυμα υποχλωριώδους νατρίου πρέπει να ετοιμάζεται πριν από τη χρήση του και να χρησιμοποιείται εντός 24 ωρών. Εναλλακτικά, μπορούν να χρησιμοποιηθούν αλκοολούχα διαλύματα με 70%-90% συγκέντρωση αιθυλικής αλκοόλης για τουλάχιστον 1 λεπτό» (ΕΟΔΥ, 2021).

Οι οδηγίες του κατασκευαστή ενημερώνουν για τον τρόπο καθαριότητας και απολύμανσης των ευαίσθητων επιφανειών. Απαγορεύεται το άγγιγμα των επιφανειών, πριν το στέγνωμα από τον καθαρισμό και την εφαρμογή του απολυμαντικού.

Ο εξοπλισμός καθαριότητας απαιτείται να καθαρίζεται επίσης και να απολυμαίνεται. Συστήνεται να υπάρχει ξεχωριστός εξοπλισμός καθαριότητας για τις τουαλέτες και για τους άλλους χώρους του σχολείου, ενώ οι μαθητές δεν πρέπει να κάνουν χρήση καθαριστικών ή απολυμαντικών, ούτε όμως να γίνεται εφαρμογή κοντά τους. Το προσωπικό μάλιστα, που χρησιμοποιεί αυτά τα είδη πρέπει να βρίσκεται πάντα σε αεριζόμενο χώρο για την αποφυγή των αναθυμιάσεων.

Οι ευπρεπιστές/στριες είναι αναγκαίο να φορούν στολή/ρόμπα εργασίας και γάντια μιας χρήσης. Μετά την αποβολή των γαντιών πρέπει να πλένονται τα χέρια με νερό και σαπούνι ή να εφαρμόζεται αλκοολούχο αντισηπτικό για 20 δευτερόλεπτα, να στεγνώνουν και να χρησιμοποιείται νέο ζευγάρι. Ενίσχυση του εξοπλισμού, όταν παρασκευάζονται διαλύματα ή λόγω πιτσιλίσματος, αποτελεί η μάσκα, τα προστατευτικά γυαλιά και η αδιάβροχη ποδιά.

Απαγορεύεται κατά τη διαδικασία της καθαριότητας η εκνέφωση, το πιτσιλίσμα και η πρόκληση σκόνης από το σκούπισμα, το τίναγμα των ταπήτων ή άλλων μαλακών ειδών, όπως επιβάλλεται το πλύσιμο της στολής/ρόμπας εργασίας συχνά και το τίναγμα, πριν το πλύσιμό της (ΕΟΔΥ, 2021).

Ο ΕΟΔΥ και η ομάδα εργασίας για το νέο κορωνοϊό SARS-CoV-2 για τις εκπαιδευτικές μονάδες συστήνει κάποιες πρόσθετες πληροφορίες-επισημάνσεις σχετικά με την καθαριότητα.

Ειδικότερα, περιγράφεται ότι το καθάρισμα με σαπούνι και νερό ή απορρυπαντικό και νερό απομακρύνει τους ρύπους και τους μικροοργανισμούς από τις επιφάνειες. Επιπλέον, η χρήση απολυμαντικών καταστρέφει και όσους μικροοργανισμούς έχουν επιμολύνει τις επιφάνειες και τα αντικείμενα, μειώνοντας ακόμη περισσότερο τον κίνδυνο διασποράς του ιού .

Ακόμη, το υποχλωριώδες νάτριο (οικιακή χλωρίνη) δεν πρέπει να αναμειγνύεται με αμμωνία και άλλου είδους απορρυπαντικά/ καθαριστικά, ενώ όσον αφορά στην αραίωση των απολυμαντικών με νερό, στο χρόνο εφαρμογής τους, στο χρόνο αερισμού του χώρου, στην αποθήκευσή τους καθώς και στον συνιστώμενο εξοπλισμό προστασίας του προσωπικού καθαριότητας, θα πρέπει να ακολουθούνται οι οδηγίες του κατασκευαστή.

Οι ευπρεπιστές/στριες πρέπει να φορούν γάντια και να πλένουν τα χέρια τους με σαπούνι και νερό για τουλάχιστον 20 δευτερόλεπτα, ώστε όταν χρησιμοποιούνται καθαριστικά ή απολυμαντικά να αποφεύγεται η επαφή με το δέρμα ή η εισπνοή τους, καθώς και να φυλάττουν τα είδη καθαριότητας και απολύμανσης μακριά από παιδιά.

«Η παρασκευή των απολυμαντικών (π.χ. αραιώση χλωρίνης κλπ.) πρέπει να γίνεται σε χώρο που αερίζεται καλά, και κατ' αυτήν το προσωπικό θα πρέπει να φορά ελαστικά γάντια, αδιάβροχη ποδιά και κλειστά παπούτσια για προστασία από τα χημικά που περιέχονται. Η χρήση προστατευτικών γυαλιών και μάσκας μπορεί να είναι επίσης απαραίτητα εάν υπάρχει κίνδυνος πιτσιλίσματος».

«Η εξωτερική αυλή καθαρίζεται με σαπούνι και νερό ή κοινά απορρυπαντικά και νερό».

Σε περίπτωση που προκύψει επιβεβαιωμένο περιστατικό COVID-19 προτείνονται επιπλέον οδηγίες καθαριότητας και απολύμανσης.

Αρχικά, τα σημεία (γραφεία, τουαλέτα, κοινόχρηστοι χώροι, αίθουσες, τραπεζαρία) που χρησιμοποιήθηκαν από το επιβεβαιωμένο κρούσμα επιβάλλεται να αεριστούν για μία ώρα και μετά να καθαριστούν και να απολυμανθούν όλες οι επιφάνειες και ο εξοπλισμός. Ο καθαρισμός γίνεται με σαπούνι και νερό ή απορρυπαντικό και νερό, ακολουθώντας τις αναγραφόμενες οδηγίες της συσκευασίας. Απαιτείται καλό τρίψιμο προκειμένου να απομακρυνθούν οι ρύποι και οι μικροοργανισμοί. Μετά το καθάρισμα, το ξέπλυμα και το στέγνωμα, ακολουθεί η απολύμανση. Αποδεικνύεται ότι το καλό τρίψιμο και ο κατάλληλος χρόνος εφαρμογής του απολυμαντικού καταστρέφουν τους μικροοργανισμούς.

Κοινές αποδεκτές, απολυμαντικές ουσίες είναι το υποχλωριώδες νάτριο (χλωρίνη) και η αιθυλική αλκοόλη (καθαρό οινόπνευμα, προσοχή όχι μπλε φωτιστικό οινόπνευμα). Στο εμπόριο εμφανίζονται και άλλα απολυμαντικά με βακτηριοκτόνο και ιοκτόνο δράση εγκεκριμένα από τον Εθνικό Οργανισμό Φαρμάκων (ΕΟΦ).

Προτείνεται «η εφαρμογή απολυμαντικού διαλύματος υποχλωριώδους νατρίου (οικιακή χλωρίνη) σε συγκέντρωση 0.1% (=1000 ppm διαθέσιμου χλωρίου), δηλαδή αραιώση 1:50 (20ml:1000ml) όταν η αρχική συγκέντρωση της χλωρίνης είναι 5%, για τουλάχιστον 1 λεπτό, καθώς έτσι καταστρέφονται οι μικροοργανισμοί. Το διάλυμα υποχλωριώδους νατρίου πρέπει να προετοιμαστεί, πριν από τη χρήση του και να καταναλωθεί εντός 24 ωρών. Εναλλακτικά, μπορούν να χρησιμοποιηθούν αλκοολούχα διαλύματα με 70%-90% συγκέντρωση αιθυλικής αλκοόλης για τουλάχιστον 1 λεπτό» (ΕΟΔΥ, 2021).

Για τη χρήση καθαριστικών ή απολυμαντικών σε ευαίσθητες επιφάνειες ή εξοπλισμό είναι αναγκαίο να ακολουθηθούν οι οδηγίες του κατασκευαστή, ενώ δεν επιτρέπεται η επαφή με τις επιφάνειες, στις οποίες έχουν εφαρμοστεί καθαριστικά ή απολυμαντικά, έως ότου στεγνώσουν.

Καλό θα ήταν, αν είναι δυνατό, να χρησιμοποιείται εξοπλισμός μιας χρήσης (π.χ. πανιά καθαριότητας). Για τον εξοπλισμό ευπρεπισμού πολλαπλών χρήσεων (π.χ. κάδοι σφουγγαρίσματος, σφουγγαρίστρες) πρέπει να εφαρμόζεται απολυμαντικό μετά από κάθε χρήση. Προτείνεται να υπάρχει διαφορετικός εξοπλισμός ευπρεπισμού για τις τουαλέτες και για τους υπόλοιπους χώρους (π.χ. γραφεία, τάξεις).

Οι ευπρεπιστές/στριες απαιτείται να φορούν πάνω από τη στολή/ρόμπα ειδικό εξοπλισμό ο οποίος αποτελείται από: *«χειρουργική μάσκα, αδιάβροχη ρόμπα με μακριά μανίκια, μίας χρήσης (ή υγροαπωθητική ρόμπα με μακριά μανίκια και επιπρόσθετα πλαστική ποδιά), γάντια μίας χρήσης, προστατευτικά γυαλιά»*. Τα γάντια πρέπει να αλλάζονται συχνά και ν' ακολουθείται πλύσιμο με σαπούνι και νερό ή εφαρμογή αλκοολούχου αντισηπτικού για 20 δευτερόλεπτα. Όταν τα χέρια στεγνώσουν είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί άλλο ζευγάρι γαντιών.

«Η κατάλληλη εφαρμογή, αφαίρεση και απόρριψη του εξοπλισμού ατομικής προστασίας πρέπει να εκτελείται σύμφωνα με τις οδηγίες του ΕΟΔΥ»

2.2. ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΚΡΟΥΣΜΑΤΟΣ

Τα σχολικά ιδρύματα, όταν προκύψει κάποιο κρούσμα, κατόπιν των οδηγιών του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, του ΕΟΔΥ και της ομάδας εργασίας για το νέο κορωνοϊό SARS-CoV-2 για τις εκπαιδευτικές μονάδες, προβαίνουν σε συγκεκριμένες ενέργειες, για να μπορέσουν να το αντιμετωπίσουν.

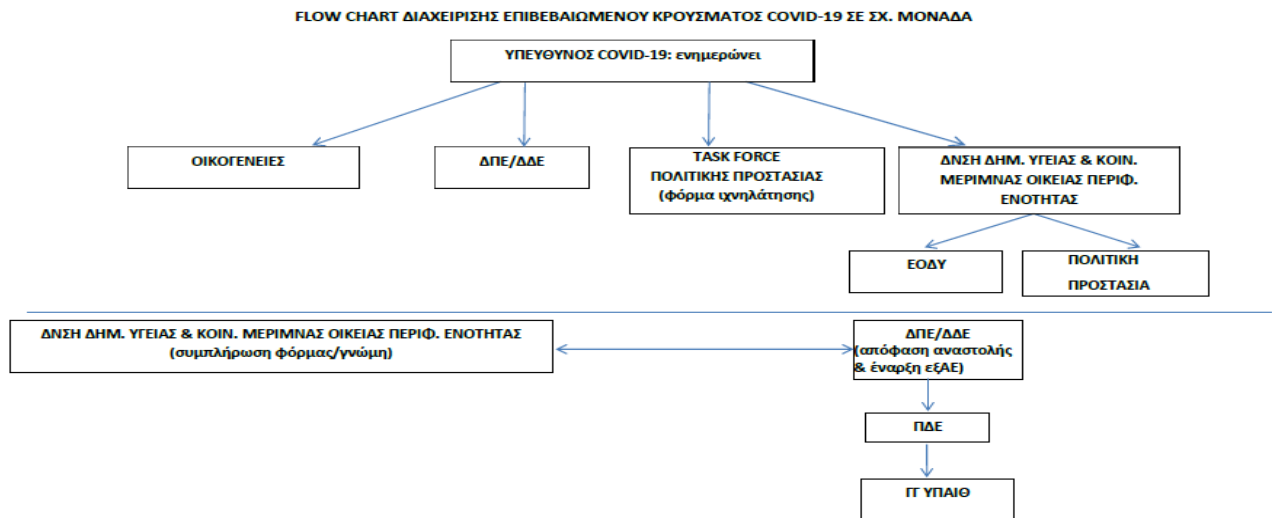
2.2.1. Υπεύθυνος COVID-19 στο σχολείο

Ο Σύλλογος Διδασκόντων κάθε σχολείου ορίζει ένα άτομο, ως υπεύθυνο διαχείρισης COVID-19 και έναν ακόμη ως αναπληρωτή.

Ο υπεύθυνος διαχείρισης COVID-19:

1. Πληροφορεί και επιμορφώνει το προσωπικό όσον αφορά στην άμεση αναγνώριση και τη διαχείριση υπόπτων κρουσμάτων λοίμωξης COVID-19.
2. Επικοινωνεί με τους γονείς προκειμένου να παραλάβουν το παιδί που έχει παρουσιάσει συμπτώματα.
3. Επικοινωνεί με τις οικογένειες των μαθητών της σχολικής τάξης ή των τάξεων που φοιτούν οι μαθητές.
4. Ενημερώνει την οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης και την Διεύθυνση Δημόσιας Υγείας και Κοινωνικής Μέριμνας της οικείας Περιφερειακής Ενότητας. Στη συνέχεια, οι φορείς αυτοί επικοινωνούν με τον ΕΟΔΥ και την Γενική Γραμματεία Πολιτικής Προστασίας προκειμένου να πραγματοποιηθεί η επιδημιολογική διερεύνηση και η ιχνηλάτηση όλων των πιθανών επαφών του κρούσματος. Τέλος, η οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης γνωμοδοτεί για την αναστολή ή μη της λειτουργίας της τάξης ή των τάξεων ή του σχολείου.

Στην Εικόνα 2.6 παρουσιάζεται, σε σχεδιαγραμματική μορφή, με ποιους φορείς επικοινωνεί ο υπεύθυνος διαχείρισης COVID-19 και με ποια ιεραρχία.



Πηγή: 5^ο Πρότυπο Γυμνάσιο Χαλκίδας

Εικόνα 2.6

FLOW CHART

5. Πληροφορείται κάθε νεότερη οδηγία για ζητήματα COVID-19 στις σχολικές μονάδες.

6. Κρατά αρχείο καταγραφής απουσιών σχετικά με τα συμπτώματα που παρουσιάζει ο μαθητής ή το προσωπικό με COVID-19 και καταγραφή υλοποίησης διαγνωστικού τεστ και του αποτελέσματός του (Εικόνα 2.7).

5ο Γυμνάσιο Χαλκίδας

ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟΥ ΑΣΘΕΝΕΙΑΣ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΩΡΑ ΤΑΞΗ ΤΜΗΜΑ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΑΘΗΤΗ-ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΤΗ ΠΕ.....

ΕΛΕΓΧΟΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΩΝ

ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ	ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΗ	COVID 19	H1N1
ΠΥΡΕΤΟΣ (37,4 °ή °C ή υψηλότερος)		✓ (σύνθητες)	✓ αιφνίδια έναρξη υψηλού πυρετού
ΒΗΧΑΣ (ξαφνικός ή επειδεινούμενος)		✓ συνήθως ξηρός αλλά μπορεί και με απόχρεμψη (σύνθητες)	✓
ΔΥΣΠΝΟΙΑ ή ΛΑΧΑΝΙΑΣΜΑ		✓ (σύνθητες)	
ΑΟΣΜΙΑ ΜΕ ΑΙΦΝΙΔΙΑ ΕΝΑΡΞΗ		✓ (σύνθητες)	
ΑΓΕΥΣΙΑ		✓ (σύνθητες)	
ΓΑΣΤΡΕΝΤΕΡΙΚΑ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΚΟΙΛΙΑΚΟΣ ΠΟΝΟΣ, ΔΙΑΡΡΟΙΕΣ		✓ (λιγότερο σύνθητες)	✓
ΝΑΥΤΙΑ / ΕΜΕΤΟΣ		✓ (λιγότερο σύνθητες)	✓
ΥΠΕΡΒΟΛΙΚΗ ΚΟΥΡΑΣΗ		✓ (λιγότερο σύνθητες)	✓ αίσθημα κόπωσης
ΠΟΝΟΛΑΙΜΟΣ		✓ (λιγότερο σύνθητες)	✓
ΜΥΑΛΓΙΕΣ		✓ (λιγότερο σύνθητες)	✓ πόνος στους μύες και στις αρθρώσεις
ΡΙΓΟΣ		✓ (λιγότερο σύνθητες)	✓
ΠΟΝΟΚΕΦΑΛΟΣ αιφνίδιος & έντονος		✓ (λιγότερο σύνθητες)	✓
ΡΙΝΙΚΗ ΚΑΤΑΡΡΟΗ / ΣΥΜΦΟΡΗΣΗ		✓ (λιγότερο σύνθητες)	✓
ΔΥΣΚΑΤΑΠΟΣΙΑ		✓	
ΛΗΘΑΡΓΟΣ		✓	
ΕΞΑΝΘΗΜΑ ΣΤΟ ΣΩΜΑ		✓	
ΚΟΚΚΙΝΙΛΕΣ ΣΤΑ ΔΑΚΤΥΛΑ		✓	

ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΗΣ

ΑΠΟΜΟΝΩΘΗΚΕ ΣΤΟΝ ΕΙΔΙΚΟ ΧΩΡΟ... **ΝΑΙ**..... **ΟΧΙ** ΩΡΑ

ΕΙΔΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ-ΚΗΔΕΜΟΝΕΣ... **ΝΑΙ**..... **ΟΧΙ** ΩΡΑ

ΠΑΡΕΛΗΦΘΗ ΑΠΟ ΤΟΝ ΚΗΔΕΜΟΝΑ **ΝΑΙ**..... **ΟΧΙ** ΩΡΑ

Ο/Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΤΗΣ ΤΟΥ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟΥ.....

....

Επιμέλεια πίνακα: Απαστολοπούλου Αγγελική ΠΕ04.02 - 5ο Γυμνάσιο Χαλκίδας - <http://5gym-chalk.eyv.sch.gr/>

Πηγή: 5^ο Γυμνάσιο Χαλκίδας

Εικόνα 2.7

Πίνακας διαχείρισης περιστατικού

7. Δημιουργεί αρχείο με τους μαθητές του τμήματος όπου παρουσιάστηκε το κρούσμα και το προωθεί στον οργανισμό ιχνηλάτησης των επαφών.

8. Είναι υπεύθυνος να διαμορφώσει, να εξοπλίσει και να λειτουργήσει καθορισμένο χώρο όπου θα απομονώνεται το περιστατικό που παρουσιάζει συμπτώματα συμβατά με COVID-19 στο σχολείο

9. Αποστέλλει αυθημερόν, δελτία ιχνηλάτησης στη Γενική Γραμματεία Πολιτικής Προστασίας (e-mail:schools@civilprotection.gr) και στη Διεύθυνση Δημόσιας Υγείας και Κοινωνικής Μέριμνας της οικείας Περιφερειακής Ενότητας.

2.2.2. Μαθητής με συμπτώματα συμβατά με λοίμωξη COVID-19

Αν ένα παιδί παρουσιάσει συμπτώματα συμβατά με τη νόσο COVID-19 εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, παραμένει κατ' οίκον και οι γονείς/κηδεμόνες φέρουν την ευθύνη ενημέρωσης του σχολείου.

Αν ένα παιδί παρουσιάσει συμπτώματα συμβατά με τη νόσο COVID-19 εντός του σχολικού περιβάλλοντος, υλοποιούνται οι παρακάτω ενέργειες από τον Υπεύθυνο Διαχείρισης COVID-19.

Αρχικά, πραγματοποιείται επικοινωνία με τους γονείς προκειμένου να παραλάβουν το παιδί. Διαχωρίζεται ο μαθητής από τους υπόλοιπους με χρήση απλής χειρουργικής μάσκας σε συγκεκριμένο χώρο ο οποίος έχει καλό εξαερισμό και δίνεται έμφαση στη σωστή υγιεινή των χεριών και της αναπνευστικής. Χρειάζεται κατάλληλη προστασία για το προσωπικό με προστατευτική μάσκα (ΕΟΔΥ, 2021), γάντια, ποδιά αδιάβροχη και ειδικά γυαλιά ή ασπίδα προσώπου σε περίπτωση έκρηξης ή πιτσιλίσματος από βιολογικά ή αναπνευστικά υγρά και προσεκτική καθαριότητα της περιοχής με χρήση απολυμαντικού στις επιφάνειες και εξοπλισμό ατομικής προστασίας, αφότου ο μαθητής αποχωρήσει από εκεί.

Έπειτα, πραγματοποιείται γνωμάτευση ιατρική με αυτόβουλη απόφαση των γονέων και σε συνεργασία με αυτούς και εάν αξιολογηθεί το παιδί, ως ύποπτο περιστατικό, πρέπει να γίνει διαγνωστικό τεστ και όχι αυτοδιαγνωστικό (ΕΟΔΥ.2021). Εάν η ιατρική γνωμάτευση αποφανθεί ότι το παιδί δεν αποτελεί ύποπτο κρούσμα μπορεί να επιστρέψει στο σχολικό περιβάλλον μετά την ύφεση των όποιων συμπτωμάτων, χωρίς ιατρική βεβαίωση και έχοντας πραγματοποιήσει αυτοδιαγνωστικό έλεγχο. Εάν η ιατρική γνωμάτευση αποφανθεί ότι το παιδί αποτελεί ύποπτο κρούσμα και ενώ προτείνεται να γίνει διαγνωστικός έλεγχος, για οποιοδήποτε λόγο αυτό δεν καταστεί

δυνατό, ο μαθητής παραμένει εκτός σχολικού περιβάλλοντος για δέκα ημέρες από την έναρξη των συμπτωμάτων και εφόσον έχει τρία εικοσιτετράωρα απύρετος και με βελτιωμένη εικόνα. Για την επιστροφή στο σχολείο απαιτείται ν' ακολουθηθεί ο αυτοδιαγνωστικός έλεγχος.

2.2.3. Εκπαιδευτικός ή άλλο μέλος του προσωπικού με συμπτώματα συμβατά με λοίμωξη COVID-19

Αν ένα μέλος του προσωπικού παρουσιάσει συμπτώματα συμβατά με τη νόσο COVID-19 εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, παραμένει κατ' οίκον και φέρει ο ίδιος την ευθύνη ενημέρωσης του σχολείου.

Αν ένα μέλος του προσωπικού παρουσιάσει συμπτώματα συμβατά με τη νόσο COVID-19 εντός του σχολικού περιβάλλοντος εγκαταλείπει το χώρο κατόπιν συμφωνίας με τους υπεύθυνους. Αν απαιτηθεί να παραμείνει για λίγο ακόμη στο σχολικό χώρο, απομονώνεται σε προκαθορισμένο σημείο, τηρώντας όλα τα απαραίτητα μέτρα

Το ύποπτο κρούσμα με πρωτοβουλία του και υπό την καθοδήγηση ιατρού πραγματοποιεί μοριακό τεστ (PCR) ή ταχύ τεστ ανίχνευσης αντιγόνου. για COVID-19 Καθώς αναμένεται το αποτέλεσμα, το ύποπτο κρούσμα παραμένει απομονωμένο στην οικία του σε χώρο που αερίζεται καλά, ενώ το εκπαιδευτικό ίδρυμα συνεχίζει να λειτουργεί (ΕΟΔΥ, 2021).

2.2.4. Θετικό εργαστηριακό τεστ για τον νέο κορωνοϊό.

Σε περίπτωση που το ύποπτο κρούσμα πραγματοποιήσει εργαστηριακό έλεγχο και το αποτέλεσμα είναι θετικό πρέπει να υλοποιηθούν οι εξής ενέργειες:

Να πληροφορηθεί άμεσα ο υπεύθυνος διαχείρισης COVID-19 και ο διευθυντής/τρια του σχολείου, από τον γονέα/κηδεμόνα ή από το μέλος του προσωπικού, για την απόφαση του διαγνωστικού ελέγχου. Στη συνέχεια, ο υπεύθυνος διαχείρισης COVID-19 του σχολείου: επικοινωνεί με τις οικογένειες των μαθητών της σχολικής τάξης ή των τάξεων που φοιτούν οι μαθητές, ενημερώνει την οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης και την Διεύθυνση Δημόσιας Υγείας και Κοινωνικής Μέριμνας της οικείας Περιφερειακής Ενότητας. Ακολούθως, οι φορείς αυτοί επικοινωνούν με τον ΕΟΔΥ και τη Γενική Γραμματεία Πολιτικής Προστασίας προκειμένου να πραγματοποιηθεί η επιδημιολογική διερεύνηση και η ιχνηλάτηση όλων των πιθανών επαφών του

κρούσματος. Τέλος, η οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης γνωμοδοτεί για την αναστολή ή μη της λειτουργίας της τάξης ή των τάξεων ή του σχολείου. Αποστέλλει αυθημερόν, δελτία ιχνηλάτησης στη Γενική Γραμματεία Πολιτικής Προστασίας (e-mail:schools@civilprotection.gr) και στη Διεύθυνση Δημόσιας Υγείας και Κοινωνικής Μέριμνας της οικείας Περιφερειακής Ενότητας.

Το επιβεβαιωμένο κρούσμα, είτε μαθητής είτε άτομο του προσωπικού, απομακρύνεται από το σχολικό περιβάλλον και απομονώνεται στην οικία του για 10 ημέρες, εκτός και αν επιβάλλεται η εισαγωγή του σε νοσοκομείο. Κατά την περίοδο απομόνωσης απαιτείται: αποχή από τις εξωσχολικές δραστηριότητες, από μη καταγεγραμμένες μετακινήσεις και επαφές με ανθρώπους εκτός του στενού οικογενειακού κύκλου. Ακόμη, απομάκρυνση στο μέτρο του δυνατού, από άτομα ευάλωτα που κατηγοριοποιούνται στις ομάδες υψηλού κινδύνου και λήψη μέτρων προφύλαξης κατά το συσχετισμό τους με τους συγκατοίκους τους. (ΕΟΔΥ, 2021)

2.2.4.1. *Επιστροφή στο σχολείο*

Οι μαθητές επιστρέφουν στο σχολείο-με την προϋπόθεση ότι και το τμήμα φοίτησης λειτουργεί- εφόσον έχουν παρέλθει δέκα ημέρες από την έναρξη των συμπτωμάτων και έπειτα από τρία εικοσιτετράωρα απυρεξίας και ύφεσης των άλλων συμπτωμάτων. Σε πολύ κρίσιμες περιπτώσεις ή ανοσοκαταστολή *το «απαιτούμενο διάστημα από την έναρξη των συμπτωμάτων είναι δυνατό να φτάσει τις 20 ημέρες, σύμφωνα με την γνώμη του θεράποντος ιατρού».*

Κατά την επιστροφή στο σχολικό περιβάλλον επιβεβαιωμένου κρούσματος δεν είναι αναγκαίος ο νέος διαγνωστικός έλεγχος, ούτε και η προσκόμιση ιατρικής βεβαίωσης.

Εάν παρόλα αυτά, έχουν παρέλθει δέκα ημέρες από την έναρξη των συμπτωμάτων και έπειτα από τρία εικοσιτετράωρα απυρεξίας και ύφεσης των άλλων συμπτωμάτων, και υλοποιηθεί νέος διαγνωστικός έλεγχος με θετικό αποτέλεσμα, ο μαθητής μπορεί να επιστρέψει στο σχολείο. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί ανενδοίαστα, διότι ο ιός είναι δυνατό να ανιχνεύεται για αρκετό χρόνο, παρόλο που το άτομο δεν είναι μεταδοτικό.

Ο χρόνος απομόνωσης των κρουσμάτων έχει άμεση σχέση με το διάστημα που το άτομο είναι μεταδοτικό. Σε τυπικές περιπτώσεις σαράντα οκτώ ώρες πριν την έναρξη των συμπτωμάτων έως και δέκα ημέρες μετά από αυτήν. Το κρούσμα μετά το χρονικό

διάστημα απομόνωσης εξαιρείται «από τη συστηματική διενέργεια αυτοδιαγνωστικού ελέγχου για διάστημα 90 ημερών από τη διάγνωση» (ΕΟΔΥ, 2021).

2.2.4.2. Στενές Επαφές

Στενή επαφή επιβεβαιωμένου κρούσματος COVID-19 θεωρείται η «περίοδος μεταδοτικότητας» της νόσου, δηλαδή «όσοι ήρθαν σε στενή επαφή με το κρούσμα κατά τις 48 ώρες πριν την έναρξη των συμπτωμάτων έως και 10 ημέρες μετά από αυτήν». Ειδικότερα, «στενές επαφές ορίζονται:

✓ Οι μαθητές που πηγαίνουν στο ίδιο τμήμα με μαθητή που είναι επιβεβαιωμένο κρούσμα COVID-19(εφόσον είχαν παρουσία στο σχολείο κατά την περίοδο μεταδοτικότητας).

✓ Οι μαθητές που πηγαίνουν σε τμήμα στο οποίο δίδαξε για τουλάχιστον δύο διδακτικές ώρες (κατά την περίοδο μεταδοτικότητας) εκπαιδευτικός που είναι επιβεβαιωμένο κρούσμα COVID-19.

✓ Οι εκπαιδευτικοί που δίδαξαν για τουλάχιστον δύο διδακτικές ώρες (κατά την περίοδο μεταδοτικότητας) σε τμήμα όπου πηγαίνει μαθητής που είναι επιβεβαιωμένο κρούσμα COVID-19.

✓ Οι μαθητές ή μέλη του προσωπικού που είχαν άμεση κοντινή επαφή κάποιας διάρκειας με επιβεβαιωμένο κρούσμα COVID-19 (κατά την περίοδο μεταδοτικότητας), δηλαδή επαφή σε απόσταση <1,5 μέτρο, για χρονικό διάστημα ≥ 15 λεπτά και χωρίς σωστή χρήση μάσκας· ή είχαν επαφή με αναπνευστικές ή άλλες σωματικές εκκρίσεις».

Αρχικά, ο υπεύθυνος διαχείρισης COVID-19 αναγνωρίζει και καταγράφει τις στενές επαφές στη «Φόρμα καταγραφής στενών επαφών» (Εικόνα 2.8).

ΦΟΡΜΑ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΣΤΕΝΩΝ ΕΠΑΦΩΝ

(Στενές επαφές στο σχολικό περιβάλλον ασθενούς κατά το διάστημα από 48 ώρες πριν την έναρξη των συμπτωμάτων ή της εργαστηριακής διάγνωσης (εάν ασυμπτωματικός) έως και την απομόνωση του ασθενούς)

A. Μαθητές που ορίζονται ως στενές επαφές

	Όνομ/μο στενής επαφής	Τμήμα/Τάξη	Όνομ/μο Κηδεμόνα	Τηλ
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				

B. Εκπαιδευτικό ή λοιπό προσωπικό που ορίζονται ως στενές επαφές

	Όνομ/μο στενής επαφής	Ιδιότητα	Τηλ
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

Πηγή: Υπουργείο Παιδείας (τροποποιημένο από Σμιτζή)

Εικόνα 2.8

Φόρμα καταγραφής στενών επαφών

Οι στενές επαφές απομακρύνονται από το σχολείο και παραμένουν σε κατ' οίκον απομόνωση για 10 ημέρες. Κατά τη διάρκεια αυτών των 10 ημερών οι στενές επαφές (μαθητές και προσωπικό) είναι αναγκαίο: Να απέχουν από τις εξωσχολικές δραστηριότητες, από μη καταγεγραμμένες μετακινήσεις και επαφές με ανθρώπους εκτός του στενού οικογενειακού κύκλου και να διατηρούν αποστάσεις στο μέτρο του δυνατού, από άτομα ευάλωτα που κατηγοριοποιούνται στις ομάδες υψηλού κινδύνου. Επίσης, να ληφθούν μέτρα προφύλαξης κατά το συσχετισμό τους με τους συγκατοίκους τους. Για παράδειγμα, ξεχωριστό υπνοδωμάτιο (αν είναι εφικτό), απόσταση περισσότερο του 1,5 μέτρου, χρήση μάσκας απ' όλα τα άτομα, συχνή υγιεινή των χεριών, συχνός αερισμός του χώρου, χρήση διαφορετικής τουαλέτας (αν είναι δυνατό), γεύματα εντός του δωματίου, απολύμανση επιφανειών κοινής χρήσης (π.χ. κοινή οικιακή χλωρίνη σε αραιώση 1:50). Τέλος, απαιτείται έλεγχος τακτικός της υγείας τους σε περίπτωση που παρουσιαστούν συμπτώματα (π.χ. θερμομέτρηση).

«Τα άτομα (μαθητές ή μέλη του προσωπικού) που θεωρούνται στενές επαφές επιβεβαιωμένου κρούσματος μπορούν να επιστρέψουν στο σχολείο μετά την παρέλευση 10 ημερών από την τελευταία επαφή με το κρούσμα COVID-19, εφόσον είναι ασυμπτωματικά, με την προϋπόθεση διενέργειας εντός 24ώρου από την προβλεπόμενη ημέρα επιστροφής, αυτοδιαγνωστικού ελέγχου με αρνητικό αποτέλεσμα. Ειδικότερα:

- *Η ημέρα της τελευταίας επαφής με το κρούσμα θεωρείται ημέρα 0*
- *Ο αυτοδιαγνωστικός έλεγχος θα πρέπει να πραγματοποιηθεί την ημέρα 10*

Για την επιστροφή στο σχολείο την ημέρα 11, θα πρέπει το αποτέλεσμα του αυτοδιαγνωστικού ελέγχου τη 10η ημέρα να είναι αρνητικό» (ΕΟΔΥ, 2021).

Εάν κατά την 10ήμερη απομόνωση, ασυμπτωματική στενή επαφή διαγνωστεί με θετικό τεστ, παραμένει σε κατ' οίκον «καραντίνα» και ακολουθεί τη διαδικασία.

Εάν κατά την 10ήμερη απομόνωση, στενή επαφή παρουσιάσει συμπτώματα συμβατά με τη λοίμωξη COVID-19 υποβάλλεται σε έλεγχο με μοριακό τεστ ή ταχύ τεστ ανίχνευσης αντιγόνου. Σ' αυτό το στάδιο δεν προτείνεται το αυτοδιαγνωστικό τεστ.

Εάν το αποτέλεσμα του ελέγχου είναι θετικό, θεωρείται επιβεβαιωμένο κρούσμα COVID-19. Εάν το αποτέλεσμα του ελέγχου είναι αρνητικό παραμένει σε 10ήμερη απομόνωση, πραγματοποιώντας τους αυτοδιαγνωστικούς ελέγχους και ακολουθώντας τις οδηγίες του εκάστοτε ιατρού.

Αφότου επιστρέψουν οι στενές επαφές στο σχολείο, για 14 ημέρες από την τελευταία επαφή με το κρούσμα, βρίσκονται σε ετοιμότητα μήπως παρουσιάσουν

κάποιο σύμπτωμα συμβατό με τη νόσο COVID-19. Αν συμβεί αυτό, υποβάλλονται σε έλεγχο με μοριακό τεστ ή ταχύ τεστ ανίχνευσης αντιγόνου. Σ' αυτό το στάδιο δεν προτείνεται το αυτοδιαγνωστικό τεστ.

Οι στενές επαφές των στενών επαφών, δηλαδή τα άτομα από το στενό περιβάλλον του επιβεβαιωμένου κρούσματος, δεν χρειάζεται να απομακρυνθούν από τις εργασίες τους, αρκεί να συνεχίσουν να πραγματοποιούν τον συστηματικό αυτοδιαγνωστικό έλεγχο.

«Εξαιρούνται της 10ήμερης καραντίνας, εκπαιδευτικοί και μέλη προσωπικού που έχουν πλήρως εμβολιαστεί και έχει παρέλθει διάστημα τουλάχιστον δύο εβδομάδων από την ολοκλήρωση του εμβολιαστικού τους σχήματος (δηλαδή ≥ 2 εβδομάδες μετά την λήψη της δεύτερης δόσης του εμβολίου, εάν το εμβόλιο χορηγείται σε 2 δόσεις, ή την λήψη μιας δόσης εάν το εμβόλιο χορηγείται σε μία δόση) και με την προϋπόθεση ότι η στενή επαφή με επιβεβαιωμένο κρούσμα συμβαίνει εντός 6 μηνών από την ολοκλήρωση του εμβολιασμού τους και είναι ασυμπτωματικοί».

«Καραντίνα 10 ημερών δεν θα πρέπει να τηρείται και από ασυμπτωματικό άτομο το οποίο έχει ήδη νοσήσει με COVID-19 και ήρθε σε στενή επαφή με επιβεβαιωμένο κρούσμα, εφόσον η έκθεση συνέβη εντός 6 μηνών από την αρχική νόσο του» (ΕΟΔΥ, 2021).

Στις δύο τελευταίες περιπτώσεις, για 14 ημέρες από την τελευταία επαφή με το κρούσμα, καλό θα ήταν να υπάρχει ετοιμότητα, μήπως παρουσιαστεί κάποιο σύμπτωμα συμβατό με τη νόσο COVID-19. Αν συμβεί αυτό, απαιτείται έλεγχος με μοριακό τεστ ή ταχύ τεστ ανίχνευσης αντιγόνου. Σ' αυτό το στάδιο δεν προτείνεται το αυτοδιαγνωστικό τεστ.

2.2.5. Αρνητικό εργαστηριακό τεστ για τον νέο κορωνοϊό.

Επιτρέπεται η επάνοδος στο σχολείο του εκπαιδευτή ή του εκπαιδευόμενου, εφόσον έχουν περάσει 24 ώρες από την πλήρη υποχώρηση του πυρετού (άνευ αντιπυρετικού) και την ύφεση των συμπτωμάτων του.

2.2.6. Διαχείριση δύο ή τριών επιβεβαιωμένων περιστατικών COVID-19.

Ακολουθούνται πιστά οι κατευθύνσεις που ορίστηκαν για το μεμονωμένο κρούσμα και εάν τα κρούσματα δε συσχετίζονται επιδημιολογικά, μπορούν να επιστρέψουν στο σχολείο εφαρμόζοντας κάθε μέτρο προφύλαξης.

Εάν ωστόσο, τα κρούσματα συσχετίζονται επιδημιολογικά και η μοναδική τους σχέση είναι η επαφή στη σχολική μονάδα, πρέπει ο υπεύθυνος διαχείρισης COVID-19 γρήγορα και έγκαιρα να ενημερώσει το σχολικό περιβάλλον και ν' αναγνωριστούν τα ύποπτα κρούσματα. Ακόμη, να ενισχυθούν τα μέτρα προφύλαξης και ν' ακολουθηθεί επιδημιολογική διερεύνηση, ώστε να εκτιμηθεί ο κίνδυνος. Έπειτα, θα εκτιμηθεί ο κίνδυνος, το μέγεθος του εργαστηριακού ελέγχου που πρέπει να εφαρμοστεί ή ακόμη και η αναστολή της εκπαιδευτικής μονάδας (Ομάδα Εργασίας για το νέο κορωνοϊό SARS-CoV-2 για τις εκπαιδευτικές μονάδες, 2021).

2.2.7. Διαχείριση τεσσάρων ή περισσότερων επιβεβαιωμένων περιστατικών COVID-19.

Στη συνέχεια, ο υπεύθυνος διαχείρισης COVID-19 του σχολείου: επικοινωνεί με τις οικογένειες των μαθητών της σχολικής τάξης ή των τάξεων που φοιτούν οι μαθητές, ενημερώνει την οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης και την Διεύθυνση Δημόσιας Υγείας και Κοινωνικής Μέριμνας της οικείας Περιφερειακής Ενότητας. Ακολούθως οι φορείς αυτοί επικοινωνούν με τον ΕΟΔΥ και τη Γενική Γραμματεία Πολιτικής Προστασίας προκειμένου να πραγματοποιηθεί η επιδημιολογική διερεύνηση και η ιχνηλάτηση όλων των πιθανών επαφών του κρούσματος. Τέλος, η οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης γνωμοδοτεί για την αναστολή ή μη της λειτουργίας της τάξης ή των τάξεων ή του σχολείου. Αποστέλλει αυθημερόν, δελτία ιχνηλάτησης στη Γενική Γραμματεία Πολιτικής Προστασίας (e-mail:schools@civilprotection.gr) και στη Διεύθυνση Δημόσιας Υγείας και Κοινωνικής Μέριμνας της οικείας Περιφερειακής Ενότητας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η εμφάνιση τεσσάρων ή περισσότερων κρουσμάτων σε ένα σχολείο δεν πρέπει να αναστέλλει κατευθείαν τη λειτουργία του σχολείου. Είναι αναγκαίο να εκτιμάται η ενδοσχολική μετάδοση και τα ιολογικά στοιχεία.

2.2.8. Διακοπή λειτουργίας τμημάτων ή σχολικών μονάδων λόγω κρουσμάτων COVID-19.

Σε περίπτωση που υπάρξει επιβεβαιωμένο κρούσμα σε σχολείο αρμοδιότητας του, ο Διευθυντής Εκπαίδευσης πρέπει ν' ακολουθήσει τα εξής βήματα:

1. Ενημέρωση του Προϊσταμένου Διεύθυνσης Δημόσιας Υγείας & Κοινωνικής Μέριμνας της οικείας Περιφερειακής Ενότητας.

2. Αναστολή λειτουργίας σχολικού τμήματος ή μονάδας με απόφαση του Προϊσταμένου Διεύθυνσης Δημόσιας Υγείας & Κοινωνικής Μέριμνας της οικείας Περιφερειακής Ενότητας.

3. Κοινοποίηση της ανωτέρω απόφασης αναστολής στην οικεία Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευση και στη Γενική Γραμματεία Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής του ΥΠΑΙΘ (ηλεκτρονική διεύθυνση covid19.gengram@minedu.gov.gr).

Να τονιστεί ότι οι Διευθυντές Εκπαίδευσης μπορούν να αποφασίσουν μόνο για την αναστολή λειτουργίας σχολικών τμημάτων ή μονάδων της περιοχής αρμοδιότητάς τους (Εικόνα 2.9).

Έπειτα της απόφασης αναστολής λειτουργίας σχολικού τμήματος ή μονάδας αρμοδιότητάς του, ο Διευθυντής Εκπαίδευσης ακολουθεί τα εξής στάδια:

1. Πληροφόρηση του Διευθυντή σχολικής μονάδας.
2. Επικαιροποίηση του myschool.
3. Έμφαση στην υποχρεωτική σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
4. Δημιουργία άμεσα ωρολογίου προγράμματος για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας.
5. Έλεγχος για σωστή λειτουργία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους σε τμήμα ή μονάδα που βρίσκεται σε αναστολή.
6. Αποστολή στατιστικών στοιχείων για την εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (% παροχή από εκπαιδευτές, % συμμετοχή από εκπαιδευόμενους) ανά εβδομάδα στη Γενική Γραμματεία Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής του ΥΠΑΙΘ (ηλεκτρονική διεύθυνση covid19.gengram@minedu.gov.gr), μέσω των οικείων Περιφερειακών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

**ΓΝΩΜΗ ΓΙΑ ΑΝΑΣΤΟΛΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ
ΤΜΗΜΑΤΟΣ/ΤΜΗΜΑΤΩΝ/ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΛΟΓΩ ΚΡΟΥΣΜΑΤΟΣ
COVID-19**

Περιφέρεια:.....

Διεύθυνση Δημόσιας Υγείας και Κοινωνικής Μέριμνας Περιφερειακή
Ενότητα:.....

Περιφερειακή Ενότητα:.....

Βαθμίδα: Δ/υση Πρωτοβάθμιας/Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Σχολική Μονάδα:.....

Τάξη:

Τμήμα/Τμήματα

	Τμήμα X	Τμήμα XX	Τμήμα XXX	Τμήμα XXXX
Εκπαιδευτικός				
Μαθητής/τρια				
Λοιπό προσωπικό σχολ. μονάδας				
Προσωπικό καθαριότητας				
Άλλο προσωπικό				

ΓΝΩΜΗ

.....
.....
.....

Ημερομηνία:.....

Ο Προϊστάμενος

Πηγή: Υπουργείο Παιδείας (τροποποιημένο από Σμιτζή)

Εικόνα 2.9

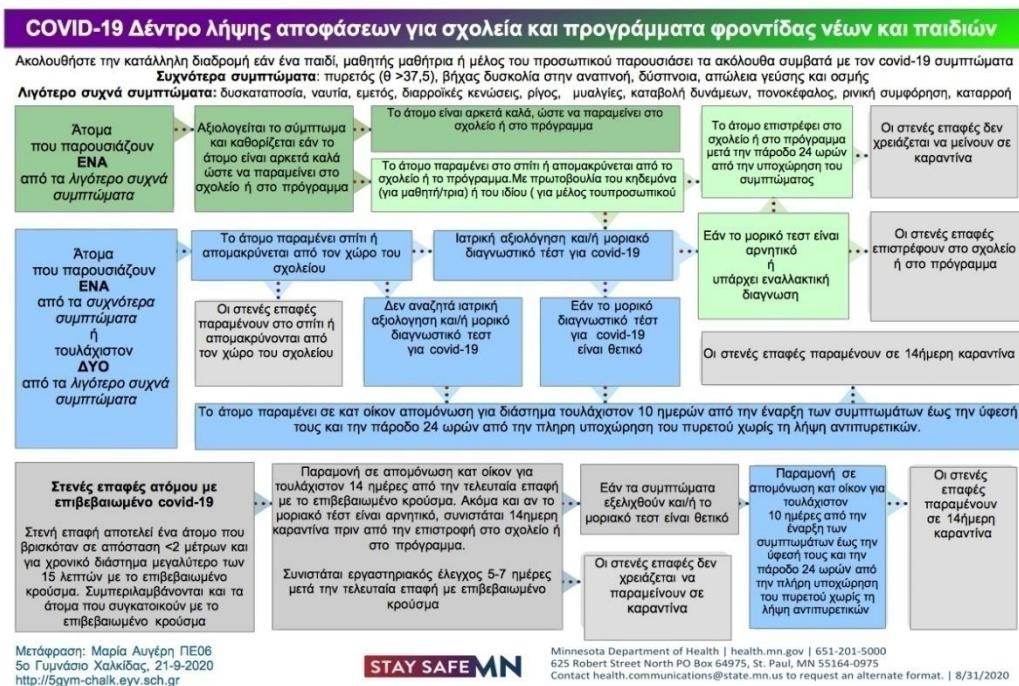
Γνώμη για αναστολή λειτουργίας

2.2.9. Διενέργεια αυτοδιαγνωστικών ελέγχων

Σύμφωνα με την Κοινή Υπουργική Απόφαση Αριθμ. Δ1α/ΓΠ.οικ. 30518/2021, οι μαθητές/τριες οι εκπαιδευτικοί, το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Ε.Ε.Π.) και το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (Ε.Β.Π.), το διοικητικό και το λοιπό προσωπικό όλων των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, πρέπει να διενεργούν υποχρεωτικά αυτοδιαγνωστικό έλεγχο (self-test).

Ο υποχρεωτικός αυτοδιαγνωστικός έλεγχος διενεργείται μια φορά την εβδομάδα, σύμφωνα με τις τρέχουσες οδηγίες που αποτυπώνονται στην σχετική Κοινή Υπουργική Απόφαση (ΚΥΑ) [Δ1α/ΓΠ.οικ. 27707/2021, Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως (ΦΕΚ) 1825/Β/5-5-2021]. Ιδανικό θα ήταν ο έλεγχος αυτός να γίνεται το αργότερο ένα εικοσιτετράωρο, πριν την προσέλευση στις σχολικές αίθουσες. Το Υπουργείο Παιδείας δύναται ν' αναπροσαρμόζει τα διαστήματα διενέργειας αυτοδιαγνωστικών τεστ ανάλογα με τις ανάγκες και τις συνθήκες. Αυτό ωστόσο, που θεωρείται βέβαιο είναι ότι τα αυτοδιαγνωστικά τεστ αποτελούν μέτρο για την έγκαιρη αναγνώριση ενός κρούσματος σε συνδυασμό πάντα και με όλα τα λοιπά μέτρα.

Η Εικόνα 2.10 αποτελεί έναν συγκεντρωτικό πίνακα/δέντρο όπου ανάλογα με το περιστατικό που έχει προκύψει, η διαδρομή παραπέμπει στις κατάλληλες ενέργειες.



Πηγή: Minnesota Department of Health

Εικόνα 2.10

Δέντρο λήψης αποφάσεων

2.3. ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ

Η λειτουργία των σχολείων με τη φυσική παρουσία των μαθητών επιβάλλεται να συνεχιστεί. Με αυτή προωθείται η εκπαιδευτική διαδικασία, αναπτύσσονται οι δεξιότητες, εξελίσσονται οι διαπροσωπικές σχέσεις και καθετί που ολοκληρώνει τη σωματική, πνευματική και ψυχική υγεία των μαθητών.

Κρίνεται σπουδαίας σημασίας λοιπόν, η αντιμετώπιση των κρίσεων και ειδικότερα η κρίση λόγω της πανδημίας του COVID 19, με τη συστηματική εφαρμογή των γενικών αρχών πρόληψης αλλά και αντιμετώπισης των περιστατικών που τυχόν θα προκύψουν, με αξιοποίηση κάθε πόρου που υπάρχει στο σχολικό περιβάλλον αλλά και αυτούς που διατίθενται από την ευρύτερη κοινότητα., προκειμένου να περιχαρακωθεί η διασπορά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

3. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στα προηγούμενα κεφάλαια της εργασίας επιχειρήθηκε θεωρητική προσέγγιση των κρίσεων στα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας, καθώς και έκθεση της κρίσης λόγω COVID 19 στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης . Το παρόν κεφάλαιο στόχο έχει να παρουσιάσει το σχεδιασμό για το ερευνητικό μέρος της εργασίας.

3.1. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αναλυθούν οι κρίσεις που προκύπτουν στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και να διερευνηθούν οι συνέπειες αυτών και οι τρόποι αντιμετώπισής τους. Η ανάλυση βασίζεται στην πρόσφατη κρίση που προέκυψε εξαιτίας του ιού SARS-CoV-2. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων αποτελούν βάση προκειμένου να διαμορφωθούν προτάσεις και ιδέες για την καλύτερη αντιμετώπιση των κρίσιμων περιστατικών.

Πιο συγκεκριμένα, θα επιδιωχθεί να δοθούν απαντήσεις στα κάτωθι ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιος είναι ο βαθμός διαχείρισης των κρίσιμων περιστατικών, όπως η πανδημία από τα σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ποια η διαφοροποίηση του σε σχέση με διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

2. Ποια είναι η συμβολή της επιμόρφωσης στην αντιμετώπιση των κρίσιμων περιστατικών και ποια η διαφοροποίηση της σε σχέση με διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

3. Ποια είναι η συμβολή του ανθρώπινου δυναμικού στην αντιμετώπιση των κρίσεων και ποια η διαφοροποίηση της σε σχέση με διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

3.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η παρούσα εργασία υλοποιήθηκε με τη μεθοδολογία της ποσοτικής έρευνας. Ως εργαλείο της ποσοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο κλειστών ερωτήσεων, ενώ τα ποιοτικά στοιχεία που εφαρμόστηκαν, χρησιμοποιήθηκαν έχοντας

υποστηρικτικό ρόλο στην έρευνα και διευκολύνοντας την ανάλυση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων που παρήχθησαν.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ανώνυμο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου που είναι οργανωμένες σε μια προκαθορισμένη σειρά. Η συγκεκριμένη μέθοδος συλλογής δεδομένων προσφέρει πληροφόρηση με αριθμητικά στοιχεία, χωρίς να είναι απαραίτητη η παρουσία του ερευνητή, ταυτόχρονα, όμως, να μην καθίσταται δύσκολη η ανάλυση (Wilson και McLean, 1994). Οι δομημένες ερωτήσεις κλειστού τύπου επίσης, παρέχουν τη δυνατότητα στατιστικής ανάλυσης και συγκρίσεων ανάμεσα στις ομάδες του δείγματος (Oppenheim, 1992, από Cohen, Manion, Morrison, 2008). Ακόμη, αυτού του τύπου οι ερωτήσεις είναι εύκολες στη συμπλήρωση και καθόλου μεροληπτικές σε σχέση με τους ερωτώμενους (Wilson και McLean, 1994).

Στον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου εστίασαμε στη δόμησή του με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι απλό, ευσύνοπτο, ουσιαστικό και να μην κουράζει ή αποθαρρύνει τον ερωτώμενο.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τριάντα δύο ερωτήσεις χωρισμένες σε τέσσερις ενότητες: Δημογραφικά στοιχεία, Βαθμός διαχείρισης κρίσιμων περιστατικών, Συμβολή της επιμόρφωσης, Συμβολή του ανθρώπινου δυναμικού στην αντιμετώπιση των κρίσεων. Οι ερωτήσεις της έρευνας είναι δομημένες με κλίμακα ιεράρχησης Likert, καθώς με αυτή τη μέθοδο προσφέρεται διαβάθμιση των απαντήσεων. Η κλίμακα Likert για τους Verma και Mallick (2004) είναι μία από τις πιο χρήσιμες μορφές ερωτήσεων, καθώς δίνει τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να επιλέξει ένα ουδέτερο/μεσαίο σημείο ή να τοποθετηθεί σαφώς προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση της κλίμακας. Στην παρούσα έρευνα η κλίμακα αυτή έχει τη μορφή «1= καθόλου, 2= λίγο, 3= μέτρια, 4= πολύ, 5= πάρα πολύ»

Η δημιουργία του ερωτηματολογίου έγινε με την εφαρμογή Google Forms, ενώ η διανομή του πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά.

Αρχικά, έγινε πιλοτική έρευνα προκειμένου να ελεγχθεί το ερωτηματολόγιο για τυχόν λάθη ή παραλείψεις και να χρονομετρηθεί η συμπλήρωσή του, ώστε να μην είναι κουραστικό και μονότονο για τον ερωτώμενο. Στην πιλοτική έρευνα έλαβαν μέρος 10 συμμετέχοντες και οι απαντήσεις δεν περιλήφθησαν στην τελική έρευνα. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν περίπου 5 λεπτά της ώρας.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τους μήνες Ιούλιο και Αύγουστο του 2021.

3.3. ΔΕΙΓΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνά μας πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Χαλκιδέων. Ο ερευνητικός πληθυσμός είναι εκπαιδευτικοί και διευθυντές αυτών των σχολικών μονάδων.

Οι ερωτώμενοι ενημερώθηκαν από την ερευνήτρια για το σκοπό της έρευνας και έλαβαν έναν υπερσύνδεσμο που οδηγούσε στο ερωτηματολόγιο. Οι ερωτώμενοι συμπλήρωσαν ηλεκτρονικά, εθελοντικά και ανώνυμα το ερωτηματολόγιο, χωρίς την παρέμβαση της ερευνήτριας, γνωρίζοντας, όμως πως σε περίπτωση οποιουδήποτε προσκόμματος μπορούν να δοθούν διευκρινίσεις.

Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε 200 άτομα και παραλάβαμε 120 απαντήσεις. Ο αριθμός των συμμετεχόντων θεωρείται ικανοποιητικός, δεδομένου ότι σε διαδικτυακές έρευνες όπου το ερωτηματολόγιο αποστέλλεται ηλεκτρονικά ακολουθώντας έναν υπερσύνδεσμο, η ανταπόκριση κυμαίνεται περίπου στο 4% (Ζαφειρόπουλος, 2015).

3.4. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

Μετά την ολοκλήρωση συλλογής δεδομένων, οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν καταχωρίστηκαν και αναλύθηκαν στο πρόγραμμα στατιστικών εφαρμογών SPSS έκδοσης 25 (IBM Statistical Package for Social Sciences for Windows, Version 25.0. Armonk, NY: IBM Corp). Σε όλες τις αναλύσεις το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο 5%.

Η περιγραφή των ποιοτικών μεταβλητών έγινε με χρήση των απόλυτων (n) και των σχετικών συχνοτήτων (%). Για τις ποσοτικές μεταβλητές, έγινε χρήση του μέσου όρου (M.O.), της τυπικής απόκλισης (T.A.).

Αναλυτικά ως προς τις στατιστικές μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν, για τον έλεγχο της εσωτερικής αξιοπιστίας χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής εσωτερικής συνάφειας Cronbach's alpha. Για τη διερεύνηση των διαφορών των μέσων μεταξύ διαφόρων χαρακτηριστικών όπως το φύλο, έγινε χρήση του ελέγχου *t*-test και ελέγχθηκε η υπόθεση ίσων διακυμάνσεων (Levene's test). Για τη διερεύνηση των διαφορών των μέσων μεταξύ χαρακτηριστικών με πάνω από τρία επίπεδα όπως η σχέση εργασίας, έγινε χρήση της ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA), ενώ η post-hoc ανάλυση έγινε με τον έλεγχο Bonferroni. Η κανονικότητα των δεδομένων ελέγχθηκε με τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συγκεκριμένη ενότητα αφορά στην περιγραφική ανάλυση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων του δείγματος και των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Ακόμη, αναλύονται τα περιγραφικά μέτρα και ο δείκτης αξιοπιστίας των υπό εξέταση κλιμάκων ενώ γίνεται διερεύνηση διαφορών ως προς το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τα χρόνια υπηρεσίας, τους τίτλους σπουδών, τη σχέση εργασίας.

4.1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

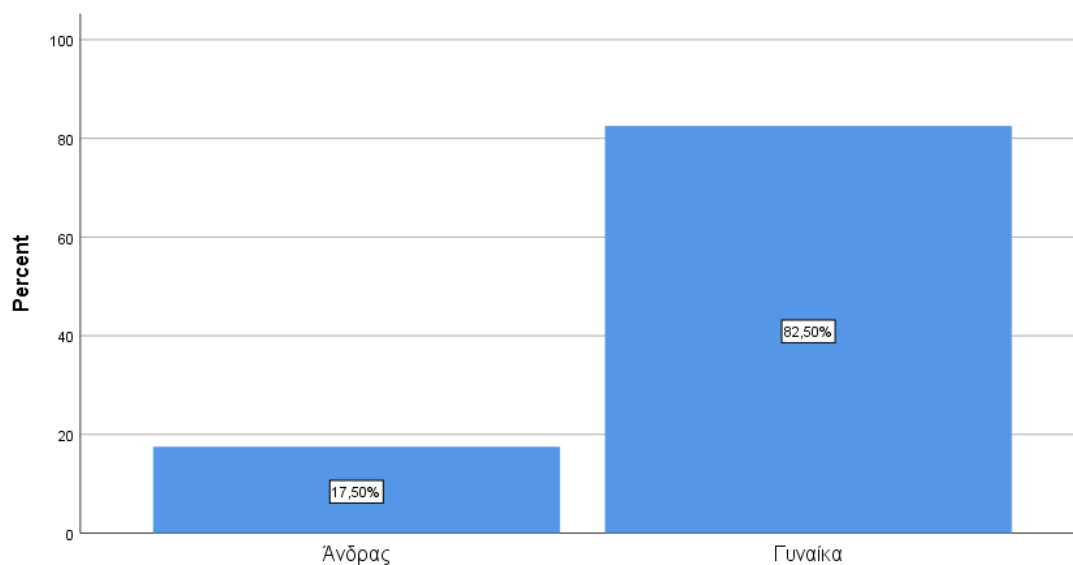
4.1.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος

Στον Πίνακα 4.1 και Γράφημα 4.1, παρατηρούμε ότι από το σύνολο του δείγματος, το 82,5% είναι γυναίκες και το 17,5% είναι άνδρες.

Πίνακας 4.1

Φύλο

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
Άνδρας	21	17,5
Γυναίκα	99	82,5
Σύνολο	120	100,0



Γράφημα 4.1

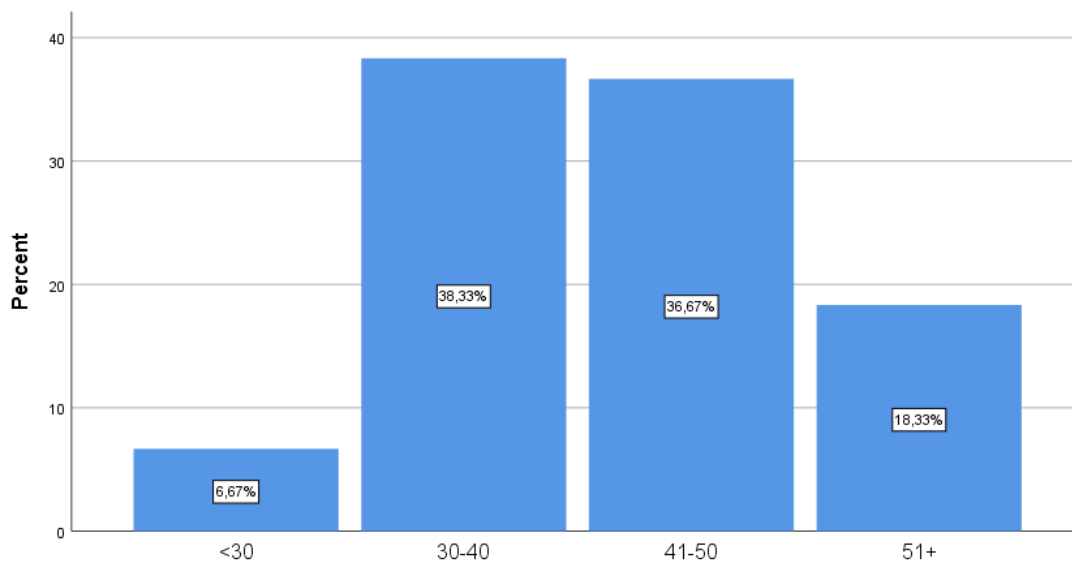
Φύλο

Στον Πίνακα 4.2 και Γράφημα 4.2, φαίνεται ότι το 6,7% του δείγματος είναι κάτω των 30 ετών, το 38,3% είναι ηλικίας 30-40, το 36,7% είναι μεταξύ 41 και 50 ετών, ενώ το 18,3% είναι πάνω από 51 ετών.

Πίνακας 4.2

Ηλικία

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
<30	8	6,7
30-40	46	38,3
41-50	44	36,7
51+	22	18,3
<i>Σύνολο</i>	120	100,0



Γράφημα 4.2

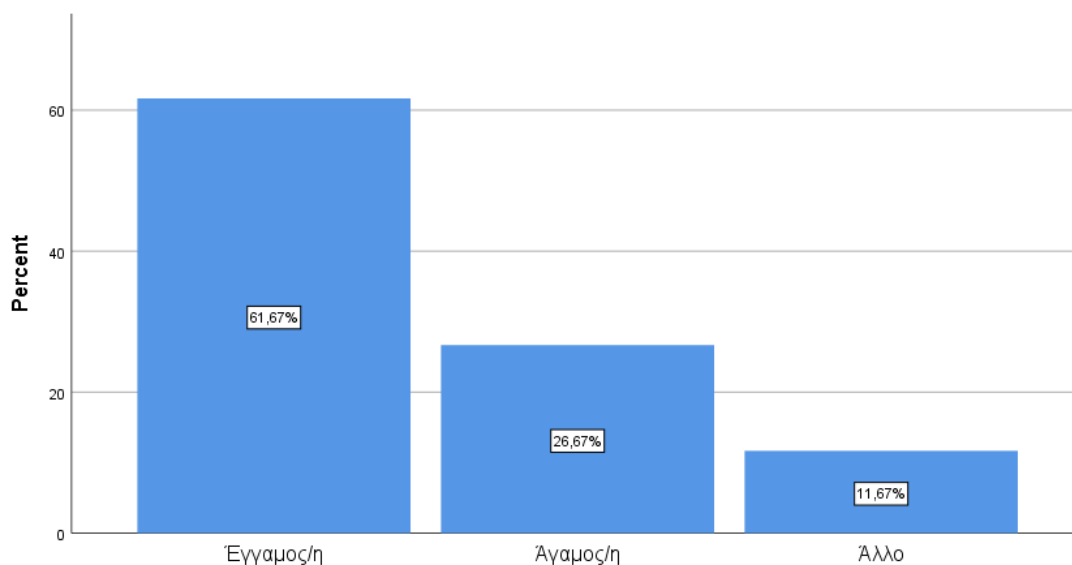
Ηλικία

Στα δημογραφικά στοιχεία περιλαμβάνεται και η οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων (Πίνακας 4.3, Γράφημα 4.3), όπου φανερόνεται ότι το 61,7% είναι έγγαμοι, το 26,7 είναι άγαμοι και το 11,7% ανήκει σε κάποια άλλη κατηγορία.

Πίνακας 4.3

Οικογενειακή κατάσταση

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
Έγγαμος	74	61,7
Άγαμος	32	26,7
Άλλο	14	11,7
Σύνολο	120	100,0

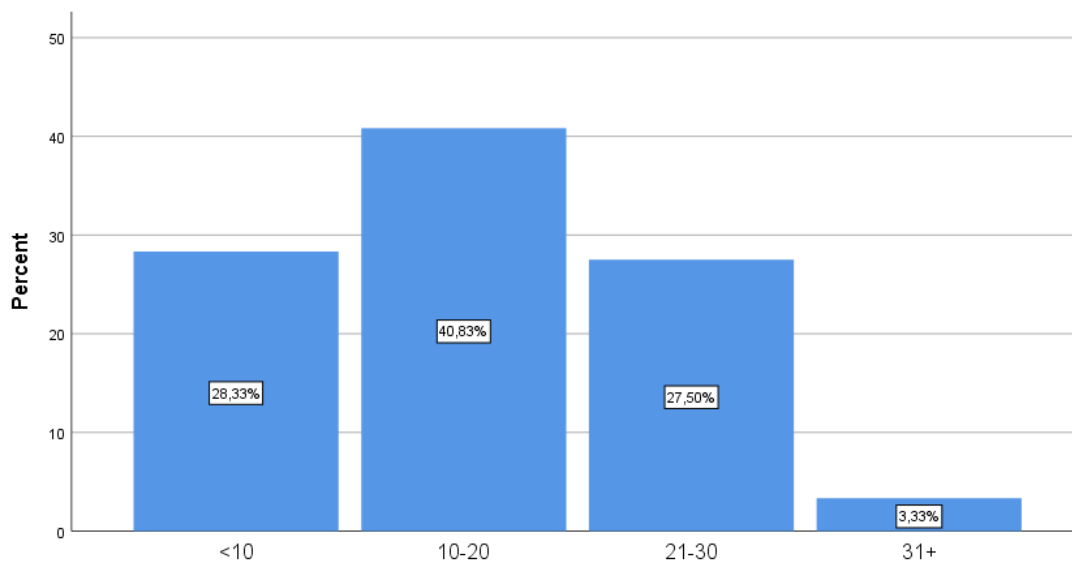


Γράφημα 4.3
Οικογενειακή κατάσταση

Όσον αφορά στα χρόνια υπηρεσίας των ερωτηθέντων παρατηρούμε ότι το υψηλότερο ποσοστό 40,8% είναι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 10-20 χρόνια, ακολουθούν με 28,3% όσοι έχουν εργαστεί λιγότερο από 10 έτη, 27,5% όσοι έχουν προϋπηρεσία από 21-30 χρόνια και το 3,3% έχει περισσότερα από 31 χρόνια υπηρεσίας (Πίνακας 4.4, Γράφημα 4.4)

Πίνακας 4.4
Χρόνια υπηρεσίας

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
<10	34	28,3
10-20	49	40,8
21-30	33	27,5
31+	4	3,3
<i>Σύνολο</i>	120	100,0

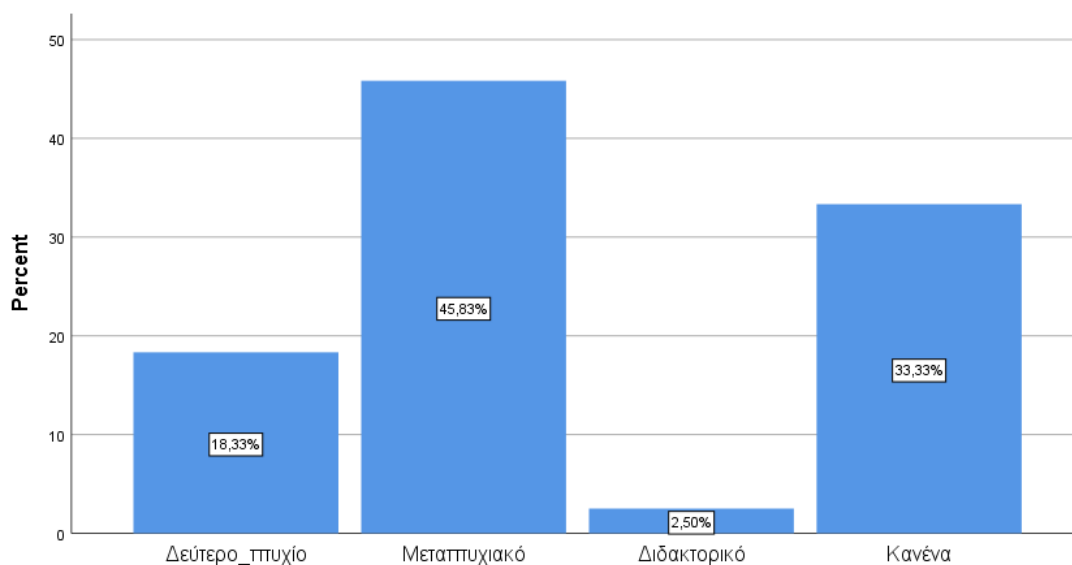


Γράφημα 4.4
Χρόνια υπηρεσίας

Σχετικά με τη συνέχιση των σπουδών των ερωτηθέντων, το 33,3% δεν έχει κάποιο άλλο πτυχίο πέραν του βασικού τους τίτλου. Υπάρχει βέβαια ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος που έχει μεταπτυχιακή κατάρτιση, 45,8%, ακολουθεί το 18,3% με δεύτερο πτυχίο και μόλις το 2,5% διαθέτει διδακτορικό (Πίνακας 4.5, Γράφημα 4.5).

Πίνακας 4.5
Τίτλοι σπουδών

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
Δεύτερο πτυχίο	22	18,3
Μεταπτυχιακό	55	45,8
Διδακτορικό	3	2,5
Κανένα	40	33,3
Σύνολο	120	100,0

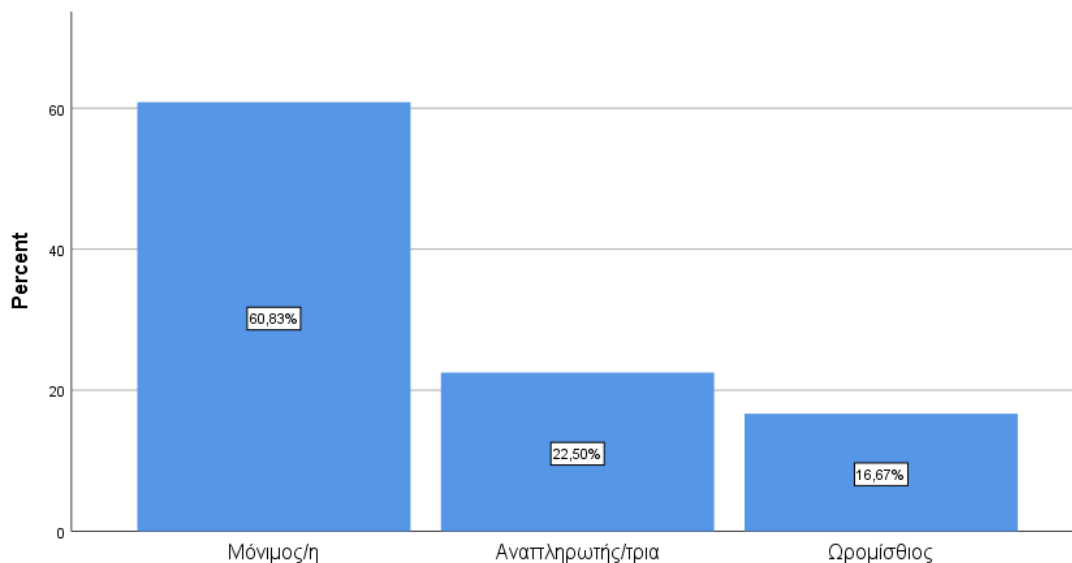


Γράφημα 4.5
Τίτλοι σπουδών

Στον Πίνακα 4.6, Γράφημα 4.6 παρουσιάζονται τα ποσοστά σχετικά με τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών του δείγματος. Το 60,8% είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, το 22,5% εργάζονται ως αναπληρωτές και το 16,7% είναι ωρομίσθιοι.

Πίνακας 4.6
Σχέση εργασίας

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
Μόνιμος/η	73	60,8
Αναπληρωτής/τρια	27	22,5
Ωρομίσθιος	20	16,7
Σύνολο	120	100,0



Γράφημα 4.6
Σχέση εργασίας

4.1.2. Ερωτήσεις

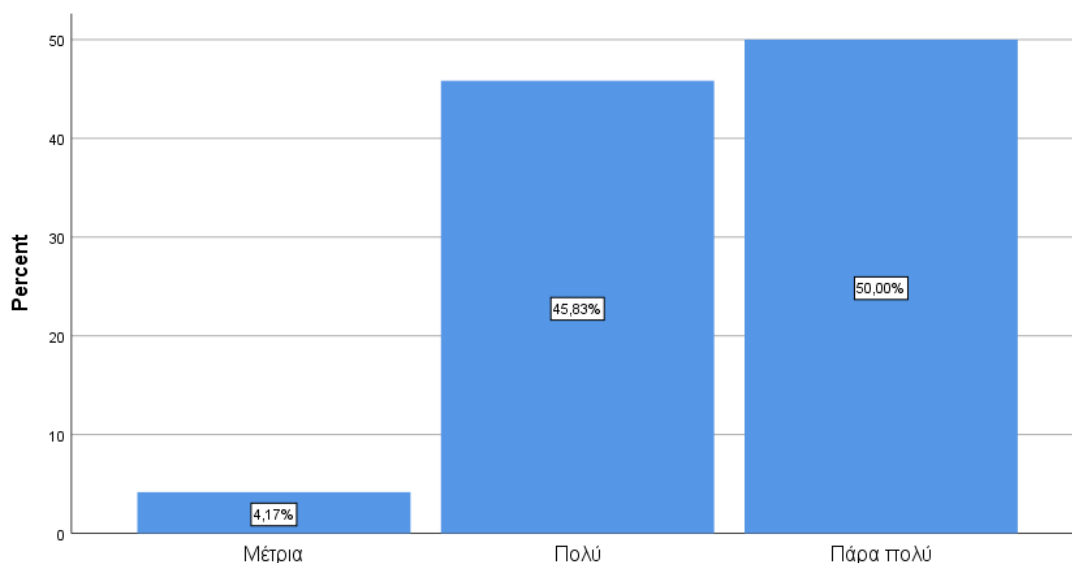
Έπειτα ακολουθούν ερωτήσεις που χωρίζονται σε τρεις ενότητες: Βαθμός διαχείρισης κρίσιμων περιστατικών (1-12), Συμβολή της επιμόρφωσης (13-17), Συμβολή του ανθρώπινου δυναμικού στην αντιμετώπιση των κρίσεων (18-27).

Αρχικά, στη διατύπωση «**Οι κρίσεις επηρεάζουν τη σχολική κοινότητα**», παρατηρούμε υψηλά ποσοστά σε δύο κατηγορίες. Συγκεκριμένα, το μισό δείγμα, το 50% απάντησε «πάρα πολύ», το 45,8% απάντησε «πολύ», ενώ το 4,2% απάντησε «μέτρια» (Πίνακας 4.7, Γράφημα 4.7)

Πίνακας 4.7

Οι κρίσεις επηρεάζουν τη σχολική κοινότητα

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
Μέτρια	5	4,2
Πολύ	55	45,8
Πάρα πολύ	60	50,0
Σύνολο	120	100,0



Γράφημα 4.7

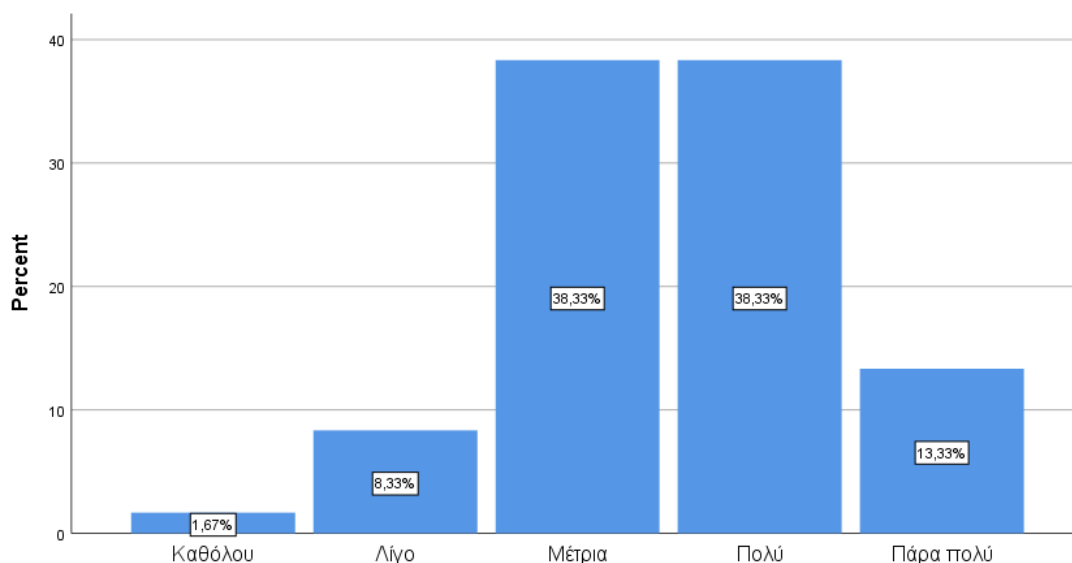
Οι κρίσεις επηρεάζουν τη σχολική κοινότητα

Στη φράση «**Το σχολείο σας έχει βρεθεί αντιμέτωπο με κρίσεις**», οι ερωτηθέντες απάντησαν τα εξής: 13,3% «πάρα πολύ», 38,3% απάντησε «πολύ», 38,3% «μέτρια», το 8,3% απάντησε «λίγο» και μόλις το 1,7% «καθόλου». Βλέπουμε ότι σε δύο κατηγορίες «μέτρια» και «πολύ» το ποσοστό ταυτίζεται στο 38,3%. (Πίνακας 4.8, Γράφημα 4.8).

Πίνακας 4.8

Το σχολείο σας έχει βρεθεί αντιμέτωπο με κρίσεις

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
Καθόλου	2	1,7
Λίγο	10	8,3
Μέτρια	46	38,3
Πολύ	46	38,3
Πάρα πολύ	16	13,3
Σύνολο	120	100,0



Γράφημα 4.8

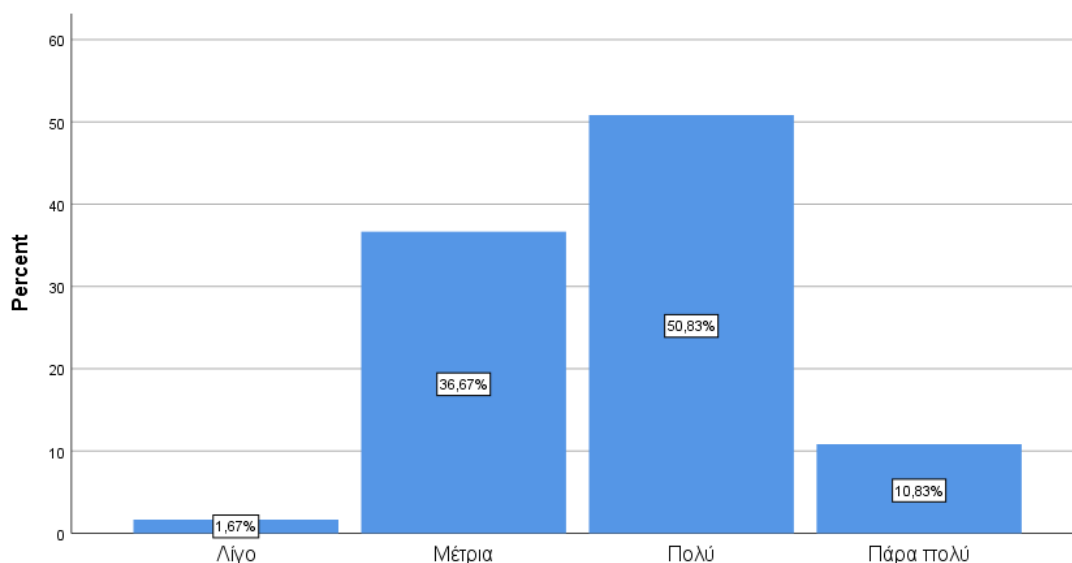
Το σχολείο σας έχει βρεθεί αντιμέτωπο με κρίσεις

Όσον αφορά στη διατύπωση «Όταν ξεσπάει κρίση στο σχολείο, μπορείτε να τη διαχειριστείτε», υψηλό ποσοστό του δείγματος, για την ακρίβεια το μισό δείγμα, 50,8% απάντησε «πολύ», το 10,8% «πάρα πολύ», το 36,7% «μέτρια» και το 1,7% απάντησε «λίγο» (Πίνακας 4.9, Γράφημα 4.9).

Πίνακας 4.9

Όταν ξεσπάει κρίση στο σχολείο μπορείτε να τη διαχειριστείτε

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
Λίγο	2	1,7
Μέτρια	44	36,7
Πολύ	61	50,8
Πάρα πολύ	13	10,8
Σύνολο	120	100,0



Γράφημα 4.9

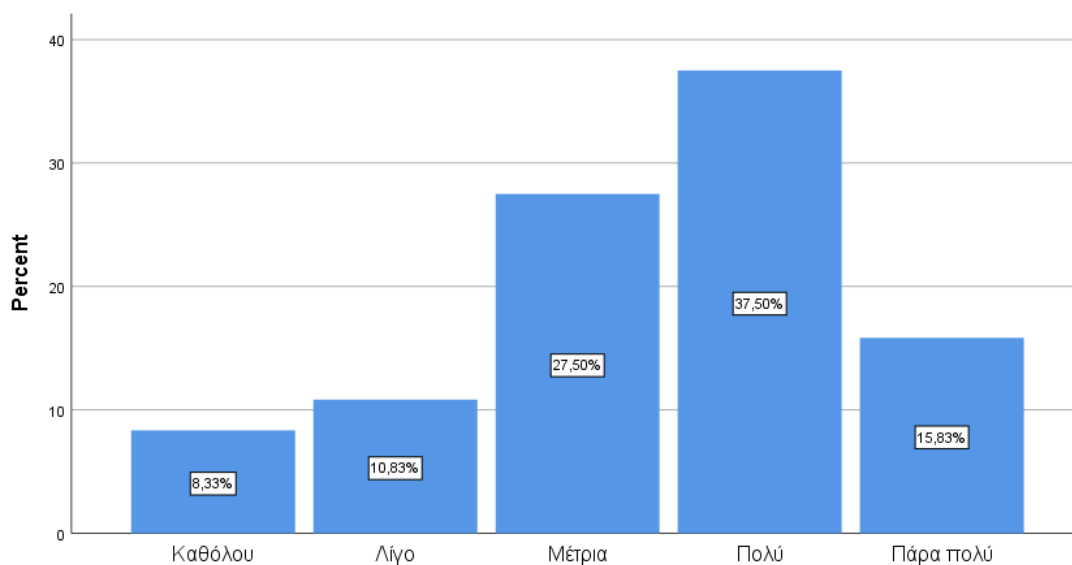
Όταν ξεσπάει κρίση στο σχολείο μπορείτε να τη διαχειριστείτε

Στη φράση «Έχετε εκπονήσει σχέδιο ετοιμότητας για ενδεχόμενη κρίση» συλλέγονται απαντήσεις από όλες τις κατηγορίες με υψηλότερα ποσοστά το 37,8% «πολύ» και το 27,5% «μέτρια». Ακολουθεί το 15,8% του δείγματος που απάντησε «πάρα πολύ», το 10,8% «λίγο» και το 8,3% έκρινε «καθόλου» (Πίνακας 4.10, Γράφημα 4.10).

Πίνακας 4.10

Έχετε εκπονήσει σχέδιο ετοιμότητας για ενδεχόμενη κρίση

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
Καθόλου	10	8,3
Λίγο	13	10,8
Μέτρια	33	27,5
Πολύ	45	37,5
Πάρα πολύ	19	15,8
Σύνολο	120	100,0



Γράφημα 4.10

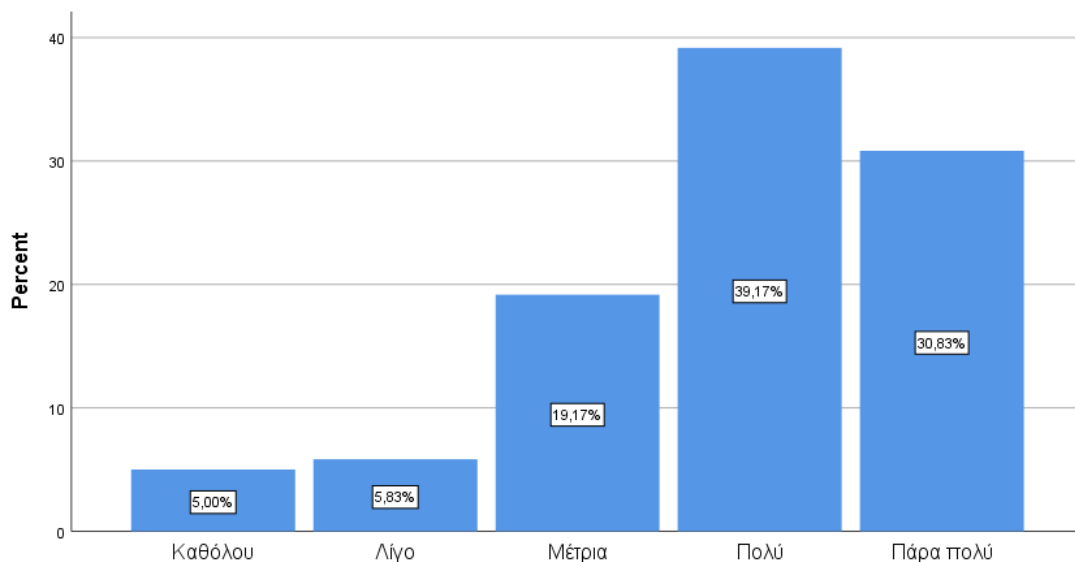
Έχετε εκπονήσει σχέδιο ετοιμότητας για ενδεχόμενη κρίση

Σχετικά με το αν «Έχετε εκπονήσει σχέδιο ετοιμότητας λόγω του ιού SARS COV 2» (Πίνακας 4.11, Γράφημα 4.11) το 30,8% των ερωτηθέντων απάντησε «πάρα πολύ», το 39,2% «πολύ», το 19,2% «μέτρια», το 5,8% απάντησε «λίγο» και το 5% «καθόλου». Παρατηρούμε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος συγκεντρώνονται στις κατηγορίες «πολύ» και «πάρα πολύ» φανερώνοντας πως τα σχολεία έχουν προσπαθήσει να ετοιμαστούν για τον SARS COV 2 σε μεγάλο βαθμό.

Πίνακας 4.11

Έχετε εκπονήσει σχέδιο ετοιμότητας λόγω του ιού SARS-COV 2

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
Καθόλου	6	5,0
Λίγο	7	5,8
Μέτρια	23	19,2
Πολύ	47	39,2
Πάρα πολύ	37	30,8
Σύνολο	120	100,0



Γράφημα 4.11

Έχετε εκπονήσει σχέδιο ετοιμότητας λόγω του ιού SARS-COV-2

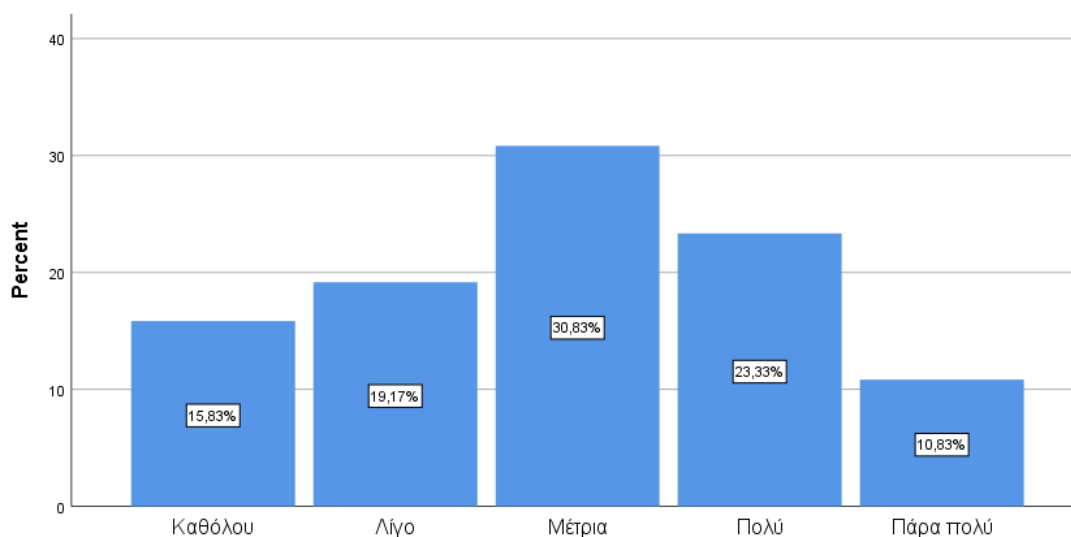
Στη διατύπωση «Έχετε συμπεριλάβει στο σχέδιό σας άτομα/υπηρεσίες εκτός προσωπικού του σχολείου που μπορούν να σας βοηθήσουν» παρατηρούμε ότι το υψηλότερο ποσοστό είναι το 30,8% που απάντησε «μέτρια», το 10,8% του δείγματος απάντησε «πάρα πολύ», το 23,3% «πολύ», το 19,2% έκρινε πως «λίγο» έχουν

συμπεριληφθεί στο σχέδιο άτομα/υπηρεσίες εκτός σχολείου και το 15% «καθόλου» (Πίνακας 4.12, Γράφημα 4.12).

Πίνακας 4.12

Έχετε συμπεριλάβει στο σχέδιό σας άτομα/υπηρεσίες εκτός του σχολείου που μπορούν να σας βοηθήσουν

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
Καθόλου	19	15,8
Λίγο	23	19,2
Μέτρια	37	30,8
Πολύ	28	23,3
Πάρα πολύ	13	10,8
<i>Σύνολο</i>	120	100,0



Γράφημα 4.12

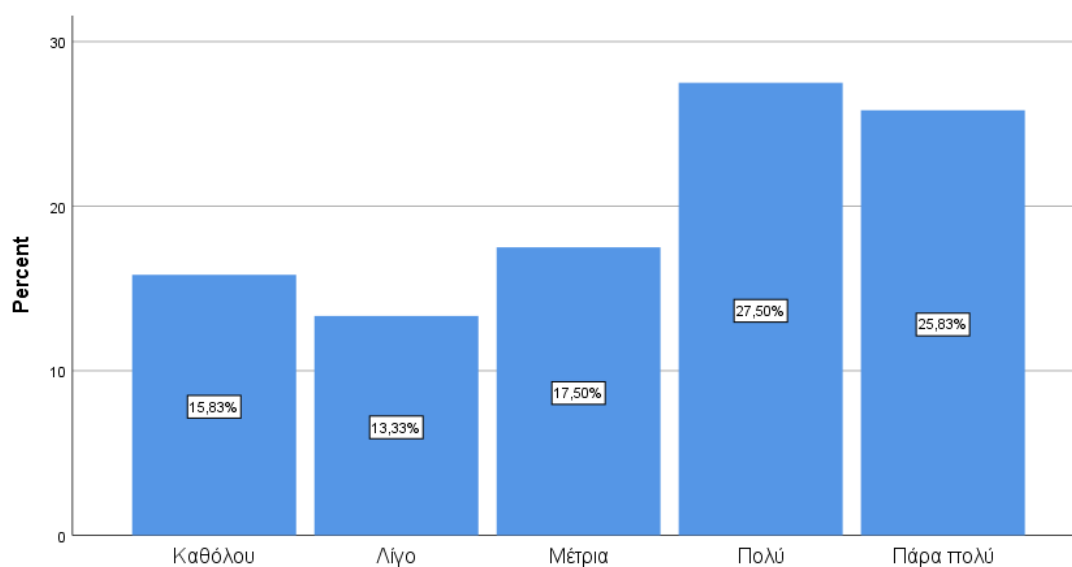
Έχετε συμπεριλάβει στο σχέδιό σας άτομα/υπηρεσίες εκτός του προσωπικού του σχολείου που μπορούν να σας βοηθήσουν

Στη φράση «Στο σχολείο σας υπάρχει Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων» λάβαμε απαντήσεις από όλες τις κατηγορίες. Συγκεκριμένα, το 27,5% του δείγματος των εκπαιδευτικών απάντησε «πολύ» και το 25,8% «πάρα πολύ». Το 17,5% απάντησε πως «μέτρια» υπάρχει Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων στο σχολείο τους, το 15,8% «καθόλου» και το 13,3% έκρινε «λίγο» (Πίνακας 4.13, Γράφημα 4.13).

Πίνακας 4.13

Στο σχολείο σας υπάρχει ομάδα διαχείρισης κρίσεων

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
Καθόλου	19	15,8
Λίγο	16	13,3
Μέτρια	21	17,5
Πολύ	33	27,5
Πάρα πολύ	31	25,8
Σύνολο	120	100,0



Γράφημα 4.13

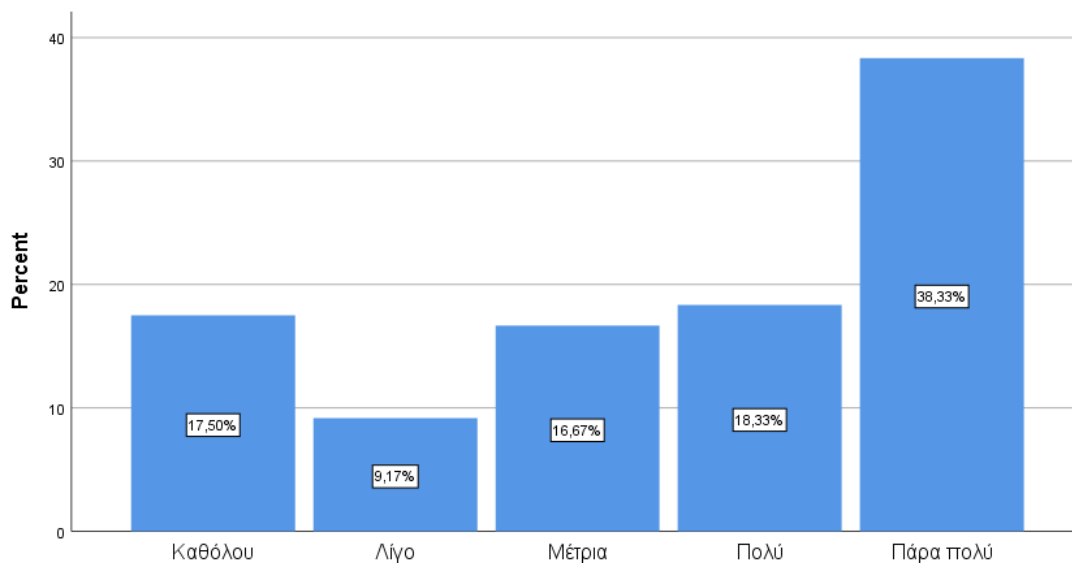
Στο σχολείο σας υπάρχει ομάδα διαχείρισης κρίσεων

Σχετικά με τη διατύπωση «Υπάρχει Ομάδα Διαχείρισης Κρίσης λόγω του ιού SARS-CoV-2 στο σχολείο σας» το 38,3% του δείγματος αναφέρει ότι «πάρα πολύ» υπάρχει ομάδα διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο τους, το 18,3% «πολύ», το 16,7% «μέτρια», το 9,2% απάντησε «λίγο» και το 17,5% απάντησε «καθόλου» (Πίνακας 4.14, Γράφημα 4.14).

Πίνακας 4.14

Υπάρχει ομάδα διαχείρισης κρίσεων λόγω του ιού SARS-COV-2 στο σχολείο σας

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
Καθόλου	21	17,5
Λίγο	11	9,2
Μέτρια	20	16,7
Πολύ	22	18,3
Πάρα πολύ	46	38,3
Σύνολο	120	100,0



Γράφημα 4.14

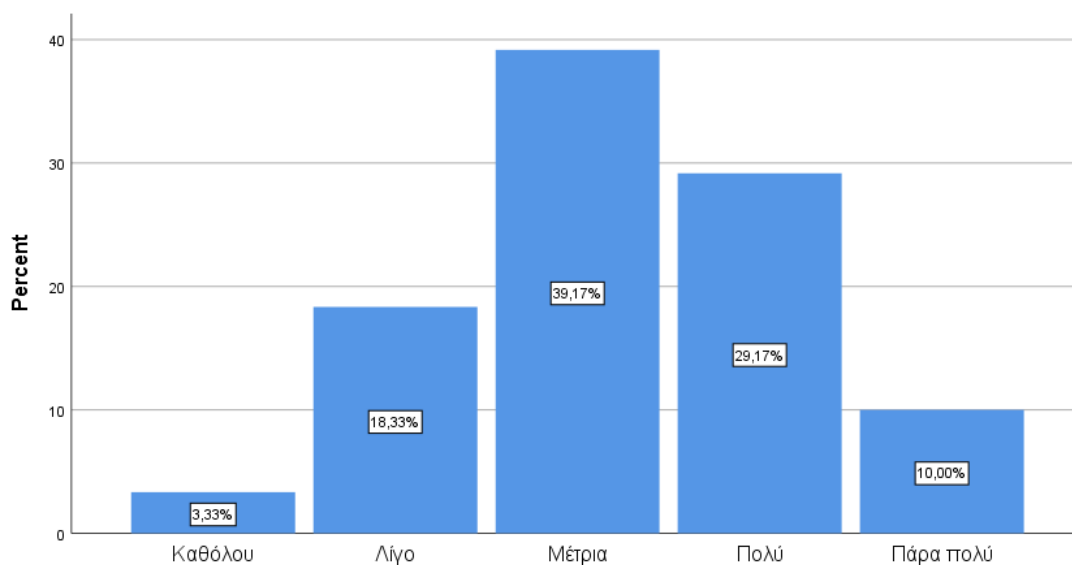
Υπάρχει ομάδα διαχείρισης κρίσεων λόγω του ιού SARS-COV-2 στο σχολείο σας

Στον Πίνακα 4.15, Γράφημα 4.15 «**Το σχολείο σας είναι εφοδιασμένο με τον απαραίτητο εξοπλισμό για την αντιμετώπιση κρίσεων**» παρατηρούμε ότι το 10% των ερωτηθέντων απάντησε «πάρα πολύ», το 29,2% «πολύ», το 39,2% έδωσε ουδέτερη απάντηση δηλαδή, «μέτρια», το 18,3% έκρινε «λίγο» και το 3,3% «καθόλου».

Πίνακας 4.15

Το σχολείο σας είναι εφοδιασμένο με τον απαραίτητο εξοπλισμό για την αντιμετώπιση κρίσεων

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
Καθόλου	4	3,3
Λίγο	22	18,3
Μέτρια	47	39,2
Πολύ	35	29,2
Πάρα πολύ	12	10,0
Σύνολο	120	100,0



Γράφημα 4.15

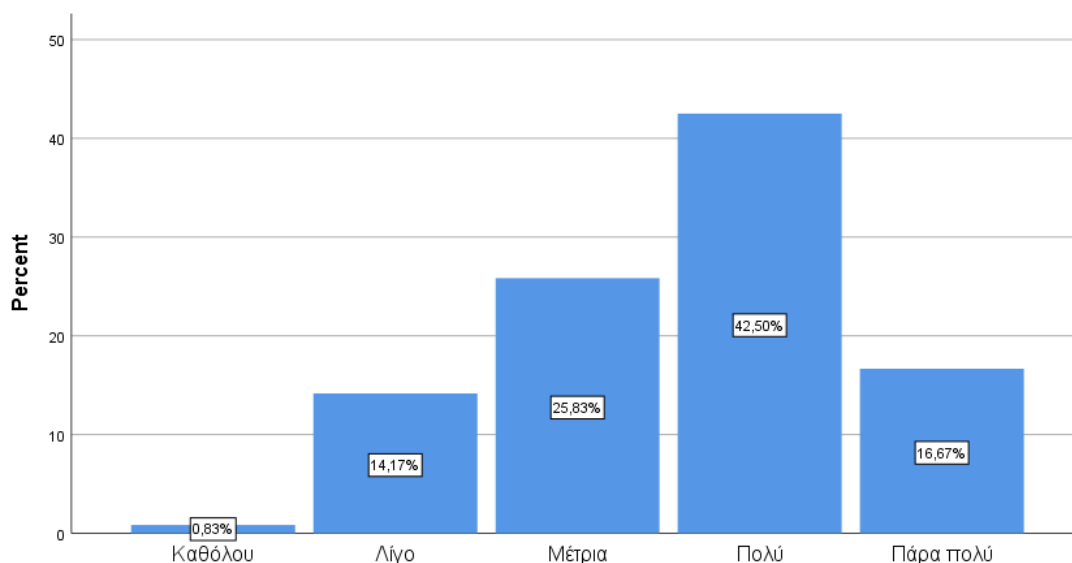
Το σχολείο σας είναι εξοπλισμένο με τον απαραίτητο εξοπλισμό για την αντιμετώπιση κρίσεων

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4.16, Γράφημα 4.16 «Το σχολείο σας είναι εφοδιασμένο με τον απαραίτητο εξοπλισμό για την πρόληψη από τον ιό SARS-CoV-2» οι ερωτηθέντες κατέδειξαν τα εξής: το 16,7% «πάρα πολύ», το 42,5% έκριναν ότι είναι «πολύ» εφοδιασμένοι, το 25,8% «μέτρια», το 14,2% «λίγο» και το 8% «καθόλου».

Πίνακας 4.16

Το σχολείο σας είναι εφοδιασμένο με τον απαραίτητο εξοπλισμό για την πρόληψη από τον ιό SARS-COV-2

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
Καθόλου	1	0,8
Λίγο	17	14,2
Μέτρια	31	25,8
Πολύ	51	42,5
Πάρα πολύ	20	16,7
Σύνολο	120	100,0



Γράφημα 4.16

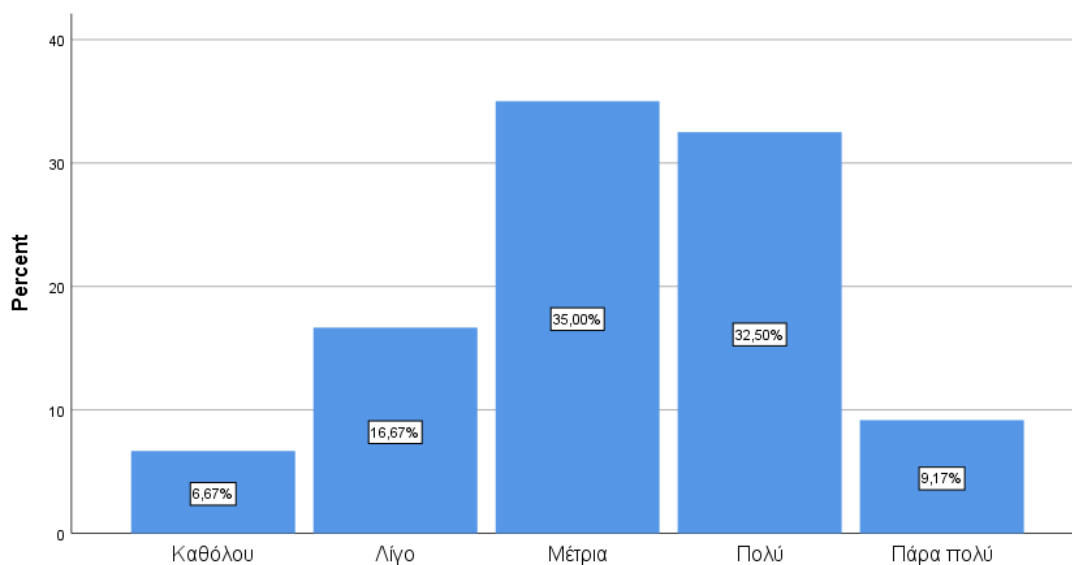
Το σχολείο σας είναι εφοδιασμένο με τον απαραίτητο εξοπλισμό για την πρόληψη από τον ιό SARS-COV-2

Στη διατύπωση «Έχετε αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα της ετοιμότητας» (Πίνακας 4.17, Γράφημα 4.17) κατά φθίνουσα σειρά το 35% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών έκρινε «μέτρια», το 32,5%, το δεύτερο υψηλότερο ποσοστό «πολύ», το 16,7% «λίγο» το 9,2% απάντησε «πάρα πολύ» και 6,7% «καθόλου».

Πίνακας 4.17

Έχετε αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα της ετοιμότητας

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
Καθόλου	8	6,7
Λίγο	20	16,7
Μέτρια	42	35,0
Πολύ	39	32,5
Πάρα πολύ	11	9,2
Σύνολο	120	100,0



Γράφημα 4.17

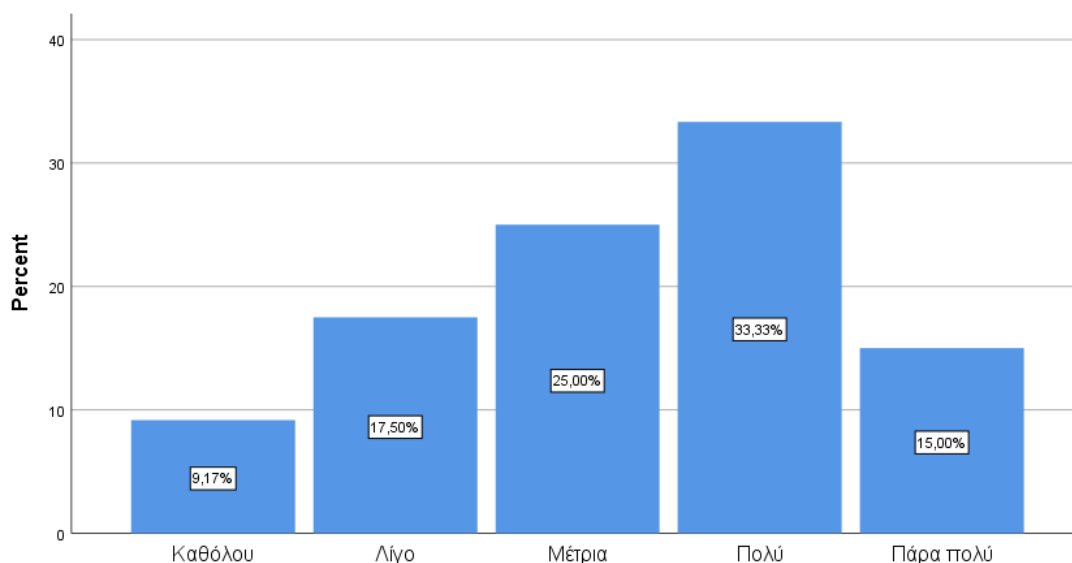
Έχετε αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα της ετοιμότητας

Όσον αφορά στη διατύπωση «Έχετε κάνει ασκήσεις ετοιμότητας». Το 15% του δείγματος απάντησε «πάρα πολύ», το 33,3% «πολύ», το οποίο αποτελεί το υψηλότερο ποσοστό, το 25% θεωρεί ότι «μέτρια» έχουν γίνει ασκήσεις ετοιμότητας, το 17,5% «λίγο» και το 9,2% «καθόλου» (Πίνακας 4.18, Γράφημα 4.18).

Πίνακας 4.18

Έχετε κάνει ασκήσεις ετοιμότητας

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
Καθόλου	11	9,2
Λίγο	21	17,5
Μέτρια	30	25,0
Πολύ	40	33,3
Πάρα πολύ	18	15,0
Σύνολο	120	100,0



Γράφημα 4.18

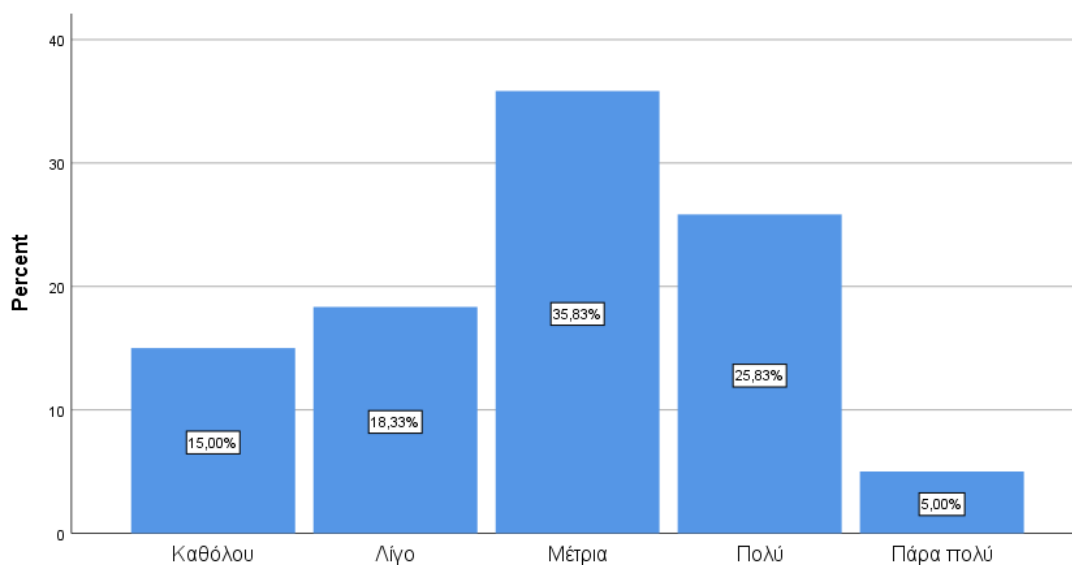
Έχετε κάνει ασκήσεις ετοιμότητας

Στη φράση «Έχετε λάβει επιμόρφωση για τη διαχείριση κρίσεων» το 5% των εκπαιδευτικών του δείγματος απάντησε «πάρα πολύ», το 25,8% «πολύ», το 35,8% δηλαδή οι περισσότεροι ερωτηθέντες απάντησαν «μέτρια», το 18,3% «λίγο» και το 15% «καθόλου» (Πίνακας 4.19, Γράφημα 4.19).

Πίνακας 4.19

Έχετε λάβει επιμόρφωση για τη διαχείριση κρίσεων

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
Καθόλου	18	15,0
Λίγο	22	18,3
Μέτρια	43	35,8
Πολύ	31	25,8
Πάρα πολύ	6	5,0
Σύνολο	120	100,0



Γράφημα 4.19

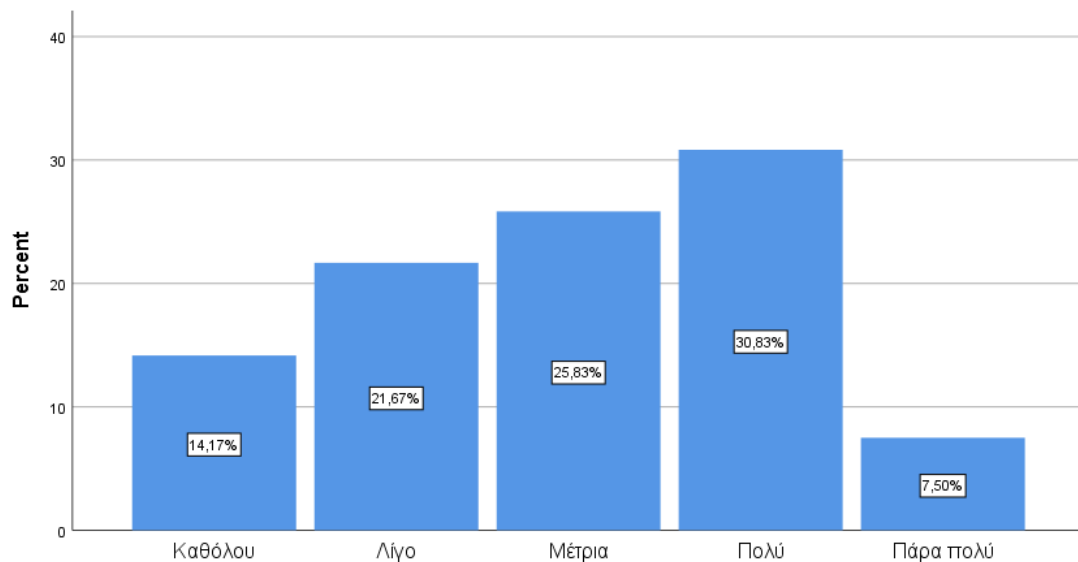
Έχετε λάβει επιμόρφωση για τη διαχείριση των κρίσεων

Στον Πίνακα 4.20, Γράφημα 4.20 και πιο συγκεκριμένα, στη φράση «**Έχετε λάβει επιμόρφωση για τη διαχείριση κρίσης λόγω του ιού SARS-CoV-2 στα σχολεία**» μόλις το 7,5% απάντησε «πάρα πολύ», το 30,8% του δείγματος «πολύ», το 25,8% απάντησε «μέτρια», το 21,7% «λίγο» και το 14,2% «καθόλου».

Πίνακας 4.20

Έχετε λάβει επιμόρφωση για τη διαχείριση κρίσης λόγω του ιού SARS-COV-2 στα σχολεία

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
Καθόλου	17	14,2
Λίγο	26	21,7
Μέτρια	31	25,8
Πολύ	37	30,8
Πάρα πολύ	9	7,5
Σύνολο	120	100,0



Γράφημα 4.20

Έχετε λάβει επιμόρφωση για τη διαχείριση κρίσης λόγω του ιού SARS-COV-2 στα σχολεία

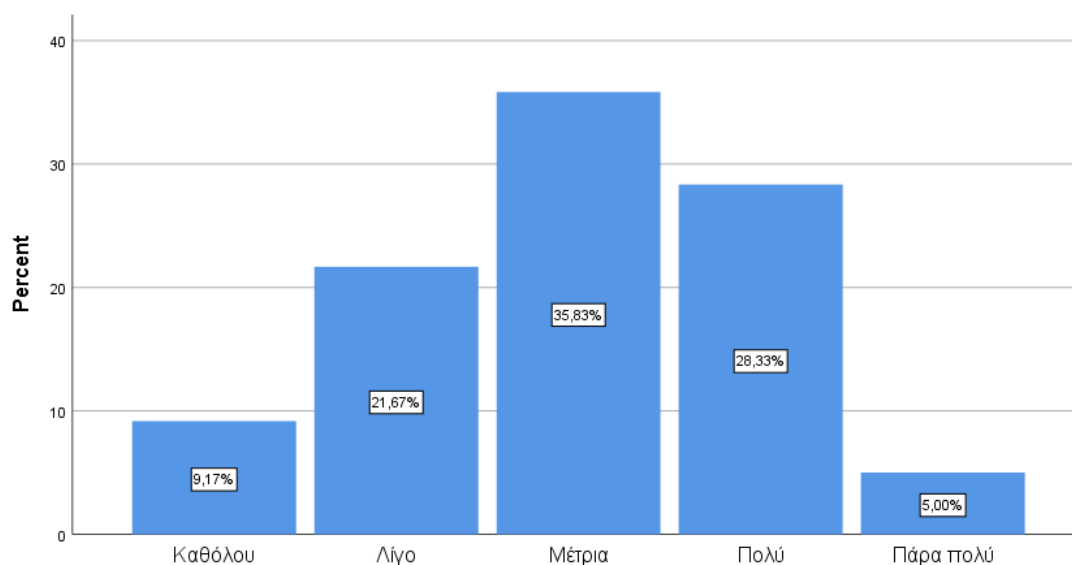
Στη φράση «Έχετε εξασκηθεί πρακτικά σε βασικά ζητήματα αναφορικά με την αντιμετώπιση κρίσεων» το 5% των ερωτηθέντων θεώρησε ότι «πάρα πολύ» έχει

εξασκηθεί σε αυτό τον τομέα, το 28,3% απάντησε «πολύ», το 35,8% «μέτρια», το 21,7% απάντησε «λίγο» και το 9,2% «καθόλου» (Πίνακας 4.21, Γράφημα 4.21).

Πίνακας 4.21

Έχετε εξασκηθεί πρακτικά σε βασικά ζητήματα αναφορικά με την αντιμετώπιση κρίσεων

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
Καθόλου	11	9,2
Λίγο	26	21,7
Μέτρια	43	35,8
Πολύ	34	28,3
Πάρα πολύ	6	5,0
<i>Σύνολο</i>	120	100,0



Γράφημα 4.21

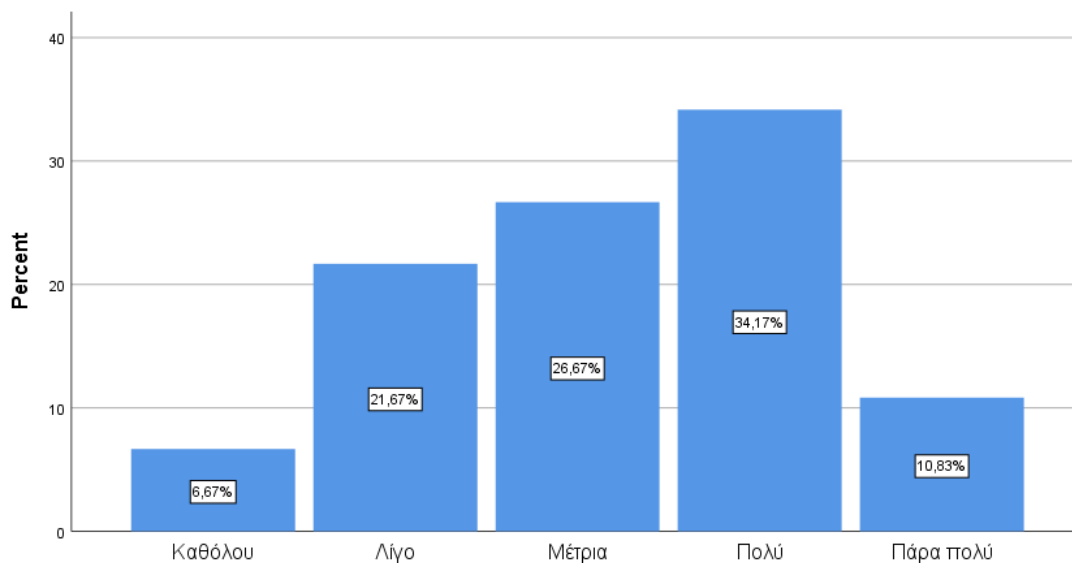
Έχετε εξασκηθεί πρακτικά σε βασικά ζητήματα αναφορικά με την αντιμετώπιση κρίσεων

Σχετικά με τη φράση «Έχετε εξασκηθεί πρακτικά στη σωστή χρήση των μέσων αντιμετώπισης λόγω του ιού SARS-CoV-2» συλλέξαμε απαντήσεις από όλες τις κατηγορίες με υψηλότερο ποσοστό το 34,2% και δηλώνοντας «πολύ», το 26,7% έκρινε «μέτρια», λίγο πιο κάτω το 21,7% απάντησε «λίγο», το 10,8% «πάρα πολύ», και το 6,7% καθόλου (Πίνακας 4.22, Γράφημα 4.22).

Πίνακας 4.22

Έχετε εξασκηθεί πρακτικά στη σωστή χρήση των μέσων αντιμετώπισης λόγω του ιού SARS-COV-2

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
Καθόλου	8	6,7
Λίγο	26	21,7
Μέτρια	32	26,7
Πολύ	41	34,2
Πάρα πολύ	13	10,8
Σύνολο	120	100,0



Γράφημα 4.22

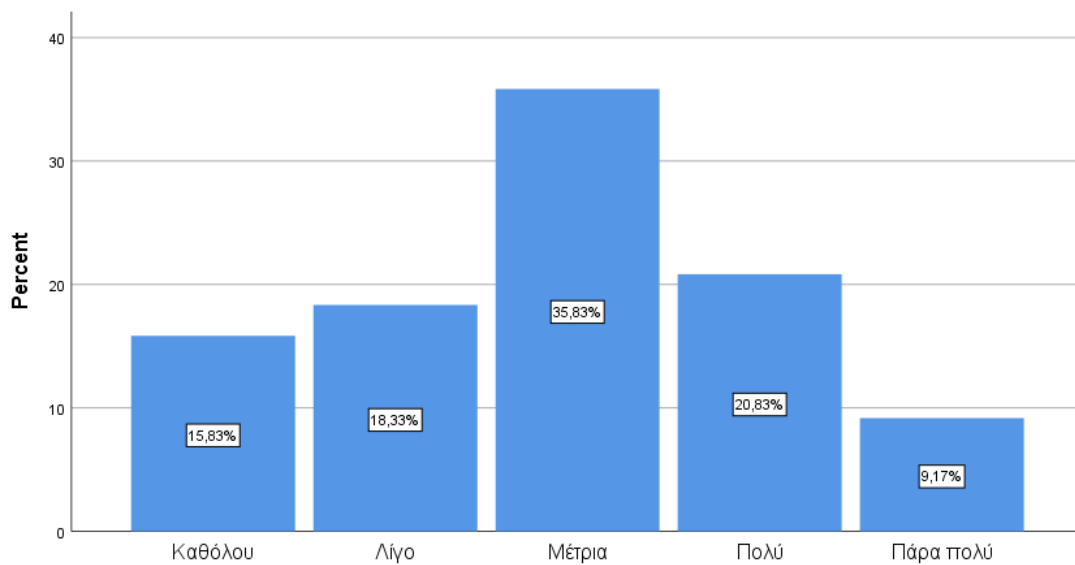
Έχετε εξασκηθεί πρακτικά στη σωστή χρήση των μέσων αντιμετώπισης λόγω του ιού SARS-COV-2

Στη διατύπωση «**Η επιμόρφωσή σας στη διαχείριση κρίσεων είναι ανανεούμενη**» (Πίνακας 4.23, Γράφημα 4.23) αξίζει να παρατηρήσουμε ότι στις δύο κατηγορίες με «αρνητική» αξιολόγηση δηλαδή «λίγο» και «καθόλου» εμφανίζεται υψηλό ποσοστό απαντήσεων. Πιο συγκεκριμένα, στην κατηγορία «λίγο» εμφανίζεται ποσοστό 18,3% και στην κατηγορία «καθόλου» 15,8% . Στη συνέχεια ,το 9,2% των εκπαιδευτικών απάντησε «πάρα πολύ», το 20,8% «πολύ» και το 35,8% απάντησε ότι η ανανεούμενη επιμόρφωση που έλαβε είναι «μέτρια».

Πίνακας 4.23

Η επιμόρφωσή σας στη διαχείριση των κρίσεων είναι ανανεούμενη

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
Καθόλου	19	15,8
Λίγο	22	18,3
Μέτρια	43	35,8
Πολύ	25	20,8
Πάρα πολύ	11	9,2
Σύνολο	120	100,0



Γράφημα 4.23

Η επιμόρφωσή σας στη διαχείριση κρίσεων είναι ανανεούμενη

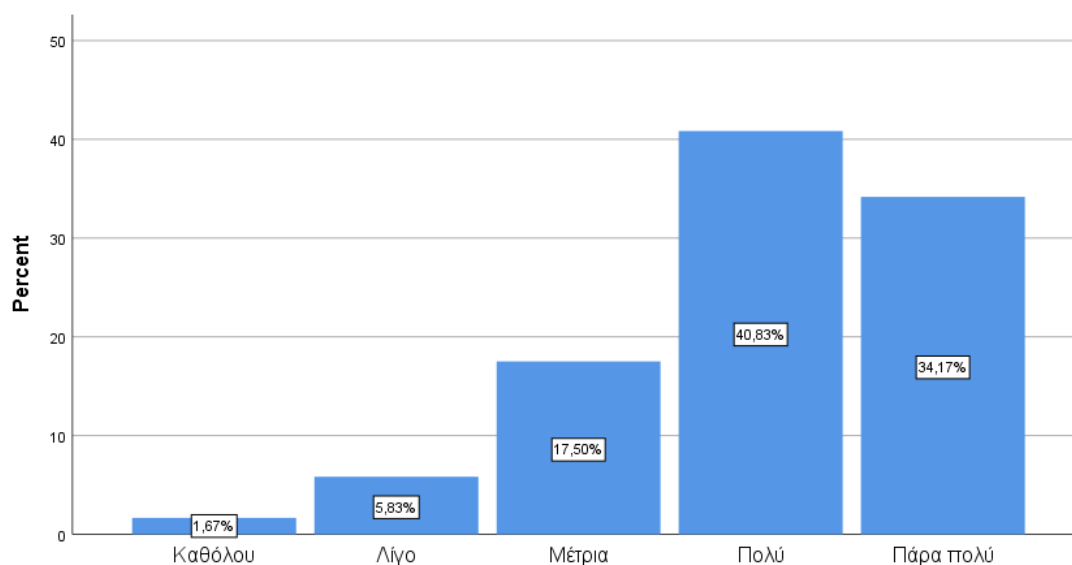
Στη φράση «Ο Διευθυντής του σχολείου σας μπορεί να εκτιμήσει την επικινδυνότητα ενός γεγονότος» οι απαντήσεις που λάβαμε ήταν: 34,2% «πάρα πολύ», 40,8% των ερωτηθέντων απάντησε «πολύ», το 17,5% «μέτρια», το 5,8% έκρινε

πως ο διευθυντής μπορεί να εκτιμήσει την επικινδυνότητα «λίγο» και 1,7% «καθόλου» (Πίνακας 4.24, Γράφημα 4.24).

Πίνακας 4.24

Ο Διευθυντής του σχολείου σας μπορεί να εκτιμήσει την επικινδυνότητα ενός γεγονότος

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
Καθόλου	2	1,7
Λίγο	7	5,8
Μέτρια	21	17,5
Πολύ	49	40,8
Πάρα πολύ	41	34,2
Σύνολο	120	100,0



Γράφημα 4.24

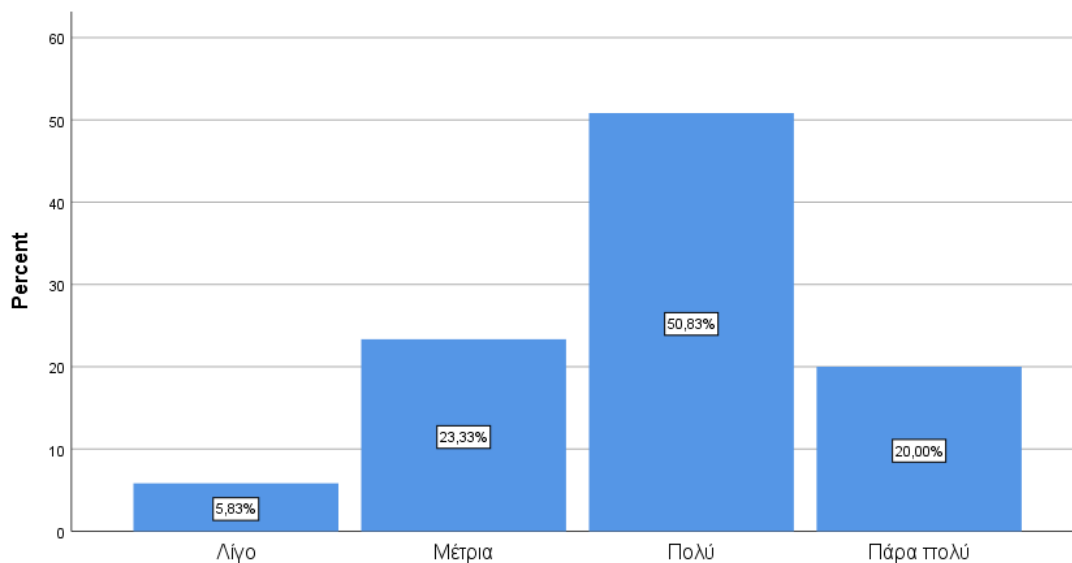
Ο Διευθυντής του σχολείου σας μπορεί να εκτιμήσει την επικινδυνότητα ενός γεγονότος

Στη διατύπωση «**Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας μπορούν να εκτιμήσουν την επικινδυνότητα ενός γεγονότος**» παρατηρούμε ότι σχεδόν οι μισοί ερωτηθέντες, δηλαδή το 50,8% απάντησαν «πολύ», το 20% του δείγματος απάντησε «πάρα πολύ», το 23,3% «μέτρια» και το 5,8% «λίγο» (Πίνακας 4.25, Γράφημα 4.25).

Πίνακας 4.25

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας μπορούν να εκτιμήσουν την επικινδυνότητα ενός γεγονότος

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
Λίγο	7	5,8
Μέτρια	28	23,3
Πολύ	61	50,8
Πάρα πολύ	24	20,0
<i>Σύνολο</i>	120	100,0



Γράφημα 4.25

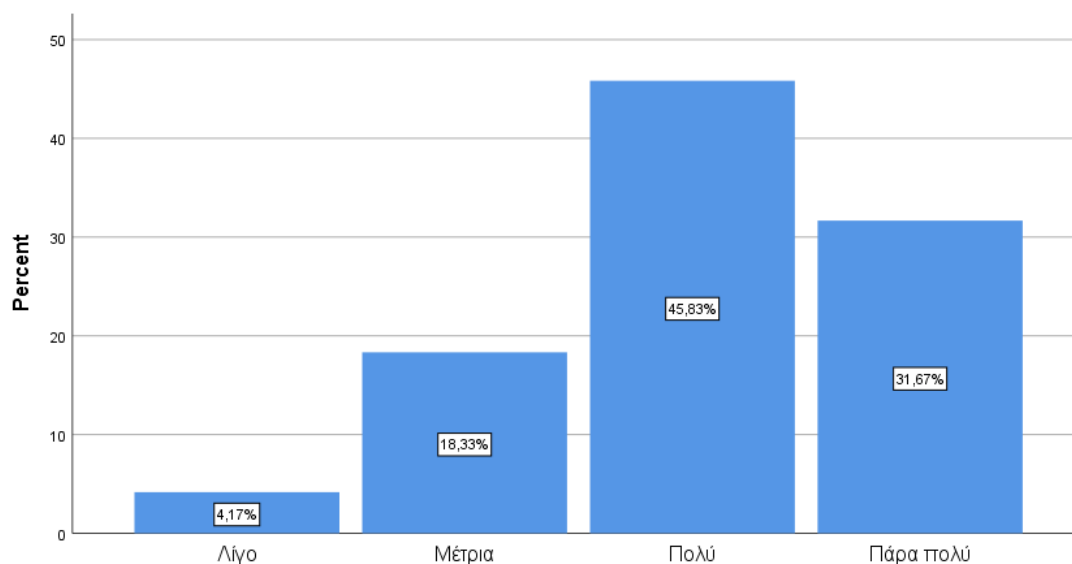
Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας μπορούν να εκτιμήσουν την επικινδυνότητα ενός γεγονότος

Όσον αφορά στη φράση «Ο Διευθυντής του σχολείου σας μπορεί να εκτιμήσει την επικινδυνότητα ενός περιστατικού COVID 19» τα υψηλότερα ποσοστά συγκεντρώνονται στις απαντήσεις με τη μεγαλύτερη θετικότητα δηλαδή «πάρα πολύ» και «πολύ». Ειδικότερα, το 31,7% του δείγματος απάντησε «πάρα πολύ» και το 45,8% «πολύ». Ακολουθεί το 18,3% που απάντησε «μέτρια» και το 4,2% «λίγο» (Πίνακας 4.26, Γράφημα 4.26).

Πίνακας 4.26

Ο Διευθυντής του σχολείου σας μπορεί να εκτιμήσει την επικινδυνότητα ενός περιστατικού COVID 19

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
Λίγο	5	4,2
Μέτρια	22	18,3
Πολύ	55	45,8
Πάρα πολύ	38	31,7
Σύνολο	120	100,0



Γράφημα 4.26

Ο Διευθυντής του σχολείου σας μπορεί να εκτιμήσει την επικινδυνότητα ενός περιστατικού COVID 19

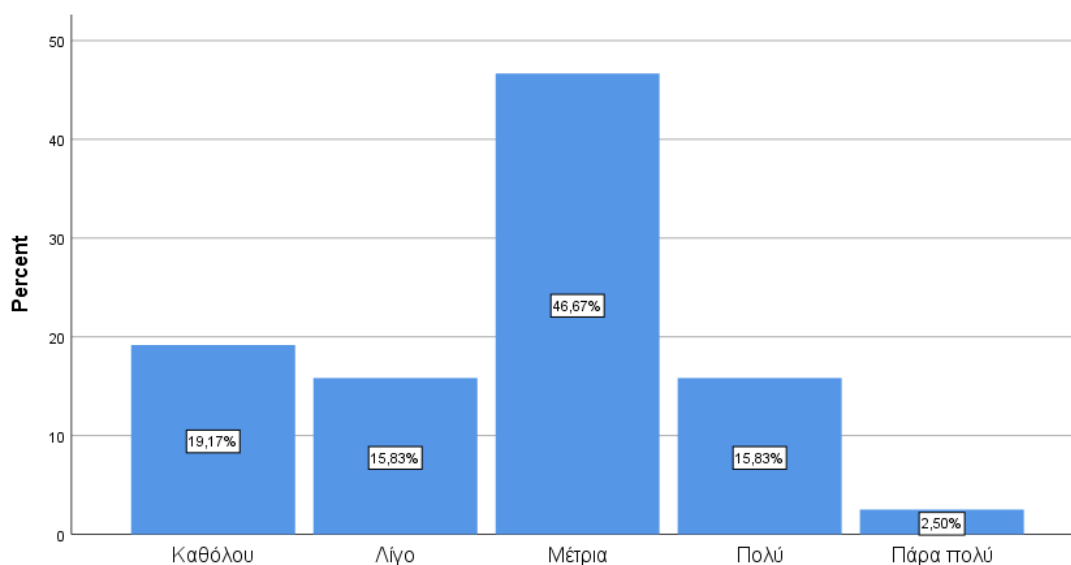
Στο φράση «Έχετε βοηθηθεί από το Υπουργείο Παιδείας στη δημιουργία υγιούς και ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος» το 2,5% του δείγματος θεωρεί ότι έχει βοηθηθεί «πάρα πολύ», το 15,8% «πολύ», το 46,7% το οποίο αποτελεί και το

μεγαλύτερο ποσοστό «μέτρια», το 15,8% απάντησε «λίγο» και το 19,2% «καθόλου» (Πίνακας 4.27, Γράφημα 4.27).

Πίνακας 4.27

Έχετε βοηθηθεί από το Υπουργείο Παιδείας στη δημιουργία υγιούς και ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
Καθόλου	23	19,2
Λίγο	19	15,8
Μέτρια	56	46,7
Πολύ	19	15,8
Πάρα πολύ	3	2,5
<i>Σύνολο</i>	120	100,0



Γράφημα 4.27

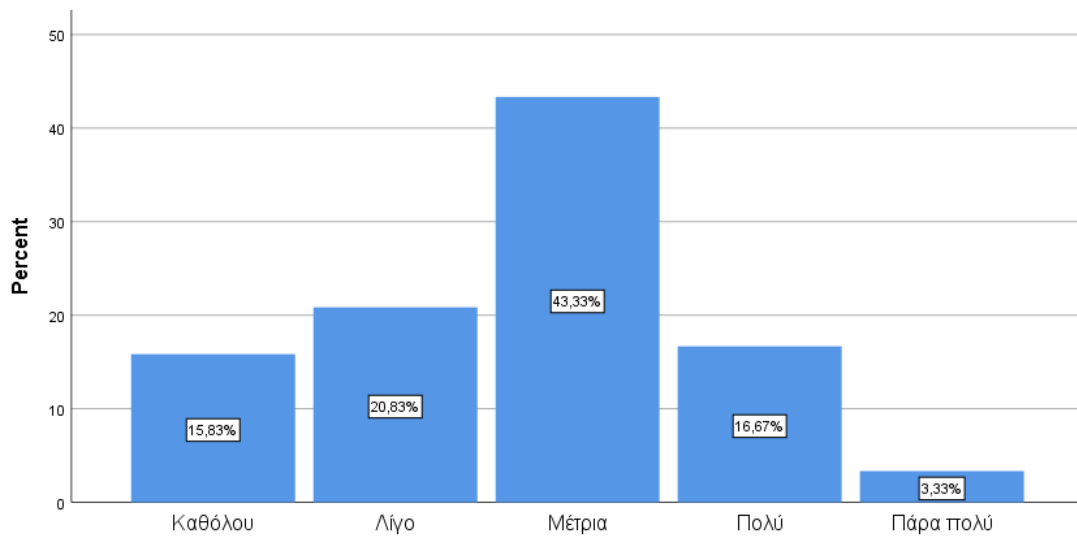
Έχετε βοηθηθεί από το Υπουργείο Παιδείας στη δημιουργία υγιούς και ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος

Σχετικά με τη φράση «Έχετε βοηθηθεί από τις υγειονομικές υπηρεσίες στη δημιουργία υγιούς και ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος» ένα μικρό ποσοστό δηλαδή το 3,3% απάντησε «πάρα πολύ», το 16,7% «πολύ», το 43,3% του δείγματος απάντησε «μέτρια», το 20,8% «λίγο» και το 15,8% «καθόλου» (Πίνακας 4.28, Γράφημα 4.28).

Πίνακας 4.28

Έχετε βοηθηθεί από τις υγειονομικές υπηρεσίες στη δημιουργία υγιούς και ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
Καθόλου	19	15,8
Λίγο	25	20,8
Μέτρια	52	43,3
Πολύ	20	16,7
Πάρα πολύ	4	3,3
<i>Σύνολο</i>	120	100,0



Γράφημα 4.28

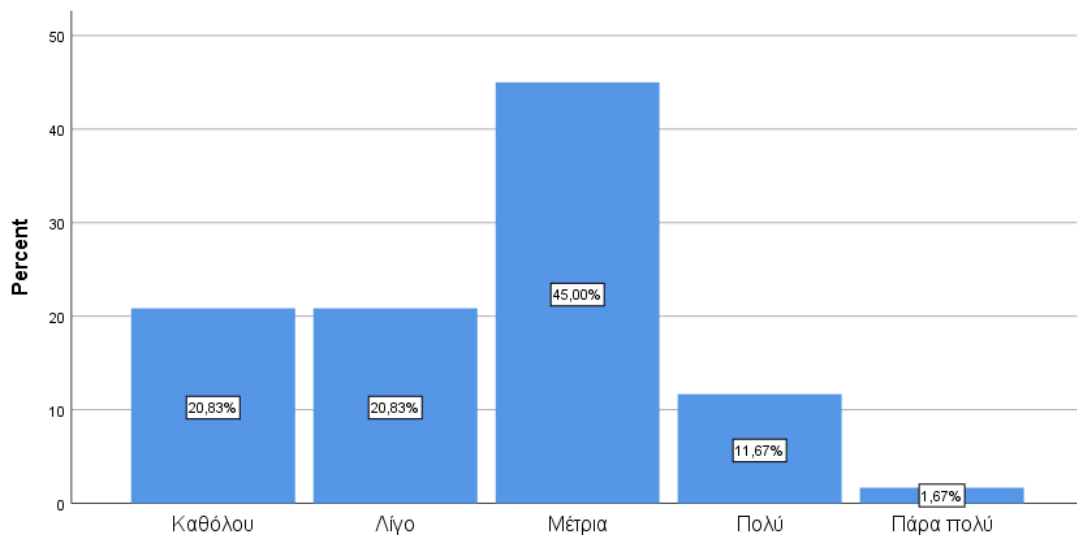
Έχετε βοηθηθεί από τις Υγειονομικές υπηρεσίες στη δημιουργία υγιούς και ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος

Στη φράση «Έχετε βοηθηθεί από την Πολιτική Προστασία στη δημιουργία υγιούς και ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος» παρατηρούμε τα εξής: στην κατηγορία «λίγο» και «πολύ» ταυτίζεται το ποσοστό, δηλαδή 20,8% απάντησαν «λίγο» και 20,8% «καθόλου». Το 1,7% απάντησε «πάρα πολύ», το 11,7% «πολύ» και το 45% δήλωσε ότι «μέτρια» έχει βοηθηθεί από την Πολιτική Προστασία (Πίνακας 4.29, Γράφημα 4.29).

Πίνακας 4.29

Έχετε βοηθηθεί από την Πολιτική Προστασία στη δημιουργία υγιούς και ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
Καθόλου	25	20,8
Λίγο	25	20,8
Μέτρια	54	45,0
Πολύ	14	11,7
Πάρα πολύ	2	1,7
Σύνολο	120	100,0



Γράφημα 4.29

Έχετε βοηθηθεί από την Πολιτική Προστασία στη δημιουργία υγιούς και ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος

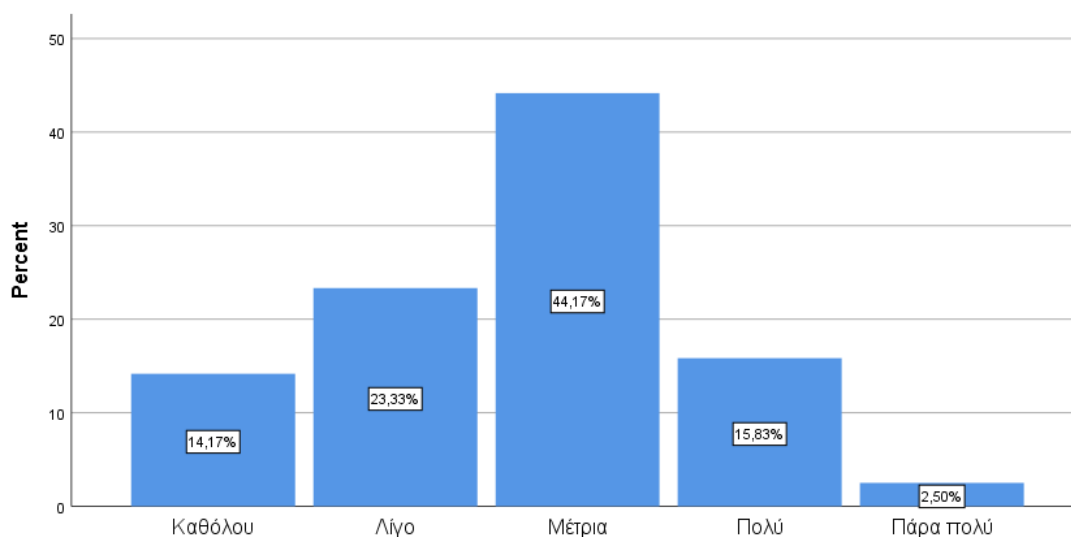
Στη φράση «Έχετε βοηθηθεί από τις Δημοτικές – Περιφερειακές Αρχές στη δημιουργία υγιούς και ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος» λάβαμε απαντήσεις από όλες τις κατηγορίες. Το 2,5% του δείγματος απάντησε «πάρα πολύ», το 15,8% «πολύ»,

το 44,2% έχει επιλέξει το ουδέτερο/μεσαίο σημείο «μέτρια», το 23,3% «λίγο» και το 14,2% απάντησε «καθόλου» (Πίνακας 4.30, Γράφημα 4.30).

Πίνακας 4.30

Έχετε βοηθηθεί από τις Δημοτικές-Περιφερειακές Αρχές στη δημιουργία υγιούς και ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
Καθόλου	17	14,2
Λίγο	28	23,3
Μέτρια	53	44,2
Πολύ	19	15,8
Πάρα πολύ	3	2,5
Σύνολο	120	100,0



Γράφημα 4.30

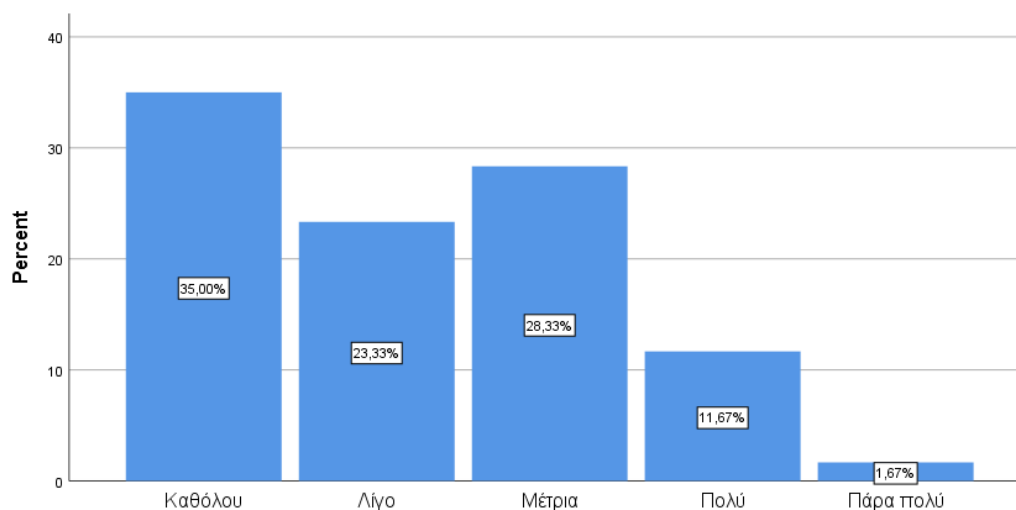
Έχετε βοηθηθεί από τις Δημοτικές- Περιφερειακές υπηρεσίες στη δημιουργία υγιούς και ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος

Στη φράση «Έχετε βοηθηθεί από Εθελοντικές Οργανώσεις στη δημιουργία υγιούς και ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος» οι απαντήσεις που λάβαμε πήραν την εξής μορφή: Το υψηλότερο ποσοστό ήταν η απάντηση «καθόλου» με 35%, ακολούθησε η απάντηση «μέτρια» με 28,3%, το «λίγο» με 23,3%, το 11.7% του δείγματος έκρινε «πολύ» και το 1,7% «πάρα πολύ» (Πίνακας 4.31, Γράφημα 4.31).

Πίνακας 4.31

Έχετε βοηθηθεί από εθελοντικές οργανώσεις στη δημιουργία υγιούς και ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
Καθόλου	42	35,0
Λίγο	28	23,3
Μέτρια	34	28,3
Πολύ	14	11,7
Πάρα πολύ	2	1,7
<i>Σύνολο</i>	120	100,0



Γράφημα 4.31

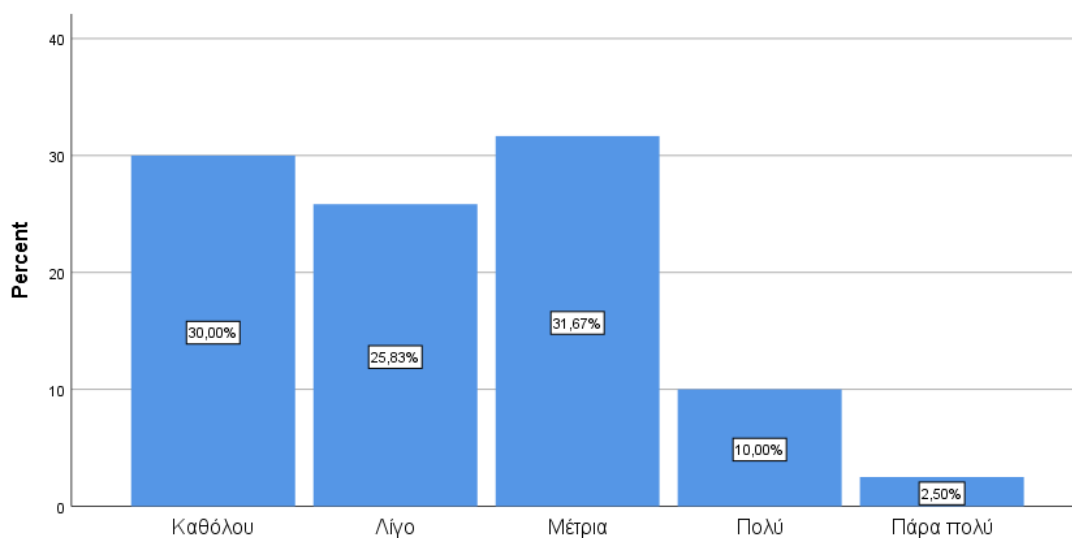
Έχετε βοηθηθεί από τις εθελοντικές οργανώσεις στη δημιουργία υγιούς και ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος

Τέλος, στη διατύπωση «**Έχετε βοηθηθεί από Μη Κρατικούς Φορείς στη δημιουργία υγιούς και ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος**» παρατηρούμε ότι το υψηλότερο ποσοστό είναι το 31,7% που απάντησε «μέτρια» και ακολουθεί με μικρή διαφορά 30% η απάντηση «καθόλου». Το 25,8% απάντησε ότι «λίγο» έχει βοηθηθεί από μη κρατικούς φορείς, το 2,5% του δείγματος απάντησε «πάρα πολύ» και το 10% «πολύ» (Πίνακας 4.32, Γράφημα 4.32).

Πίνακας 4.32

Έχετε βοηθηθεί από μη κρατικούς φορείς στη δημιουργία υγιούς και ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
Καθόλου	36	30,0
Λίγο	31	25,8
Μέτρια	38	31,7
Πολύ	12	10,0
Πάρα πολύ	3	2,5
Σύνολο	120	100,0



Γράφημα 4.32

Έχετε βοηθηθεί από μη κρατικούς φορείς στη δημιουργία υγιούς και ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος

4.2. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΜΕΤΡΑ ΚΑΙ ΔΕΙΚΤΗΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ ΤΩΝ ΥΠΟ ΕΞΕΤΑΣΗ ΚΛΙΜΑΚΩΝ

Σκοπός της παρούσας ενότητας ήταν να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί κατά τον σχεδιασμό της έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα, για το ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τον βαθμό διαχείρισης των κρίσιμων περιστατικών, όπως η πανδημία από τα σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο μέσος όρος βρέθηκε ίσος με 3,51 και η τυπική απόκλιση ίση με 0,70. Όλες οι κλίμακες κυμαίνονταν από 1 έως 5, δηλαδή ο βαθμός διαχείρισης των κρίσιμων περιστατικών ήταν κάτι παραπάνω από μέτριος. Αυτή η κλίμακα αποτελούνταν από 12 ερωτήσεις και ο βαθμός εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) βρέθηκε ίσος με 0,874.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή ποια είναι η συμβολή της επιμόρφωσης στην αντιμετώπιση των κρίσιμων περιστατικών, ο μέσος όρος βρέθηκε ίσος με 2,98 και η τυπική απόκλιση ίση με 0,95. Μιας και αυτή η κλίμακα κυμαίνονταν από 1 έως 5, η συμβολή της επιμόρφωσης στην αντιμετώπιση των κρίσιμων περιστατικών ήταν μέτρια στην κλίμακα από καθόλου έως πάρα πολύ. Αυτή η κλίμακα

αποτελούνταν από 5 ερωτήσεις και ο βαθμός εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) βρέθηκε ίσος με 0,902.

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή ποια είναι η συμβολή του ανθρώπινου δυναμικού στην αντιμετώπιση των κρίσεων, ο μέσος όρος βρέθηκε ίσος με 3,00 και η τυπική απόκλιση ίση με 0,67. Μιας και αυτή η κλίμακα κυμαίνονταν από 1 έως 5, η συμβολή της επιμόρφωσης στην αντιμετώπιση των κρίσιμων περιστατικών ήταν μέτρια στην κλίμακα από καθόλου έως πάρα πολύ. Αυτή η κλίμακα αποτελούνταν από 9 ερωτήσεις και ο βαθμός εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) βρέθηκε ίσος με 0,854.

Πίνακας 4.33

Περιγραφικά μέτρα και δείκτης αξιοπιστίας των υπό εξέταση μεταβλητών

	Μέσος όρος ± τυπική απόκλιση	Αριθμός ερωτήσεων	Cronbach's alpha
Βαθμός διαχείρισης κρίσιμων περιστατικών	3,51 ± 0,70	12	0,874
Η συμβολή της επιμόρφωσης	2,98 ± 0,95	5	0,902
Η συμβολή του ανθρώπινου δυναμικού στην αντιμετώπιση των κρίσεων	3,00 ± 0,67	9	0,854

4.3. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΦΥΛΟ

Σε αυτή την ενότητα θα εξεταστούν ενδεχόμενες διαφορές των μέσων των κλιμάκων ως προς διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως είναι το φύλο.

Πιο συγκεκριμένα, ο βαθμός διαχείρισης κρίσιμων περιστατικών είχε για τους άνδρες Μ.Ο. ± Τ.Α. = 3,66 ± 0,62 ενώ για τις γυναίκες Μ.Ο. ± Τ.Α. = 3,47 ± 0,72. Αυτή η φαινομενικά καλύτερη διαχείριση των κρίσιμων περιστατικών από τους άνδρες δεν ήταν στατιστικά σημαντική (p -value=0,278).

Η συμβολή της επιμόρφωσης είχε για τους άνδρες Μ.Ο. ± Τ.Α. = 3,29 ± 0,98 ενώ για τις γυναίκες Μ.Ο. ± Τ.Α. = 2,92 ± 0,94. Και πάλι η διαφορά αυτή των ανδρών στη συμβολή της επιμόρφωσης δεν ήταν στατιστικά σημαντική (p -value=0,110).

Η συμβολή του ανθρώπινου δυναμικού στην αντιμετώπιση των κρίσεων είχε για τους άνδρες Μ.Ο. ± Τ.Α. = 3,11 ± 0,66, ενώ για τις γυναίκες Μ.Ο. ± Τ.Α. = 2,98 ± 0,67.

Η διαφορά αυτή των ανδρών στη συμβολή του ανθρωπίνου δυναμικού στην αντιμετώπιση των κρίσεων δεν ήταν στατιστικά σημαντική (p -value=0,427).

Πίνακας 4.34

Διαφορές μέσω των υπό εξέταση μεταβλητών ως προς το φύλο

	Άνδρας	Γυναίκα	<i>t</i>	<i>p</i>
Βαθμός διαχείρισης κρίσιμων περιστατικών	3,66 ± 0,62	3,47 ± 0,72	1,090	0,278
Η συμβολή της επιμόρφωσης	3,29 ± 0,98	2,92 ± 0,94	1,610	0,110
Η συμβολή του ανθρωπίνου δυναμικού στην αντιμετώπιση των κρίσεων	3,11 ± 0,66	2,98 ± 0,67	0,796	0,427

4.4. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ

Σκοπός της ενότητας αυτής είναι η διερεύνηση των διαφορών των υπό μελέτη κλιμάκων ως προς την ηλικία. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πως η ηλικιακή ομάδα των κάτω των 30 ετών είχε συχνότητα μόλις 8 άτομα. Για το λόγο αυτό, αποφασίστηκε να ενοποιηθούν τα 8 αυτά άτομα με την ομάδα των κάτω των 40 ετών.

Ο βαθμός διαχείρισης κρίσιμων περιστατικών είχε για τους εκπαιδευτικούς κάτω των 40 ετών $M.O. \pm T.A. = 3,30 \pm 0,68$, για τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 41-50 ετών $M.O. \pm T.A. = 3,59 \pm 0,74$, ενώ για τους εκπαιδευτικούς άνω των 51 ετών $M.O. \pm T.A. = 3,86 \pm 0,48$. Σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση (p -value=0,004) και πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με την post-hoc ανάλυση Bonferroni η διαφορά αυτή εντοπίστηκε μεταξύ εκπαιδευτικών νεαρότερων των 40 ετών με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς άνω των 51 ετών.

Η συμβολή της επιμόρφωσης είχε για τους εκπαιδευτικούς κάτω των 40 ετών $M.O. \pm T.A. = 2,87 \pm 0,96$, για τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 41-50 ετών $M.O. \pm T.A. = 3,00 \pm 0,95$, ενώ για τους εκπαιδευτικούς άνω των 51 ετών $M.O. \pm T.A. = 3,22 \pm 0,96$. Η διαφορά αυτή των μεγαλύτερων σε ηλικία εκπαιδευτικών στη συμβολή της επιμόρφωσης δεν ήταν στατιστικά σημαντική (p -value=0,361).

Η συμβολή του ανθρωπίνου δυναμικού στην αντιμετώπιση των κρίσεων είχε για τους εκπαιδευτικούς κάτω των 40 ετών $M.O. \pm T.A. = 3,05 \pm 0,68$, για τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 41-50 ετών $M.O. \pm T.A. = 2,89 \pm 0,74$, ενώ για τους εκπαιδευτικούς άνω των 51 ετών $M.O. \pm T.A. = 3,10 \pm 0,45$. Η διαφορά αυτή των

μεγαλύτερων σε ηλικία εκπαιδευτικών στη συμβολή του ανθρωπίνου δυναμικού στην αντιμετώπιση των κρίσεων δεν ήταν στατιστικά σημαντική (p -value=0,355).

Πίνακας 4.35

Διαφορές μέσων των υπό εξέταση μεταβλητών ως προς την ηλικία

	<40 ετών	41-50 ετών	51+ ετών	<i>F</i>	<i>p</i>
Βαθμός διαχείρισης κρίσιμων περιστατικών	3,30 ± 0,68	3,59 ± 0,74	3,86 ± 0,48	5,833	0,004
Η συμβολή της επιμόρφωσης	2,87 ± 0,96	3,00 ± 0,95	3,22 ± 0,96	1,028	0,361
Η συμβολή του ανθρωπίνου δυναμικού στην αντιμετώπιση των κρίσεων	3,05 ± 0,68	2,89 ± 0,74	3,10 ± 0,45	1,045	0,355

4.5. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Σε αυτή την ενότητα θα εξεταστούν ενδεχόμενες διαφορές των μέσων των κλιμάκων ως προς την οικογενειακή κατάσταση. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πως οι άγαμοι αποτελούνταν από 32 συμμετέχοντες, ενώ «άλλο» απάντησαν 14 συμμετέχοντες. Αυτές οι δύο κατηγορίες ενοποιήθηκαν σε μία.

Πιο συγκεκριμένα, ο βαθμός διαχείρισης κρίσιμων περιστατικών είχε για τους έγγαμους εκπαιδευτικούς $M.O. \pm T.A. = 3,50 \pm 0,73$, ενώ για τους άγαμους/άλλο $M.O. \pm T.A. = 3,51 \pm 0,67$. Η μικρή διαφορά από τους άγαμους/άλλο στη διαχείριση των κρίσιμων περιστατικών δεν ήταν στατιστικά σημαντική (p -value=0,962).

Η συμβολή της επιμόρφωσης είχε για τους έγγαμους εκπαιδευτικούς $M.O. \pm T.A. = 2,90 \pm 0,97$, ενώ για τους άγαμους/άλλο $M.O. \pm T.A. = 3,12 \pm 0,93$. Και πάλι η διαφορά αυτή στη συμβολή της επιμόρφωσης δεν ήταν στατιστικά σημαντική (p -value=0,226).

Η συμβολή του ανθρωπίνου δυναμικού στην αντιμετώπιση των κρίσεων είχε για τους έγγαμους εκπαιδευτικούς $M.O. \pm T.A. = 2,93 \pm 0,65$, ενώ για τους άγαμους/άλλο $M.O. \pm T.A. = 3,11 \pm 0,70$. Η διαφορά αυτή άγαμων/άλλο στη συμβολή του ανθρωπίνου δυναμικού στην αντιμετώπιση των κρίσεων δεν ήταν στατιστικά σημαντική (p -value=0,162).

Πίνακας 4.36

Διαφορές μέσων των υπό εξέταση μεταβλητών ως προς την οικογενειακή κατάσταση

	Έγγαμος	Άγαμος/άλλο	<i>t</i>	<i>p</i>
Βαθμός διαχείρισης κρίσιμων περιστατικών	3,50 ± 0,73	3,51 ± 0,67	-0,048	0,962
Η συμβολή της επιμόρφωσης	2,90 ± 0,97	3,12 ± 0,93	-1,216	0,226
Η συμβολή του ανθρωπίνου δυναμικού στην αντιμετώπιση των κρίσεων	2,93 ± 0,65	3,11 ± 0,70	-1,408	0,162

4.6. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

Σκοπός της ενότητας αυτής είναι η διερεύνηση των διαφορών των υπό μελέτη κλιμάκων ως προς τα έτη υπηρεσίας. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πως άνω των 31 ετών απάντησαν πως εργάζονται 4 άτομα. Για το λόγο αυτό, αποφασίστηκε να ενοποιηθούν οι 4 αυτοί συμμετέχοντες με την ομάδα των άνω των 21 ετών υπηρεσίας.

Ο βαθμός διαχείρισης κρίσιμων περιστατικών είχε για τους εκπαιδευτικούς με υπηρεσία κάτω των 10 ετών $M.O. \pm T.A. = 3,32 \pm 0,67$, για τους εκπαιδευτικούς με υπηρεσία 10-20 έτη $M.O. \pm T.A. = 3,47 \pm 0,75$ ενώ για τους εκπαιδευτικούς με πάνω από 21 έτη $M.O. \pm T.A. = 3,73 \pm 0,62$. Σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση (p -value=0,046) και πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με την post-hoc ανάλυση Bonferroni η διαφορά αυτή εντοπίστηκε μεταξύ εκπαιδευτικών με λιγότερο από 10 έτη υπηρεσίας και με εμπειρότερους εκπαιδευτικούς με πάνω από 21 έτη υπηρεσίας.

Η συμβολή της επιμόρφωσης είχε για τους εκπαιδευτικούς με υπηρεσία κάτω των 10 ετών $M.O. \pm T.A. = 3,04 \pm 0,96$, για τους εκπαιδευτικούς με υπηρεσία 10-20 έτη $M.O. \pm T.A. = 2,87 \pm 0,99$, ενώ για τους εκπαιδευτικούς με πάνω από 21 έτη $M.O. \pm T.A. = 3,09 \pm 0,90$. Η διαφορά αυτή των εμπειρότερων εκπαιδευτικών στη συμβολή της επιμόρφωσης δεν ήταν στατιστικά σημαντική (p -value=0,524).

Η συμβολή του ανθρωπίνου δυναμικού στην αντιμετώπιση των κρίσεων είχε για τους εκπαιδευτικούς με υπηρεσία κάτω των 10 ετών $M.O. \pm T.A. = 3,17 \pm 0,73$, για τους εκπαιδευτικούς με υπηρεσία 10-20 έτη $M.O. \pm T.A. = 2,99 \pm 0,71$, ενώ για τους

εκπαιδευτικούς με πάνω από 21 έτη $M.O. \pm T.A. = 2,86 \pm 0,53$. Η διαφορά αυτή των εμπειρότερων εκπαιδευτικών στη συμβολή του ανθρωπίνου δυναμικού στην αντιμετώπιση των κρίσεων δεν ήταν στατιστικά σημαντική (p -value=0,141).

Πίνακας 4.37

Διαφορές μέσων των υπό εξέταση μεταβλητών ως προς τα έτη υπηρεσίας

	<10 έτη	10-20 έτη	21+ έτη	<i>F</i>	<i>p</i>
Βαθμός διαχείρισης κρίσιμων περιστατικών	3,32 ± 0,67	3,47 ± 0,75	3,73 ± 0,62	3,163	0,046
Η συμβολή της επιμόρφωσης	3,04 ± 0,96	2,87 ± 0,99	3,09 ± 0,90	0,650	0,524
Η συμβολή του ανθρωπίνου δυναμικού στην αντιμετώπιση των κρίσεων	3,17 ± 0,73	2,99 ± 0,71	2,86 ± 0,53	1,991	0,141

4.7. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΤΙΤΛΟΥΣ ΣΠΟΥΔΩΝ

Σε αυτό το σημείο θα διερευνηθούν οι διαφορές των υπό μελέτη κλιμάκων ως προς τους τίτλους σπουδών. Οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό ήταν 3, για το λόγο αυτό ενοποιήθηκαν με τους εκπαιδευτικούς που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

Ο βαθμός διαχείρισης κρίσιμων περιστατικών είχε για τους εκπαιδευτικούς με δεύτερο πτυχίο $M.O. \pm T.A. = 3,23 \pm 0,68$, για τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό/διδακτορικό $M.O. \pm T.A. = 3,58 \pm 0,70$, ενώ για τους εκπαιδευτικούς με κανένα άλλο επιπλέον πτυχίο $M.O. \pm T.A. = 3,55 \pm 0,70$. Σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση (p -value=0,115).

Η συμβολή της επιμόρφωσης είχε για τους εκπαιδευτικούς με δεύτερο πτυχίο $M.O. \pm T.A. = 2,96 \pm 0,92$, για τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό/διδακτορικό $M.O. \pm T.A. = 3,10 \pm 0,95$ ενώ για τους εκπαιδευτικούς με κανένα άλλο επιπλέον πτυχίο $M.O. \pm T.A. = 2,83 \pm 0,99$. Η διαφορά αυτή των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό/διδακτορικό στη συμβολή της επιμόρφωσης δεν ήταν στατιστικά σημαντική (p -value=0,398).

Η συμβολή του ανθρωπίνου δυναμικού στην αντιμετώπιση των κρίσεων είχε για τους εκπαιδευτικούς με δεύτερο πτυχίο $M.O. \pm T.A. = 3,04 \pm 0,90$, για τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό/διδακτορικό $M.O. \pm T.A. = 3,04 \pm 0,62$, ενώ για τους εκπαιδευτικούς με κανένα άλλο επιπλέον πτυχίο $M.O. \pm T.A. = 2,92 \pm 0,59$. Η διαφορά αυτή των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό/διδακτορικό στη συμβολή του ανθρωπίνου

δυναμικού στην αντιμετώπιση των κρίσεων δεν ήταν στατιστικά σημαντική (p -value=0,632).

Πίνακας 4.38

Διαφορές μέσων των υπό εξέταση μεταβλητών ως προς τους τίτλους σπουδών

	Δεύτερο πτυχίο	Μεταπτυχιακό/ διδασκαλικό	Κανένα	<i>F</i>	<i>p</i>
Βαθμός διαχείρισης κρίσιμων περιστατικών	3,23 ± 0,68	3,58 ± 0,70	3,55 ± 0,70	2,206	0,115
Η συμβολή της επιμόρφωσης	2,96 ± 0,92	3,10 ± 0,95	2,83 ± 0,99	0,929	0,398
Η συμβολή του ανθρωπίνου δυναμικού στην αντιμετώπιση των κρίσεων	3,04 ± 0,90	3,04 ± 0,62	2,92 ± 0,59	0,461	0,632

4.8. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Σκοπός της ενότητας αυτής είναι η διερεύνηση των διαφορών των υπό μελέτη κλιμάκων ως προς τη σχέση εργασίας.

Ο βαθμός διαχείρισης κρίσιμων περιστατικών είχε για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς $M.O. \pm T.A. = 3,62 \pm 0,64$, για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς $M.O. \pm T.A. = 3,48 \pm 0,72$, ενώ για τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς $M.O. \pm T.A. = 3,11 \pm 0,78$. Σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση (p -value=0,014) και πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με την post-hoc ανάλυση Bonferroni η διαφορά αυτή εντοπίστηκε μεταξύ μόνιμων εκπαιδευτικών με τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς.

Η συμβολή της επιμόρφωσης είχε για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς $M.O. \pm T.A. = 3,01 \pm 0,96$, για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς $M.O. \pm T.A. = 3,02 \pm 0,94$, ενώ για τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς $M.O. \pm T.A. = 2,84 \pm 0,98$. Η διαφορά αυτή των αναπληρωτών εκπαιδευτικών στη συμβολή της επιμόρφωσης δεν ήταν στατιστικά σημαντική (p -value=0,764).

Η συμβολή του ανθρωπίνου δυναμικού στην αντιμετώπιση των κρίσεων είχε για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς $M.O. \pm T.A. = 2,96 \pm 0,59$, για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς $M.O. \pm T.A. = 3,11 \pm 0,69$, ενώ για τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς $M.O. \pm T.A. = 2,98 \pm 0,90$. Η διαφορά αυτή των αναπληρωτών εκπαιδευτικών στη συμβολή του ανθρωπίνου δυναμικού στην αντιμετώπιση των κρίσεων δεν ήταν στατιστικά σημαντική (p -value=0,621).

Πίνακας 4.39

Διαφορές μέσων των υπό εξέταση μεταβλητών ως προς τη σχέση εργασίας

	Μόνιμος/η	Αναπληρωτής/τρια	Ωρομίσθιος	<i>F</i>	<i>p</i>
Βαθμός διαχείρισης κρίσιμων περιστατικών	3,62 ± 0,64	3,48 ± 0,72	3,11 ± 0,78	4,423	0,014
Η συμβολή της επιμόρφωσης	3,01 ± 0,96	3,02 ± 0,94	2,84 ± 0,98	0,270	0,764
Η συμβολή του ανθρωπίνου δυναμικού στην αντιμετώπιση των κρίσεων	2,96 ± 0,59	3,11 ± 0,69	2,98 ± 0,90	0,479	0,621

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

5. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο τελευταίο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια να καταγραφούν τα συμπεράσματα από τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία προέκυψαν ύστερα από την επεξεργασία των απαντήσεων του ερωτηματολογίου και να γίνουν προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση.

5.1. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μετά την ολοκλήρωση της έρευνας για τη διαχείριση των κρίσεων στις σχολικές μονάδες, προέκυψαν συμπεράσματα σχετικά με το βαθμό διαχείρισης των κρίσιμων περιστατικών, όπως η πανδημία από τα σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, παρατηρούμε ότι μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών (25,8% «πάρα πολύ» και 27,5% «πολύ»), ισχυρίζεται την ύπαρξη Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων στα σχολεία, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τους Brock et al., (2005) πως οι Ομάδες Διαχείρισης Κρίσεων είναι τεράστιας σημασίας για τα σχολεία και είναι υπεύθυνες για την έναρξη και το τέλος των σχολικών κρίσεων. Όσον αφορά ειδικότερα, στην ύπαρξη Ομάδας Διαχείρισης Κρίσης λόγω του ιού SARS-CoV-2 στα σχολεία παρακολουθούμε ότι μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων του δείγματος, το 38,3%, θεωρεί ότι υπάρχει Ομάδα σε βαθμό «πάρα πολύ». Αυτό επιβεβαιώνεται και από τις οδηγίες του ΕΟΔΥ στα σχολεία, όπου αναφέρεται κάθε εκπαιδευτική μονάδα να έχει υποχρεωτικά Ομάδα Διαχείρισης Κρίσης, με τον υπεύθυνο διαχείρισης COVID-19 και τον αναπληρωτή του. Βέβαια, δεν πρέπει να υποτιμηθεί το γεγονός, αλλά να αποτελέσει ζήτημα για προβληματισμό, ότι και ένα υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών το 17,5% παρά την υποχρεωτικότητα να υπάρχει Ομάδα Διαχείρισης Κρίσης, λόγω του ιού SARS-CoV-2 έχει απαντήσει «καθόλου», δηλαδή πλήρη ανυπαρξία της Ομάδας. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κρίνουν πως τα σχολεία τους είναι εφοδιασμένα με τον απαραίτητο εξοπλισμό για την πρόληψη από τον ιό SARS-CoV-2, (42,5% απάντησαν «πολύ»), γεγονός που επιβεβαιώνει την οδηγία των φορέων υγείας ότι όλοι οι σχολικοί χώροι απαιτείται να έχουν πλήθος ειδών ατομικής υγιεινής σε αίθουσες και τάξεις. Επίσης, υπάρχει πρόνοια για διαφορετικούς εξοπλισμούς καθαριότητας ανάλογα τη χρήση και μέριμνα τους, ενώ οι ευπρεπιστές/στριες φορούν ειδικό εξοπλισμό εργασίας. Επιπλέον,

οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας πιστεύουν ότι υπάρχει σε μεγάλο βαθμό αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της ετοιμότητας. Το 32,5% έκρινε «πολύ» και το 35% «μέτρια», επιβεβαιώνοντας τους θεωρητικούς και συγκεκριμένα τον Sandoval (2001), πως πρέπει να πραγματοποιείται αξιολόγηση της ετοιμότητας. Η ικανή και επιτυχημένη ετοιμότητα είναι αναγκαίο να έχει καθορίσει στόχους τους οποίους θα υλοποιήσει στη συνέχεια με συνέπεια.

Έπειτα, με τη βοήθεια της έρευνας αποφανθήκαμε για τη συμβολή της επιμόρφωσης στην αντιμετώπιση των κρίσιμων περιστατικών. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μας θεωρούν ότι έχουν λάβει μέτρια επιμόρφωση (35,8%) στη διαχείριση κρίσεων. Αυτή η άποψη έρχεται σε αντίθεση με τους Schonfeld et al., (2002) ότι το πρόγραμμα εκπαίδευσης περιλαμβάνει συχνές παρουσιάσεις για την επιμόρφωση του νέου προσωπικού και την επανάληψη του ήδη υπάρχοντος. Αυτού του είδους η εκπαίδευση τονώνει το αυτοσυναίσθημα της ομάδας, πως λειτουργεί με τις κατάλληλες ικανότητες και σε ένα ανώτερο επίπεδο λειτουργίας. Με την εξειδικευμένη επιμόρφωση και μάλιστα υψηλού επιπέδου, ο εκπαιδευτικός μπορεί ν' ανταποκριθεί στα προβλήματα που θα προκύψουν. Σχετικά με την ανανεούμενη επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού στη διαχείριση των κρίσεων, η πλειονότητα του δείγματος, 35,8%, απάντησε πως είναι «μέτρια». Μία άποψη που επιβεβαιώνεται και από τον Σαΐτη (2008β) ότι στο εκπαιδευτικό περιβάλλον η επιμόρφωση ελλείπει και εμφανίζονται και πολλές ασυνέπειες στο νομοθετικό πλαίσιο. Οι εκπαιδευτές δεν έχουν λάβει επιμόρφωση για τη διαχείριση κρίσεων, γεγονός που πραγματικά θα έδινε ώθηση στην αντιμετώπιση των κρίσεων. Σχετικά με το ζήτημα της πρακτικής εξάσκησης για την αντιμετώπιση των κρίσεων ο Lichtenstein, (1994) ισχυρίζεται ότι είναι εξαιρετικά σημαντικές οι ασκήσεις υποθετικών κρίσεων, όπου ελέγχεται η εφαρμογή του σχεδίου κρίσης και πραγματοποιούνται συζητήσεις για το αν οι καταστάσεις διαχειρίστηκαν σωστά ή όχι. Κατά τους Kline et al., (1995) ο καλύτερος δείκτης αξιολόγησης των σχεδίων αντιμετώπισης κρίσης είναι οι ασκήσεις προσομοίωσης και γενικότερα οι ασκήσεις κρίσεων, καθώς πλησιάζουν κατά πολύ την πραγματικότητα. Ωστόσο, στην έρευνά μας οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματός (35,8%) θεωρούν ότι η εξάσκησή τους είναι «μέτρια».

Επίσης, εξήχθησαν συμπεράσματα για τη συμβολή του ανθρώπινου δυναμικού στην αντιμετώπιση των κρίσεων. Σχετικά με το αν ο Διευθυντής του σχολείου μπορεί να εκτιμήσει το βαθμό επικινδυνότητας ενός συμβάντος, η έρευνα (το 40,8% απάντησε «πολύ»), συμφωνεί απολύτως με τη βιβλιογραφία και την άποψη των θεωρητικών ότι ο

ηγέτης είναι αυτός που κατευθύνει και επιβλέπει την ομάδα, συνεπώς είναι σε θέση να κρίνει ποια θέματα πρέπει να επιλυθούν, με ποια ιεραρχία και σε πόσο χρόνο (Duke 1987). Επίσης, σύμφωνα με τη Δαράκη (2007) η κατάλληλη διαχείριση των κρίσιμων περιστατικών, σχετίζεται με την εκπαιδευτική ηγεσία. Ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαίνουσας αξίας για το βαθμό αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας του σχολικού περιβάλλοντος, σε σημείο να θεωρούμε πως ο τρόπος που οργανώνει το σχολείο αντανακλά τον χαρακτήρα του. Σχετικά με τη δράση της Πολιτικής Προστασίας, παρόλο που η νομοθεσία της χώρας αναφέρει ότι αναλαμβάνει την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών, και «σκοπός της είναι η προστασία της ζωής, της υγείας και της περιουσίας των πολιτών από φυσικές, τεχνολογικές και λοιπές καταστροφές, που προκαλούν καταστάσεις εκτάκτου ανάγκης, κατά τη διάρκεια ειρηνικής περιόδου», η έρευνα δεν επιβεβαιώνει αυτή τη θέση. Μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών θεωρεί πως η συμβολή του φορέα είναι μέτρια ή αλλιώς ουδέτερη (το 45% απάντησε «μέτρια»). Επίσης, και η βοήθεια από τις Δημοτικές – Περιφερειακές Αρχές στη δημιουργία υγιούς και ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος σύμφωνα με την έρευνα, είναι υπαρκτή σε «μέτριο» βαθμό (44,2%), αλλά αυτό δικαιολογείται πλήρως από τα βιβλιογραφικά στοιχεία. Πιο συγκεκριμένα, οι ομάδες διαχείρισης κρίσεων της περιφέρειας δραστηριοποιούνται σε πολύ σοβαρά περιστατικά, όταν δεν επαρκεί ο ρόλος των άλλων δύο ομάδων. Οι εκπρόσωποί της προέρχονται από την ομάδα της διεύθυνσης εκπαίδευσης και επαγγελματίες εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Προκειμένου να παράσχει βοήθεια η ομάδα της περιφέρειας πρέπει να είναι επιβεβαιωμένη η έλλειψη ή η μη διαθεσιμότητα των ανθρώπινων πόρων. Οι ομάδες διαχείρισης κρίσης της περιφέρειας θεωρούνται δικλείδα ασφαλείας. (Pagliocca & Nickerson, 2001).

Τέλος, μελετώντας τα περιγραφικά μέτρα και το δείκτη αξιοπιστίας των υπό εξέταση κλιμάκων παρατηρούμε ότι το δείγμα μας, σε όλα τα ερευνητικά ερωτήματα είναι κοντά στο Μ.Ο. Μόνο στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, «ποια είναι η συμβολή της επιμόρφωσης στην αντιμετώπιση των κρίσιμων περιστατικών», ήταν ελάχιστα λιγότερος, ο Μ.Ο., δηλαδή ήταν 2,98. Επίσης, σε όλα τα ερευνητικά ερωτήματα ο βαθμός εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) ήταν πάνω από 0,7, θεμιτός αριθμός σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία.

Όσον αφορά στη διερεύνηση διαφορών ως προς τα δημογραφικά στοιχεία παρατηρήσαμε ότι ο βαθμός διαχείρισης κρίσιμων περιστατικών διαφοροποιήθηκε ως προς την ηλικία, τη σχέση εργασίας και τα έτη υπηρεσίας. Ειδικότερα, στο

δημογραφικό στοιχείο της ηλικίας σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση (p -value=0,004). Σύμφωνα με την post-hoc ανάλυση Bonferroni η διαφορά αυτή εντοπίστηκε μεταξύ εκπαιδευτικών νεαρότερων των 40 ετών με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς, άνω των 51 ετών. Σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης στα έτη υπηρεσίας υπήρχε στατιστικά διαφοροποίηση (p -value=0,046) και πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την post-hoc ανάλυση Bonferroni η διαφορά αυτή εντοπίστηκε μεταξύ εκπαιδευτικών με λιγότερο από 10 έτη υπηρεσίας και με εμπειρότερους εκπαιδευτικούς με πάνω από 21 έτη υπηρεσίας. Ολοκληρώνοντας, σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης της σχέσης εργασίας των εκπαιδευτικών του δείγματος υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση (p -value=0,014) και πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την post-hoc ανάλυση Bonferroni η διαφορά αυτή εντοπίστηκε μεταξύ μόνιμων εκπαιδευτικών με τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς. Είναι φανερό ότι ο κοινός παρονομαστής αυτών των τριών δημογραφικών στοιχείων σε σχέση με το βαθμό διαχείρισης κρίσιμων περιστατικών είναι η εμπειρία. Όσο περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας έχουν οι εκπαιδευτικοί, όσο μεγαλύτεροι είναι σε ηλικία και όσο εργάζονται ως μόνιμοι, δηλαδή με πλήρες ωράριο και όχι περιοδική εργασία, τόσο πιο αποδοτικά διαχειρίζονται τα κρίσιμα περιστατικά. Η βιβλιογραφία συμφωνεί με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, καθώς σε έρευνα των Aktaş, Kurt, Aksu και Ekici (2013), καταδείχθηκε ότι η εμπειρία των εκπαιδευτικών είχε επίδραση στην αυτοαποτελεσματικότητά τους. Έρευνες με αντικείμενο τη σχέση των ετών διδακτικής προϋπηρεσίας και της αυτοαποτελεσματικότητας έδειξαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα αυξάνεται με τη συσσώρευση διδακτικής εμπειρίας (Egyed & Short, 2006). Ακόμη, η πολύχρονη εμπειρία και η υπηρέτηση σε θέσεις ευθύνης σε οργανωτικό επίπεδο είναι ένα ισχυρό προσόν στη διαχείριση των κρίσεων, αφού φαίνεται ότι τα άτομα που έχουν υπηρετήσει σε διοικητικές θέσεις νιώθουν περισσότερο έτοιμοι σε ενδεχόμενη κρίση. (Παπαδοπούλου, 2019).

5.2. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στην παρούσα διπλωματική εργασία έγινε προσπάθεια να αναλυθούν οι κρίσεις που προκύπτουν στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η διαχείρισή τους, αρχικά με βιβλιογραφική επισκόπηση και στη συνέχεια με διερεύνηση της γνώμης δείγματος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Χαλκιδέων. Από τη

διεξαγωγή της έρευνας, η οποία βασίστηκε και στην πρόσφατη κρίση που προέκυψε εξαιτίας του COVID 19, καταλήξαμε σε σημαντικά συμπεράσματα για τις κρίσεις που παρουσιάζονται, τις συνέπειες αυτών και τους τρόπους αντιμετώπισής τους και κρίναμε ότι είναι δυνατό να προταθούν κάποιες σκέψεις για μελλοντική έρευνα.

Αρχικά, προτείνεται η επιβεβαίωση της ύπαρξης Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων στα σχολεία και η λειτουργία της με οργανωμένο και δομημένο τρόπο. Επιπλέον, να υπάρχει επάρκεια υλικοτεχνικού εξοπλισμού για ενδεχόμενη κρίση. Η αξιολόγηση της ετοιμότητας ακόμη, να εφαρμόζεται πιστά, αντικειμενικά και στο μέγιστο βαθμό, καθώς είναι δυνατό να προλάβει ενδεχόμενες αστοχίες. Επιπρόσθετα, προτείνεται να δοθεί έμφαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών η οποία θα είναι ουσιαστική, επικαιροποιημένη και συνεχής, ενώ θα συνοδεύεται και από πρακτική εξάσκηση επίσης, προγραμματισμένη. Προτείνεται εγγύτερη σχέση με τους κοινωνικούς φορείς, όπως το Υπουργείο Παιδείας, τις Υγειονομικές υπηρεσίες, την Πολιτική Προστασία ή τις Δημοτικές-Περιφερειακές υπηρεσίες και προληπτική ενημέρωση, ώστε όταν ξεσπάσει ένα κρίσιμο περιστατικό η αντίδραση να είναι αμεσότερη και αποδοτικότερη. Τέλος, επειδή το ζήτημα της διαχείρισης κρίσεων είναι ένα θέμα διαχρονικό, προτείνουμε να επαναληφθεί η παρούσα έρευνα μελλοντικά, ιδανικά σε μεγαλύτερο δείγμα, για να διαπιστωθεί, εάν υπήρξαν αλλαγές στη διαχείριση των κρίσεων στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο

Ονομάζομαι Σμιτζή Γιαννούλα. Το παρόν ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε για τους σκοπούς της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο «Διαχείριση κρίσεων σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Περίπτωση κρίσης λόγω του ιού SARS-CoV-2». Όλα τα στοιχεία και οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για στατιστικούς σκοπούς στο πλαίσιο της εργασίας. Σε καμία περίπτωση δεν θα ζητηθεί να δηλώσετε το ονοματεπώνυμό σας.

Σας ευχαριστώ για το χρόνο σας.

Α' ΜΕΡΟΣ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Σας παρακαλώ να απαντήσετε βάζοντας σε έναν κύκλο, ό,τι ισχύει στην περίπτωσή σας.

A. Φύλο	i. Άνδρας ii. Γυναίκα
B. Ηλικία	i. ≤ 30 ii. 31-40 iii. 41-50 iv. 51 και πάνω
Γ. Οικογενειακή κατάσταση	i. Έγγαμος (-η) ii. Άγαμος (-η) iii. Άλλο
Δ. Χρόνια υπηρεσίας	i. 10-20 έτη ii. 21-25 έτη iii. 26-30 έτη iv. 30+
E. Τίτλοι σπουδών (εκτός του βασικού πτυχίου)	i. Κανένα ii. Δεύτερο πτυχίο iii. Μεταπτυχιακό iv. Διδακτορικό

ΣΤ. Σχέση εργασίας	i. Μόνιμος ii. Αναπληρωτής iii. Ωρομίσθιος
--------------------	--

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΒΑΘΜΟΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΚΡΙΣΙΜΩΝ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΩΝ

Σας παρακαλώ να επιλέξετε μόνο μία απάντηση της δεξιάς στήλης σε κάθε δήλωση βάζοντας (X) στο αντίστοιχο κουτάκι.

1. Οι κρίσεις επηρεάζουν τη σχολική κοινότητα.	<input type="checkbox"/> πάρα πολύ <input type="checkbox"/> πολύ <input type="checkbox"/> μέτρια <input type="checkbox"/> λίγο <input type="checkbox"/> καθόλου
2. Το σχολείο σας έχει βρεθεί αντιμέτωπο με κρίσεις.	<input type="checkbox"/> πάρα πολύ <input type="checkbox"/> πολύ <input type="checkbox"/> μέτρια <input type="checkbox"/> λίγο <input type="checkbox"/> καθόλου
3. Όταν ξεσπάει κρίση στο σχολείο, μπορείτε να τη διαχειριστείτε.	<input type="checkbox"/> πάρα πολύ <input type="checkbox"/> πολύ <input type="checkbox"/> μέτρια <input type="checkbox"/> λίγο <input type="checkbox"/> καθόλου
4. Έχετε εκπονήσει σχέδιο ετοιμότητας για ενδεχόμενη κρίση.	<input type="checkbox"/> πάρα πολύ <input type="checkbox"/> πολύ <input type="checkbox"/> μέτρια <input type="checkbox"/> λίγο <input type="checkbox"/> καθόλου
5. Έχετε εκπονήσει σχέδιο ετοιμότητας κρίσης λόγω COVID 19.	<input type="checkbox"/> πάρα πολύ <input type="checkbox"/> πολύ

	<input type="checkbox"/> μέτρια <input type="checkbox"/> λίγο <input type="checkbox"/> καθόλου
6. Έχετε συμπεριλάβει στο σχέδιό σας άτομα/υπηρεσίες εκτός προσωπικού του σχολείου που μπορούν να σας βοηθήσουν.	<input type="checkbox"/> πάρα πολύ <input type="checkbox"/> πολύ <input type="checkbox"/> μέτρια <input type="checkbox"/> λίγο <input type="checkbox"/> καθόλου
7. Υπάρχει Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων στο σχολείο σας.	<input type="checkbox"/> πάρα πολύ <input type="checkbox"/> πολύ <input type="checkbox"/> μέτρια <input type="checkbox"/> λίγο <input type="checkbox"/> καθόλου
8. Υπάρχει Ομάδα Διαχείρισης Κρίσης λόγω COVID 19 στο σχολείο σας.	<input type="checkbox"/> πάρα πολύ <input type="checkbox"/> πολύ <input type="checkbox"/> μέτρια <input type="checkbox"/> λίγο <input type="checkbox"/> καθόλου
9. Το σχολείο σας είναι εφοδιασμένο με τον απαραίτητο εξοπλισμό για την αντιμετώπιση κρίσεων.	<input type="checkbox"/> πάρα πολύ <input type="checkbox"/> πολύ <input type="checkbox"/> μέτρια <input type="checkbox"/> λίγο <input type="checkbox"/> καθόλου
10. Το σχολείο σας είναι εφοδιασμένο με τον απαραίτητο εξοπλισμό για την πρόληψη από τον COVID 19.	<input type="checkbox"/> πάρα πολύ <input type="checkbox"/> πολύ <input type="checkbox"/> μέτρια <input type="checkbox"/> λίγο <input type="checkbox"/> καθόλου
11. Έχετε αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα της ετοιμότητας.	<input type="checkbox"/> πάρα πολύ

	<input type="checkbox"/> πολύ <input type="checkbox"/> μέτρια <input type="checkbox"/> λίγο <input type="checkbox"/> καθόλου
12. Έχετε κάνει ασκήσεις ετοιμότητας.	<input type="checkbox"/> πάρα πολύ <input type="checkbox"/> πολύ <input type="checkbox"/> μέτρια <input type="checkbox"/> λίγο <input type="checkbox"/> καθόλου

Γ' ΜΕΡΟΣ: Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Σας παρακαλώ να επιλέξετε μόνο μία απάντηση της δεξιάς στήλης σε κάθε δήλωση βάζοντας (X) στο αντίστοιχο κουτάκι.

13. Έχετε λάβει επιμόρφωση για τη διαχείριση κρίσεων.	<input type="checkbox"/> πάρα πολύ <input type="checkbox"/> πολύ <input type="checkbox"/> μέτρια <input type="checkbox"/> λίγο <input type="checkbox"/> καθόλου
14. Έχετε λάβει επιμόρφωση για τη διαχείριση κρίσης λόγω COVID 19 στα σχολεία.	<input type="checkbox"/> πάρα πολύ <input type="checkbox"/> πολύ <input type="checkbox"/> μέτρια <input type="checkbox"/> λίγο <input type="checkbox"/> καθόλου
15. Έχετε εξασκηθεί πρακτικά σε βασικά ζητήματα αναφορικά με την αντιμετώπιση κρίσεων.	<input type="checkbox"/> πάρα πολύ <input type="checkbox"/> πολύ <input type="checkbox"/> μέτρια <input type="checkbox"/> λίγο <input type="checkbox"/> καθόλου

<p>16. Έχετε εξασκηθεί πρακτικά στη σωστή χρήση των μέσων αντιμετώπισης λόγω COVID 19.</p>	<input type="checkbox"/> πάρα πολύ <input type="checkbox"/> πολύ <input type="checkbox"/> μέτρια <input type="checkbox"/> λίγο <input type="checkbox"/> καθόλου
<p>17. Η επιμόρφωση σας στη διαχείριση κρίσεων είναι ανανεούμενη.</p>	<input type="checkbox"/> πάρα πολύ <input type="checkbox"/> πολύ <input type="checkbox"/> μέτρια <input type="checkbox"/> λίγο <input type="checkbox"/> καθόλου

Δ' ΜΕΡΟΣ: Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΚΡΙΣΕΩΝ

Σας παρακαλώ να επιλέξετε μόνο μία απάντηση της δεξιάς στήλης σε κάθε δήλωση βάζοντας (X) στο αντίστοιχο κουτάκι.

<p>18. Ο Διευθυντής του σχολείου σας μπορεί να εκτιμήσει την επικινδυνότητα ενός γεγονότος.</p>	<input type="checkbox"/> πάρα πολύ <input type="checkbox"/> πολύ <input type="checkbox"/> μέτρια <input type="checkbox"/> λίγο <input type="checkbox"/> καθόλου
<p>19. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας μπορούν να εκτιμήσουν την επικινδυνότητα ενός γεγονότος.</p>	<input type="checkbox"/> πάρα πολύ <input type="checkbox"/> πολύ <input type="checkbox"/> μέτρια <input type="checkbox"/> λίγο <input type="checkbox"/> καθόλου
<p>20. Ο Διευθυντής του σχολείου σας μπορεί να εκτιμήσει την επικινδυνότητα ενός περιστατικού COVID 19.</p>	<input type="checkbox"/> πάρα πολύ <input type="checkbox"/> πολύ <input type="checkbox"/> μέτρια <input type="checkbox"/> λίγο

	<input type="checkbox"/> καθόλου
22. Έχετε βοηθηθεί από το Υπουργείο Παιδείας στη δημιουργία υγιούς και ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος.	<input type="checkbox"/> πάρα πολύ <input type="checkbox"/> πολύ <input type="checkbox"/> μέτρια <input type="checkbox"/> λίγο <input type="checkbox"/> καθόλου
23. Έχετε βοηθηθεί από τις υγειονομικές υπηρεσίες στη δημιουργία υγιούς και ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος.	<input type="checkbox"/> πάρα πολύ <input type="checkbox"/> πολύ <input type="checkbox"/> μέτρια <input type="checkbox"/> λίγο <input type="checkbox"/> καθόλου
24. Έχετε βοηθηθεί από την Πολιτική Προστασία στη δημιουργία υγιούς και ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος.	<input type="checkbox"/> πάρα πολύ <input type="checkbox"/> πολύ <input type="checkbox"/> μέτρια <input type="checkbox"/> λίγο <input type="checkbox"/> καθόλου
25. Έχετε βοηθηθεί από τις δημοτικές – περιφερειακές αρχές στη δημιουργία υγιούς και ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος.	<input type="checkbox"/> πάρα πολύ <input type="checkbox"/> πολύ <input type="checkbox"/> μέτρια <input type="checkbox"/> λίγο <input type="checkbox"/> καθόλου
26. Έχετε βοηθηθεί από εθελοντικές οργανώσεις στη δημιουργία υγιούς και ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος.	<input type="checkbox"/> πάρα πολύ <input type="checkbox"/> πολύ <input type="checkbox"/> μέτρια <input type="checkbox"/> λίγο <input type="checkbox"/> καθόλου
27. Έχετε βοηθηθεί από μη κρατικούς φορείς στη δημιουργία υγιούς και ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος.	<input type="checkbox"/> πάρα πολύ <input type="checkbox"/> πολύ <input type="checkbox"/> μέτρια

	<input type="checkbox"/> λίγο <input type="checkbox"/> καθόλου
--	---

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο Α.Ε.

Εθνικός Οργανισμός Δημόσιας Υγείας, Διεύθυνση Επιδημιολογικής Επιτήρησης και Παρέμβασης για Λοιμώδη Νοσήματα, Ομάδα Εργασίας για το Νέο Κορωνοϊό SARS-CoV-2 για τις Εκπαιδευτικές Μονάδες. (3 Μαΐου 2020). *Λοίμωξη από το νέο Κορωνοϊό SARS-CoV-2 (COVID-19). Οδηγίες για Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*.

Εθνικός Οργανισμός Δημόσιας Υγείας (18 Σεπτεμβρίου 2020). *Αρχές διαχείρισης ύποπτων ή επιβεβαιωμένων περιστατικών λοίμωξης COVID-19 σε σχολικές μονάδες*

Εθνικός Οργανισμός Δημόσιας Υγείας, Ομάδα Εργασίας για το Νέο Κορωνοϊό SARS-CoV-2 για τις Εκπαιδευτικές Μονάδες, (31 Αυγούστου 2020) *Λοίμωξη από το νέο Κορωνοϊό SARS-CoV-2 (COVID-19) Οδηγίες για Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*

Εθνικός Οργανισμός Δημόσιας Υγείας, Ομάδα Εργασίας για το Νέο Κορωνοϊό SARS-CoV-2 για τις Εκπαιδευτικές Μονάδες, (11 Νοεμβρίου 2020), *Αρχές διαχείρισης ύποπτων ή επιβεβαιωμένων περιστατικών λοίμωξης COVID-19 σε σχολικές μονάδες και πρωτόκολλο αναστολής λειτουργίας σχολικών τμημάτων ή σχολείων*

Εθνικός Οργανισμός Δημόσιας Υγείας, Ομάδα Εργασίας για το Νέο Κορωνοϊό SARS-CoV-2 για τις Εκπαιδευτικές Μονάδες, (17 Μαΐου 2021) *Αρχές διαχείρισης ύποπτων ή επιβεβαιωμένων περιστατικών λοίμωξης COVID-19 σε σχολικές μονάδες και πρωτόκολλο αναστολής λειτουργίας σχολικών τμημάτων ή σχολείων*

Ιορδανίδης, Γ. & Σωτηρίου, Α. (2015). Σχέσεις μεταξύ του κλίματος της τάξης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16(64).

Κοτζαϊβάζογλου, Ι. & Πασχαλούδης, Δ. (2002). *Οργανωσιακή επικοινωνία*. Αθήνα: Πατάκης.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική Α.Ε..

Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων & εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης Α.Ε.

Μπουλούτζα, Π. (2006, 10 Σεπτεμβρίου). Κάθε χρόνο τραυματίζονται 75.000 μαθητές. *Η Καθημερινή*, σ.27.

Παπαδοπούλου, Μ, (2019). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την πρόληψη, τη διαχείριση κρίσεων στις εκπαιδευτικές μονάδες και τον ρόλο του διευθυντή. Ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η ανατροφοδότηση ενός σχεδίου αντιμετώπισης κρίσεων για την αποτελεσματική θωράκιση των σχολείων*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Δράμα.

Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού. Η Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπασταμάτης, Α. (2008). Η σημασία της ηγεσίας και του μάνατζμεντ στην εκπαίδευση. Πρακτικά συνεδρίου από *1η Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης*, Βόλος: ΥΠ.Ε.Π.Θ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Αθ., Χ., Γουρναρόπουλος, Γ. (2008). Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, (σσ. 344 - 354). Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος. Επιμ. Α. Τριλιανός και Ι. Καράμηνας.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Ανακτήθηκε από http://www.pischools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book7.pdf.

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Άννα Σαΐτη

Σαβελίδης, Σ. (2011), *Διοικητική των κρίσεων στο ελληνικό σύστημα δευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών οργανισμών*. Διδακτορική Διατριβή. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Σφακιανάκης, Μ.,Κ. (2006) *Διοικητική κρίσεων*. Αθήνα: Έλλην

Φιλιόλια, Α. Παπαγεωργίου, Η & Στεφανάτος, Σ. (2005). *Ολοκληρωμένο Σύστημα Διαχείρισης Κρίσεων & Ανθρώπινος Παράγοντας*. Αθήνα: Οικονομική Βιβλιοθήκη.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενόγλωσση

Adamson, A.D., & Peacock, G.G. (2007). Crisis response in the public schools: A survey of school psychologists' experiences and perceptions. *Psychology in the Schools*, 44, 749–764.

Aktaş, M., Kurt, H., Aksu, O. & Ekici, G. (2013). Gender and experience as predictor of biology teachers' education process self-efficacy perception and perception of responsibility from student success. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(3), 37-47.

Allen, M., Burt, K., Bryan, E., Carter, D., Orsi, R., & Durkin, L. (2002). School counselors' preparation for and participation in crisis intervention. *Professional School Counseling*, 6, 96, 102.

Baldwin, B.A. (1978) A paradigm for the classifications of emotional crises: Implications for crisis intervention. *American journal of orthopsychiatry*, 48, 538-551

Barton, L. (1993). *Crisis in Organizations: Managing and Communicating in the Heat of Chaos*. Ohio: South Western, Cincinnati, USA.

Blake, R. & Mouton, J. (1964). *The Managerial Grid*. Houston: Gulf Publishing Co.

Brock, S. E. (1998). Helping classrooms cope with traumatic events. *Professional School Counseling*, 2(2), 110-116.

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

Brock, S. E., Nickerson, A. B., Reeves, M. A., & Jimerson, S. R. (2008). *Best practices for school psychologists as members of crisis teams: The PREPaRE Model*. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* (Vol. 4, pp. 1487–1504). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Brock, S. E., Sandoval, J., & Lewis, S. (2001). *Preparing for crises in the schools: A manual for building school crisis response teams* (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc.

Brock, S.E., Sandoval, J., & Lewis, S. (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο: Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο*(*Preparing for crisis in the schools: A manual for building school crisis response teams*) (2^η έκδ., Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης Χ. Χατζηαργύρου, Μετάφραση: Ε. Θεοχαράκη). Αθήνα: Τυπωθήτω.

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

Chibbaro, J. S., & Jackson, M. C. (2006). Helping students cope in an age of terrorism: Strategies for school counselors. *Professional School Counseling*, 9(4), 314–321.

Cornell, D., G. & Sheras, P., L. (1998). Common errors in school crisis response: Learning from our mistakes. *Psychology in the Schools*, 35, 297-307.

Cutlip, S.M., Center, A.H. and Broom, G.M. (2006). *Effective public relations.*, 9th ed, Upper Saddle River, NJ: Pearson Education International.

Darling, J., R. (1994). Crisis management in international business: Keys to effective decision making. *Leadership & Organization Development Journal*, 15, 3-8.

Duke, D. L. (1987). *School leadership and instructional improvement*. Random House.

Egyed, C. J. & Short, R. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International*, 27(4), 462 – 474.

Elliott, D., Harris, K. and Baron, S. (2005). Crisis management and service marketing. *Journal of Services Marketing*, 19(5), 336–45.

Erickson, E., H. (1963). *Childhood and Society* (2nd ed.). New York: Norton.

Everard, K. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Fink, S. (1986). *Crisis management: Planning for the inevitable*. New York, US: American Management Association.

Goleman, D. (1999). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Ο Νέος Ηγέτης. Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gullatt, D. E., & Long, D. (1996). What Are the Attributes and Duties of the School Crisis Intervention Team?. *NASSP Bulletin*, 80(580), 104-13.

Hatzichristiou, C., Issari, P., Lykitsakou, K., Lampropoulou, A., & Dimitropoulou, P. (2011). The development of a multi-level model for crisis preparedness and intervention in the Greek educational system. *School psychology international*, 32(5), 464-483.

Heath, M. A., & Sheen, D. (2005). *School-based crisis intervention: Preparing all personnel to assist*. New York, USA: Guilford Press.

Henderson, N. & Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. Επιστημονική επιμέλεια έκδοσης: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Β. Βασσαρά. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Jaycox, L. H., Lindsey K. M., Terri T. & Bradley D. S. (2006). *How schools can help students recover from traumatic experiences: A tool-kit for supporting long-term recovery* (Vol. 377). Rand Corporation.

Janis, I.L. (1989). *Crucial decisions: Leadership in policymaking and crisis management*, New York: Free Press.

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. (2000). *School crisis management: A hands-on guide to training crisis response teams* (2nd ed.). Alameda, CA: Hunter House.

Johnson, K., & Stephers, R. D. (2000). *School crisis management: A hands-on guide to training crisis response teams*. Alameda CA, US: Hunter House.

Kline, M., Schonfeld, D. J., & Lichtenstein, R. (1995). Benefits and challenges of school-based crisis response teams. *The Journal of school health*, 65(7), 245.

Klingman, A. (1986). A five-level model of intervention: School psychology and guidance counseling in Israel. *Professional Psychology: Research and Practice*, 17, 69-74.

Klingman, A. (1988). School community in disaster: Planning for intervention. *Journal of Community Psychology*, 16, 205-216.

Knox, K., S. & Roberts, A., R. (2005). Crisis intervention and crisis team models in schools. *Children & Schools*, 27, 93-100.

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). A model of teacher stress. *Educational studies*, 4(1), 1-6.

Lichtenstein, R., Schonfeld, D. J., Kline, M., & Speese-Lineham, D. (1995). *How to prepare for and respond to a crisis*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Lichtenstein, R. (1994). School Crisis Response: Expecting the Unexpected. *Educational Leadership*, 52(3), 79-83.

Lindemann, E. (1944). Symptomatology and management of acute grief. *American journal of psychiatry*, 101, 141-148.

Littlejohn, R. F. (1983). *Crisis management: A team approach*. AMA Membership Publications Division, American Management Associations.

Louvar Reeves, M.A., Conolly Wilson, C.N., Pesce, R.C., Lazzaro, B.R., & Brock, Luthans, F. & Peterson, S.J. (2002). Employee engagement and manager self- efficacy: implications for managerial effectiveness and development. *Journal of Management Development*, 21, 376-386.

Luthans, F. & Peterson, S.J. (2002). Employee engagement and manager self- efficacy: implications for managerial effectiveness and development. *Journal of Management Development*, 21, 376-386.

McConnell, Allan. (2017). Success? Failure? Something in-between? A framework for evaluating crisis management. *Journal Policy and Society*. Volume 30, <https://doi.org/10.1016/j.polsoc.2011.03.002>

McNally, R. J., Bryant, R. A., & Ehlers, A. (2003). Does early psychological intervention promote recovery from posttraumatic stress?. *Psychological science in the public interest*, 4(2), 45-79.

Moriarty, A., Maeyama, R. G., & Fitzgerald, P. J. (1993). A clear plan for school crisis management. *NASSP Bulletin*, 77(552), 17-22.

Mitroff, I., I. (2001). *Managing Crises before They Happen*. New York: American Management Association.

Nickerson, A. B., & Zhe, E. J. (2004). Crisis prevention and intervention: A survey of school psychologists. *Psychology in the Schools*, 41, 777-788.

Nickerson, A. B., Brock, S. E., & Reeves, M. A. (2006). School crisis teams within an incident command system. *The California School Psychologist*, 11(1), 63-72.

Newgrass, S. & Schonfeld, D.J. (1996, Spring). A crisis in the classroom: Anticipating and responding to student needs. *Educational Horizons*, 74, 124-129. No. 6, pp. 335-45.

Pagliocca, P., M. & Nickerson, A., B. (2001). Legislating school crisis response: Good policy or just good politics. *Law & Policy*, 23, 373-407

Pearson, C., M. & Mitroff, I., I. (1993). From crisis prone to crisis prepared: A framework for crisis management. *The academy of management executive*, 7, 48-59.

Pitcher, G. D., & Poland, S. (1992). *Crisis intervention in the schools*. New York: Guilford Press.

Poal, P. (1990). Introduction to the theory and practice of crisis intervention. *Quaderns de psicologia. International journal of psychology*, 10, 121-140.

Poland, S., & McCormick, J. (1999). *Coping with crisis: Lessons learned. A complete and comprehensive guide to school crisis intervention*. Longmont, CO: Sopris West.

Purvis, J. R., Porter, R. L., Authement, C. C., & Boren, L. C. (1991). Crisis intervention teams in the schools. *Psychology in the Schools*, 28(4), 331-339.

Pynoos, R.S., Frederick, D., Nader, K., Steinberg, A., Eth, S., Nune, F. & Fairbanks, L. (1987). Life threat and post traumatic stress in school-age children. *Archives of General Psychiatry*, 44, 1057-1063.

Rapoport, L. (1962). The state of crisis: Some theoretical considerations. *Social Service Review*, 36, 211-217.

Roberts, A. R. (2002). Assessment, crisis intervention, and trauma treatment: The integrative ACT intervention model. *Brief treatment and crisis intervention*, 2(1), 1-22.

Rosenthal & B. Pijnenburg, eds, 1991 *Crisis Management and Decision Making: Simulation Oriented Scenarios*, 1-6. Dordrecht: Kluwer, Holland.

Sandoval, J. H. (2001). *Handbook of crisis counseling, intervention, and prevention in the schools*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Schoenberg, A. L. (2004). *What it means to lead during a crisis: An exploratory examination of crisis leadership*. Syracuse University

Schonfeld, D. J., Lichtenstein, R., Pruett, M. K., & Speese-Linehan, D. (2002). *How To Prepare for and Respond to a Crisis*. 2nd, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Skinner, J. C., & Mersham, G. M. (2002). *Disaster Management*, 2nd ed., Southern Africa: Oxford University Press.

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

Smith, L., & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership and Management: Formerly School Organisation*, 32(1), 57– 71.

Smith, S. M., Kress, T. A., Fenstemaker, E., Ballard, M., & Hyder, G. (2001). Crisis management preparedness of school districts in three southern states in the USA. *Safety Science*, 39(1), 83-92.

Terr, L. C. (1981). Psychic trauma in children: Observations following the Chowchilla school-bus kidnapping. *American journal of Psychiatry*, 138(1), 14-19.

Terr, L. C. (1992). Mini-marathon groups: Psychological " first aid" following disasters. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 56(1), 76-86.

Thompson, R. A. (2004). *Crisis intervention and crisis management: Strategies that work in schools and communities*. New York: Routledge.

Varley, P. Sars in Toronto. H.B. Leonard , A.M. Howitt . Managing crises: Responses to large-scale emergencies. 2009. *CQ Press*: Washington: DC 75–129.

Werner, D. (2015). Are school social workers prepared for a major school crisis? Indicators of individual and school environment preparedness. *Children & Schools*, 37, 28–35.

Young, M.A. (1998) *The community crisis response team training manual 2nd ed.* Washington D.C.: National Organization for victim Assistance

Διαδικτυακές πηγές

<https://eody.gov.gr>

<https://eody.gov.gr/neos-koronaios-covid-19/>

<https://eody.gov.gr/covid-19-odigies-gia-ti-chrisi-maskas-apo-to-koino>

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deuterobathmia-ekpaideuse/koine-upourgike-apophase-d1a-gp-oik-27707-2021.html>

<https://eody.gov.gr/neos-koronoios-covid-19-odigies-gia-frontida-yptopty-kroysmatos-sto-spiti>

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Ανακτήθηκε από http://www.pischools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book7.pdf.

<https://www.who.int/publications-detail/cleaning-and-disinfectionof-environmental-surfaces-inthe-context-of-covid-19>

<https://eody.gov.gr/wpcontent/uploads/2020/03/PPE-donning-doffing.pdf>

<https://eody.gov.gr/wpcontent/uploads/2020/03/covid-19-mask.pdf>

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deuterothmia-ekpaideuse/koine-upourgike-apophase-d1a-gp-oik-27707-2021.html>