



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΥΓΕΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΥΓΕΙΑΣ
ΠΜΣ ΔΗΜΟΣΙΑ ΥΓΕΙΑ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΥΓΕΙΑΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΗΒΩΝ-ΣΧΟΛΙΚΗ
ΥΓΙΕΙΝΗ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θέμα: «Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση κρίσεων υγείας σε σχολικό περιβάλλον που φοιτούν μαθητές/τριες με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες»

Φοιτήτρια: Μαρία Γαλανάκη

Επιβλέπων: Παπαβασιλόπουλος Βασίλειος, (ΕΔΙΠ)

ΑΘΗΝΑ, 2022



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΥΓΕΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΥΓΕΙΑΣ
ΠΜΣ ΔΗΜΟΣΙΑ ΥΓΕΙΑ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΥΓΕΙΑΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΗΒΩΝ-ΣΧΟΛΙΚΗ
ΥΓΙΕΙΝΗ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θέμα: «Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση κρίσεων υγείας σε σχολικό περιβάλλον που φοιτούν μαθητές/τριες με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες»

Φοιτήτρια: Μαρία Γαλανάκη

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

- I. Παπαβασιλόπουλος Βασίλειος, (ΕΔΠ)

- II. Σεργεντάνης Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής (ΔΕΠ)

- III. Φούσκας Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής (ΔΕΠ)

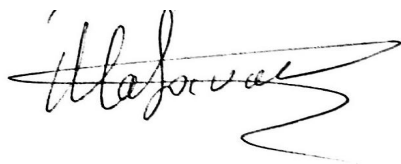
ΑΘΗΝΑ, 2022

Copyright © Γαλανάκη Μαρία, 2022
Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των απαιτήσεων του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Δημόσια Υγεία του Τμήματος Πολιτικών Δημόσιας Υγείας της Σχολής Δημόσιας Υγείας του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής. Η έγκρισή της δεν υποδηλώνει απαραίτητως και την αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Τμήματος Πολιτικών Δημόσιας Υγείας.

Βεβαιώνω ότι η παρούσα διπλωματική εργασία είναι αποτέλεσμα δικής μου δουλειάς και δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής. Στις δημοσιευμένες ή μη δημοσιευμένες πηγές που αναφέρω, έχω χρησιμοποιήσει εισαγωγικά όπου απαιτείται και έχω παραθέσει τις πηγές τους στο τμήμα της βιβλιογραφίας.

Υπογραφή:

A handwritten signature in black ink, appearing to be the name 'Ιλαρίνα' (Iarina) written in a cursive style.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή κύριο Παπαβασιλόπουλο Βασίλειο για την άψογη συνεργασία που είχαμε την περίοδο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου και τον σύζυγό μου για την στήριξη και την υπομονή τους, όπως και την φίλη και συμφοιτήτρια μου Γαβριήλ Μαρία που στάθηκε δίπλα μου με τις συμβουλές της και την ψυχολογική υποστήριξη που μου παρείχε. Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους μου απο το Ολοήμερο Ειδικό Δημοτικό Τυφλών Καλλιθέας που συμμετείχαν στην έρευνα μου με την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Περίληψη

Τα σχολικά ατυχήματα και οι κρίσεις υγείας είναι συχνές δυσμενείς καταστάσεις που μπορεί να προκύψουν στο σχολικό περιβάλλον. Σκοπός της έρευνας ήταν να μελετήσει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία με μαθητές/τριες με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες σχετικά με την αντιμετώπιση κρίσεων υγείας στο σχολικό περιβάλλον, και να διερευνήσει την ετοιμότητα των σχολείων ως προς την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών και κρίσεων υγείας στο σχολικό περιβάλλον. Η παρούσα έρευνα είναι ποσοτική συγχρονική και η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια ερωτηματολογίου. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 60 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε ειδικά σχολεία στην Αττική όπου φοιτούν μαθητές/τριες με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες. Διαπιστώθηκε ότι συμβαίνουν αρκετά συχνά σχολικά ατυχήματα και ότι ο κυριότερος παράγοντας πρόκλησης ατυχημάτων είναι η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών. Επίσης, διαπιστώθηκε καλή σχολική ετοιμότητα όσον αφορά τις περιπτώσεις σεισμού και επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών/εκφοβισμού, μέτρια σχολική ετοιμότητα όσον αφορά τις περιπτώσεις πυρκαγιών και επιδημίας, και κακή σχολική ετοιμότητα όσον αφορά την περίπτωση πλημμύρων. Επίσης, βρέθηκε ότι ο εφοδιασμός του σχολείου και οι σχολικές κτιριακές εγκαταστάσεις είναι μέτρια ικανοποιητικά. Όσον αφορά την επιμόρφωση/πρακτική εξάσκηση των εκπαιδευτικών σχετικά με περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης, διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχουν επιμόρφωση και όχι πρακτική εξάσκηση. Συμπερασματικά, προτείνεται έμφαση στην πρακτική εξάσκηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση περιστατικών έκτακτης ανάγκης, αύξηση της σχολικής ετοιμότητας στη διαχείριση και πρόληψη κρίσεων υγείας και κατάλληλη ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών μετά από κρίσεις υγείας.

Λέξεις κλειδιά: Κρίσεις υγείας, Σχολικά ατυχήματα, Διαχείριση έκτακτων αναγκών, Σχολική ετοιμότητα, Γνώσεις εκπαιδευτικών

Abstract

School accidents and health crises are common adverse situations that can occur in the school environment. The purpose of the research was to study the knowledge of teachers working in schools with students with visual impairments and multiple disabilities regarding the management of health crises in the school environment, and to investigate the preparedness of the schools in terms of dealing with emergencies and health crises in the school environment. The present research is quantitative cross-sectional and the collection of data was done with the help of a questionnaire. The research sample consisted of 60 primary and secondary teachers who work in special schools in Attica where students with visual impairments and multiple disabilities attend. It was found that school accidents occur quite often and that the main factor causing accidents is the aggressive behavior of students. It also found good school preparedness for earthquake and student aggression/bullying cases, moderate school preparedness for fire and epidemic cases, and poor school preparedness for flood cases. Also, school supplies and school building facilities were found to be moderately satisfactory. Regarding the training/practice of teachers regarding emergencies, it was found that the majority of teachers have training and not practical practice. In conclusion, it is recommended to emphasize the practical training of teachers regarding the management of emergency incidents, increase school preparedness in the management and prevention of health crises and appropriate psychological support of students after health crises.

Keywords: Health crises, School accidents, Emergency management, School preparedness, Teacher knowledge

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες	5
Περίληψη	6
Abstract	7
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	8
Κατάλογος Εικόνων	10
Κατάλογος Πινάκων	11
Κατάλογος Διαγραμμάτων	12
Εισαγωγή	14
A. ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	16
Κεφάλαιο 1: Θεωρητικό πλαίσιο	17
1.1 Οι κρίσεις	17
1.1.1 Ορισμός των κρίσεων	17
1.1.2 Είδη κρίσεων	18
1.1.3 Χαρακτηριστικά των κρίσεων	19
1.1.4 Μοντέλα διαχείρισης κρίσεων	19
Εικόνα 1. Αξιολόγηση ψυχολογικού τραύματος μετά από κρίση	23
1.1.5 Έλεγχος αποτελεσματικότητας της διαχείρισης κρίσεων	23
1.2 Κρίσεις στο σχολικό περιβάλλον	25
1.2.1 Σχολικές κρίσεις	25
1.2.2 Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο	26
1.2.3 Σχολικές κρίσεις και παιδιά με αναπηρία	34
1.3 Επείγουσες ιατρικές καταστάσεις στο σχολείο και ο ρόλος του εκπαιδευτικού	42
1.4 Διαχείριση κρίσεων από φυσικές καταστροφές	48
B. ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	51
Κεφάλαιο 2: Μεθοδολογία	52
2.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	52

2.2 Μέθοδος και εργαλείο συλλογής δεδομένων	52
2.3 Δείγμα	53
2.4 Διαδικασία διεξαγωγής και ηθικά ζητήματα	53
2.5 Στατιστική ανάλυση	54
Κεφάλαιο 3: Αποτελέσματα	55
3.1 Περιγραφική στατιστική	55
3.2 Επαγωγική στατιστική	75
Κεφάλαιο 4: Συζήτηση	84
Κεφάλαιο 5 : Συμπεράσματα - Προτάσεις	88
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	91
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	100
I.	101
II.	102

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1. Αξιολόγηση ψυχολογικού τραύματος μετά από κρίση	23
Εικόνα 2. Πιθανοί ρόλοι για μια ομάδα κρίσης	28
Εικόνα 3. Παρεμβάσεις σε σχολικές κρίσεις	30
Εικόνα 4. Πλάνο διαχείρισης κρίσης	33
Εικόνα 5. Σχολικές κρίσεις και παιδιά με αναπηρία	42
Εικόνα 6. Εννοιολογικό πλαίσιο για την έννοια της διαχείρισης σχολικών καταστροφών	50

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων	60
Πίνακας 2. Chi-square tests μεταξύ δημογραφικών χαρακτηριστικών και επιμόρφωσης/πρακτικής εξάσκησης σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης	76
Πίνακας 3. Mann-Whitney tests μεταξύ φύλου και παραγόντων σχολικών ατυχημάτων	77
Πίνακας 4. Kruskal-Wallis tests μεταξύ ηλικίας και παραγόντων σχολικών ατυχημάτων	78
Πίνακας 5. Mann-Whitney tests μεταξύ οικογενειακής κατάστασης και παραγόντων σχολικών ατυχημάτων	79
Πίνακας 6. Kruskal-Wallis tests μεταξύ χρόνων υπηρεσίας και παραγόντων σχολικών ατυχημάτων	81
Πίνακας 7. Kruskal-Wallis tests μεταξύ τίτλων σπουδών και παραγόντων σχολικών ατυχημάτων	82
Πίνακας 8. Kruskal-Wallis tests μεταξύ σχέσης εργασίας και παραγόντων σχολικών ατυχημάτων	83

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1. Φύλο	55
Διάγραμμα 2. Ηλικία	56
Διάγραμμα 3. Οικογενειακή κατάσταση	56
Διάγραμμα 4. Χρόνια υπηρεσίας	57
Διάγραμμα 5. Τίτλοι σπουδών	57
Διάγραμμα 6. Σχέση εργασίας	58
Διάγραμμα 7. Ενημέρωση εκπαιδευτικών και μαθητών στην αρχή κάθε διδακτικού έτους για τις ιδιαιτερότητες των χώρων εντός του σχολικού κτιρίου και του αύλιου χώρου για την πιθανότητα ατυχημάτων	58
Διάγραμμα 8. Συχνότητα σχολικών ατυχημάτων	59
Διάγραμμα 9. Τρόπος μεταφοράς μαθητή σε περίπτωση πολύ σοβαρού ατυχήματος	60
Διάγραμμα 10. Ετοιμότητα σχολείου για έκτακτες ανάγκες	61
Διάγραμμα 11. Ορισμός από το σχολείο ομάδων εκπαιδευτικών για περιπτώσεις έκτακτων αναγκών	62
Διάγραμμα 12. Εφοδιασμός σχολείου	63
Διάγραμμα 13. Ετοιμότητα σχολικών κτιριακών εγκαταστάσεων	64
Διάγραμμα 14. Συχνότητα ελέγχου από την αρμόδια κρατική υπηρεσία για τη στατικότητα των κτιριακών εγκαταστάσεων του σχολείου	65
Διάγραμμα 15. Συστηματική προσέγγιση του συλλόγου διδασκόντων για τον εντοπισμό ενδεχόμενων κινδύνων-κρίσεων στον εργασιακό χώρο του σχολείου	66
Διάγραμμα 16. Μέτρα προφύλαξης που έχουν ληφθεί από το σύλλογο διδασκόντων	66
Διάγραμμα 17. Βοήθεια από το Υπουργείο Παιδείας για τη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο	67
Διάγραμμα 18. Βοήθεια από τις υγειονομικές υπηρεσίες για τη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο	68
Διάγραμμα 19. Βοήθεια από τις αστυνομικές-πυροσβεστικές αρχές για τη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο	68
Διάγραμμα 20. Βοήθεια από τις δημοτικές-περιφερειακές αρχές για τη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο	69

Διάγραμμα 21. Βοήθεια από την Πολιτική Προστασία και Εθελοντικές Οργανώσεις που ανήκουν σε αυτήν για τη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο	69
Διάγραμμα 22. Βοήθεια από το μη κρατικούς φορείς για τη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο	70
Διάγραμμα 23. Απόψεις σχετικά με το σε ποιο βαθμό το σχολείο συγκεντρώνει όλες τις προϋποθέσεις ενός υγιεινού και ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος	70
Διάγραμμα 24. Άγχος για τις συνθήκες/περιβάλλον	71
Διάγραμμα 25. Άγχος για τις προκλήσεις ατυχημάτων/δυσάρεστων καταστάσεων	72
Διάγραμμα 26. Άγχος για τη στάση γονέων απέναντι στα ατυχήματα	72
Διάγραμμα 27. Επιμόρφωση/Πρακτική εξάσκηση στην αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών	73
Διάγραμμα 28. Επιμόρφωση/Πρακτική εξάσκηση στην παροχή πρώτων βοηθειών	73
Διάγραμμα 29. Επιμόρφωση/Πρακτική εξάσκηση στη σωστή χρήση των μέσων αντιμετώπισης έκτακτων αναγκών	74
Διάγραμμα 30. Επιμόρφωση/Πρακτική εξάσκηση στην ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών	74
Διάγραμμα 31. Επιμόρφωση/Πρακτική εξάσκηση στην κατάρτιση σχεδίων έκτακτων αναγκών	75

Εισαγωγή

Ο ορισμός της κρίσης στην υγεία έχει διατυπωθεί ως η αναστάτωση και η αποδιοργάνωση του ατόμου που του προκαλεί εξάντληση, ανημποριά, ανεπάρκεια, σύγχυση, άγχος, ως αδυναμία αντιμετώπισης του γεγονότος λόγω απρόσμενης και καταγιτιστικής εμφάνισης του, ώστε να καθίσταται δυσχερής η αντιμετώπισή του με τους υπάρχοντες τρόπους και ως πιθανότητα μιας ριζικά θετικής ή αρνητικής έκβασης συνεπεία δραστηριοποίησης του ατόμου (Slaikeu, 1990).

Οι κρίσεις υγείας είναι βασικό στοιχείο της κοινωνίας και σχετίζονται με δραστηριότητες της προσωπικής και κοινωνικής ζωής. Τα κρίσιμα συμβάντα που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό πλαίσιο έδωσαν ώθηση για να μελετηθούν οι κρίσεις υγείας εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Πολύ σημαντική είναι και η αντιμετώπιση τους στο σχολικό περιβάλλον το οποίο χαρακτηρίζεται από πολλές παραμέτρους αλλά και οι εγκαταστάσεις των σχολείων αν είναι κατάλληλες ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες αυτών των περιπτώσεων. Επίσης, πολύ σημαντική είναι η αντιμετώπιση της καταστροφής, δηλαδή οι πρώτες βοήθειες που θα πρέπει να χορηγηθούν μετά την καταστροφή, οι ψυχοκοινωνικοί και οικονομικοί παράγοντες αλλά και οι θεραπείες που θα ακολουθήσουν. (Παπαδόπουλος, 2015)

Στα περισσότερα σχολεία, υπάρχουν και καταρτισμένα σχέδια αντιμετώπισης σεισμών, ενώ στην αρχή κάθε σχολικού έτους προγραμματίζονται ασκήσεις ετοιμότητας για τους σεισμούς. Αντίθετα, δεν υπάρχει σχετική μέριμνα για την αντιμετώπιση πλημμυρών, ενώ ούτε για την αντιμετώπιση αυτών ή των πυρκαγιών, προγραμματίζονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα ασκήσεις. Ωστόσο, φαίνεται ότι σε μερικά σχολεία έχουν εκπονηθεί σχέδια για την αντιμετώπιση πυρκαγιών» (Φώτου, 2017).

Σκοπός λοιπόν της εργασίας αυτής είναι να μελετήσει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία που φοιτούν μαθητές/τριες με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες σχετικά με την αντιμετώπιση κρίσεων υγείας, καθώς και να διερευνήσει τη σχολική ετοιμότητα για καταστάσεις έκτακτης ανάγκης.

Στη συγκεκριμένη έρευνα στο πλαίσιο κρίσεων στην υγεία λαμβάνονται υπόψη διάφοροι τύποι: α) φυσικές καταστροφές (σεισμοί, πυρκαγιές, πλημμύρες), β) επιδημιολογικές κρίσεις και οι γνώσεις της αντιμετώπισης τους από το εκπαιδευτικό προσωπικό που εργάζεται σε αυτές τις σχολικές μονάδες στις οποίες φοιτούν μαθητές/τριες με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες.

Η εργασία αποτελείται από 4 κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο βρίσκεται το θεωρητικό μέρος της εργασίας. Ακολουθεί το δεύτερο κεφάλαιο όπου περιγράφεται αναλυτικά η ερευνητική μεθοδολογία. Το τρίτο κεφάλαιο αναλύει τα ερευνητικά αποτελέσματα, και στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται μια συζήτηση των προσκοπτόντων αποτελεσμάτων.

A. ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1: Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Οι κρίσεις

1.1.1 Ορισμός των κρίσεων

Αρχικά, αξίζει να σημειωθεί πως έχουν προταθεί αρκετοί ορισμοί για την «κρίση». Παρόλα αυτά, από τους κυρίαρχους ορισμούς είναι αυτός από τους Picher και Poland (1992) οι οποίοι τόνισαν πως η κρίση είναι ένα δύσκολο ζήτημα να λυθεί και όσοι εμπλέκονται σε αυτήν αισθάνονται αδύναμοι να την ξεπεράσουν. Ο Barton (1993) επισημαίνει την αιφνίδια εμφάνιση της κρίσης και αναφέρει ότι εξαιτίας της μπορεί να αλλάξει ο χαρακτήρας ενός ανθρώπου. Σε περιπτώσεις κρίσεων είναι σημαντική η γρήγορη αντίδραση προκειμένου να ανασταλούν οι αρνητικές επιπτώσεις της (Φιλιόλια, Παπαγεωργίου & Στεφανάτος, 2005). Συνήθως υπάρχει γενίκευση της κρίσης και αρνητικές συνέπειες στην κοινωνική συνείδηση, λόγω αίσθηση επικινδυνότητας και αδυναμίας διαχείρισης της κρίσης. Σύμφωνα με τους Rosenthal και Rjinenburg (1991) κρίση είναι μια κατάσταση όπου επικρατεί κίνδυνος, αβεβαιότητα και αντιδράσεις. Οι Klein και Lindemann (1961) από την άλλη, ανέφεραν ότι κρίση μπορεί να προκληθεί και μετά από συναισθηματικό κίνδυνο. Ακόμη ένας ορισμός δόθηκε από τον Slaikou (1990) ο οποίος ανέφερε ότι η κρίση ένα προσωρινό συμβάν που χαρακτηρίζεται από αναστάτωση, δυσκολία διαχείρισης, αποδιοργάνωση και πιθανότητα ριζικής αρνητικής ή θετικής έκβασης. Ταυτόχρονα, μια κρίση μπορεί να επηρεάσει το κύρος ενός φορέα αφού επηρεάσει τους άμεσα αλλά και τους έμμεσα αναμεμειγμένους (Κοτζαϊβαζόγλου & Πασχαλούδης, 2002).

Κρίση υγείας ή κρίση δημόσιας υγείας είναι μια δύσκολη κατάσταση ή πολύπλοκο σύστημα υγείας που επηρεάζει τους ανθρώπους σε μία ή περισσότερες γεωγραφικές περιοχές (κυρίως σε φυσικούς και βιολογικούς κινδύνους), από μια συγκεκριμένη τοποθεσία έως και ολόκληρο τον πλανήτη. Οι κρίσεις υγείας έχουν γενικά σημαντικές επιπτώσεις στην υγεία της κοινότητας, στην απώλεια ζώων και στην οικονομία. Μπορεί να προκύψουν από ασθένειες, βιομηχανικές διαδικασίες ή κακή πολιτική. Η σοβαρότητά της συχνά μετριέται από τον αριθμό των ανθρώπων που επηρεάζονται από τη γεωγραφική του έκταση ή από την ασθένεια ή τον θάνατο της παθογόνου

διαδικασίας από την οποία προέρχεται. Χαρακτηριστικά παραδείγματα κρίσεων υγείας αποτελούν η πανδημία της γρίπης H1N1 (2009) και η πανδημία COVID-19 (2019) (Alokaily 2021).

1.1.2 Είδη κρίσεων

Τα είδη των κρίσεων μπορεί να είναι ποικίλα. Σύμφωνα με τους Brock, Sandoval και Lewis (2005) υπάρχουν οι εξελικτικές και οι περιστασιακές κρίσεις. Οι εξελικτικές κρίσεις σχετίζονται με την ανθρώπινη εξέλιξη (π.χ. εφηβεία, ξεκίνημα σχολείου). Τα γεγονότα αυτά μπορούν να εξελιχθούν σε κρίσεις αλλά αυτό εξαρτάται από διάφορους παράγοντες όπως για παράδειγμα οι οικονομικές καταστάσεις και οι συμπτώσεις. Από την άλλη, περιστασιακές κρίσεις είναι οι κρίσεις που προκύπτουν ξαφνικά και προκαλούνται από τυχαία γεγονότα. Έχουν αρνητικές συνέπειες σε όλα τα άτομα (Brock, Sandoval & Lewis, 2005).

Σύμφωνα πάλι με τους Smith και Riley (2012), υπάρχουν πέντε είδη των σχολικών κρίσεων:

- Βραχυπρόθεσμες: Εμφανίζονται ξαφνικά και έχουν μεγάλη διάρκεια.
- Μακροπρόθεσμες: Αναπτύσσονται σταδιακά, έχουν μεγάλη διάρκεια και δεν επιδέχονται συγκεκριμένης λύσης.
- Καθαρτικές: Δημιουργούνται με αργά βήματα και όταν φτάσουν στο ζενίθ τους, επιλύονται αρκετά γρήγορα.
- Εξωστρεφείς: Πρόκειται για σπάνιες και τεράστιες κρίσεις.
- Λοιμώδεις: Επιλύονται γρήγορα, όμως εμφανίζονται προβλήματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν γιατί διαφορετικά αυτά τα ζητήματα γίνονται κρίσεις.

Επιπρόσθετα, οι Brock, Sandoval και Lewis (2005) έχουν αναφέρει και 6 πιθανά είδη κρίσεων ανάλογα το αποτέλεσμα της κρίσης:

- Θάνατος
- Τραυματισμός ή/και απειλή θανάτου
- Ασθένεια ή τραυματισμοί απειλητικοί για τη ζωή
- Πράξεις πολέμου
- Φυσικές καταστροφές

- Βιομηχανικές καταστροφές

1.1.3 Χαρακτηριστικά των κρίσεων

Οι κρίσεις αφορούν ένα ευρύ φάσμα ανθρώπων, και συμβαίνουν αιφνίδια απαιτώντας άμεσες αντιδράσεις, παρόλο που η αιτιολογία τους και το πιθανό αποτέλεσμα είναι αμφιλεγόμενα (Elliott et al., 2005). Άλλη κατηγοριοποίηση των χαρακτηριστικών των κρίσεων είναι αυτή του Σφακιανάκη (2006):

- Εξωτερικά χαρακτηριστικά κρίσεων: α)φυσικές καταστροφές και κοινωνικοοικονομικές κρίσεις, β)μπορεί να είναι ήπιες, σοβαρές ή καταστροφικές, γ)μπορεί να έχουν μικρή, μεσαία ή μεγάλη διάρκεια, δ)μπορεί να συμβαίνουν σπάνια ή συχνά, ε)αιφνίδιες ή προοδευτικές.
- Ενδογενή χαρακτηριστικά κρίσεων: επικινδυνότητα, χρονική ανεπάρκεια, πιέσεις, έκτακτες ανάγκες, απρόσμενα γεγονότα, ανάγκη προσαρμοστικότητας, επικράτηση χάους, παράγοντας της τύχης, σύγχυση, διαφορετικότητα.

1.1.4 Μοντέλα διαχείρισης κρίσεων

Έχουν αναπτυχθεί αρκετά μοντέλα διαχείρισης κρίσεων, τα οποία φιλοδοξούν να αποτελέσουν οδηγό σε περίπτωση κρίσεων και να βοηθήσουν στην αποτελεσματική διαχείρισή τους.

Οι Pagliocca και Nickerson (2001) ανέπτυξαν ένα μοντέλο διαχείρισης τεσσάρων φάσεων:

- Φάση πριν την καταστροφή: Στη φάση αυτή η κρίση δεν έχει εμφανιστεί ακόμα, αλλά πραγματοποιείται ο σχεδιασμός που θα χρησιμοποιεί για όταν εμφανιστεί η κρίση, και περιλαμβάνεται και η επιμόρφωση των ατόμων που θα βοηθήσουν στην διαχείριση της κρίσης.
- Φάση αντίκτυπου: Στη φάση αυτή οργανώνονται οι παρεμβάσεις για την επερχόμενη καταστροφή. Οι παρεμβάσεις αφορούν και την ψυχική υγεία των εμπλεκόμενων.

- Βραχυπρόθεσμη φάση προσαρμογής: Στη φάση αυτή στόχος είναι η μέριμνα των εμπλεκόμενων στην κρίση και η ομαλή προσαρμογή της κρίσης, βοηθώντας τα άτομα να ανταπεξέλθουν στις συνέπειες της κρίσης.
- Μακροπρόθεσμη φάση προσαρμογής: Στη φάση αυτή συχνά περιλαμβάνεται ατομική ή ομαδική θεραπεία, και σκοπός της φάσης αυτής είναι η πρόληψη υποτροπών και η ομαλή επανένταξη.

Άλλο ένα μοντέλο είναι το τριμερές εννοιολογικό μοντέλο (Klingman, 1988):

- Πρωτογενής πρόληψη: Αφορά τον ευρύτερο πληθυσμό βοηθώντας τα άτομα να ανταπεξέλθουν στις αρνητικές συνέπειες της κρίσης
- Δευτερογενής πρόληψη: Βασίζεται στη θεραπεία για τη βελτίωση της προσαρμοστικότητας
- Τριτογενής πρόληψη: Στόχος είναι ο εκμηδενισμός των συνεπειών της κρίσης και των υποτροπών

Ειδικά ως προς την εφαρμογή του μοντέλου αυτού στο σχολικό περιβάλλον, ο Klingman (1986) πρόσθεσε δυο στάδια στο μοντέλο αυτό: τη βελτιστοποίηση και την προληπτική καθοδήγηση.

Ο Διεθνής Οργανισμός Υποστήριξης Θυμάτων έχει προτείνει επίσης το δικό του μοντέλο τεσσάρων επιπέδων (Jimerson et al., 2005):

- Φυσική προστασία και ασφάλεια
- Διαχείριση κρίσης
- Συμβουλευτική μετά το τραυματικό γεγονός
- Επιβίωση μετά την κρίση

Σχεδιασμένο ειδικά για το σχολικό περιβάλλον είναι το μοντέλο «PREPaRe» (Brock, Jimerson & Stein, 2015):

- Πρόληψη
- Έλεγχος χωροταξικής ασφάλειας και γνώσεων εκπαιδευτικών για την ασφάλεια

- Αξιολόγηση ψυχικών παρεμβάσεων
- Φροντίδα για άμεση δράση
- Ενέργειες ετοιμότητας και έλεγχος της αποτελεσματικότητάς τους

Άλλο ένα μοντέλο που αφορά τα σχολεία είναι το εξής (Knox & Roberts, 2005):

- Πρωτογενής πρόληψη: Ασφάλεια, επιμόρφωση, επίλυση διαφορών, πρόληψη αυτοκτονιών
- Δευτερογενής πρόληψη: Μείωση των επιπτώσεων της κρίσης, έλεγχος κλιμάκωσης, ασφαλής φύλαξη μαθητών, ενημέρωση γονέων και κηδεμόνων
- Τριτογενής πρόληψη: Παροχή συμβουλευτικής

Στη διαχείριση των κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον, συμβάλλουν οι περιφερειακές ομάδες (π.χ. σχολική διοίκηση, εκπαιδευτικοί, αστυνομία, κοινωνικοί λειτουργοί), ομάδες διαχείρισης κρίσεων (π.χ. διευθυντές, ψυχολόγοι), σχολικοί νοσηλευτές και σχολικοί σύμβουλοι. Η αποτελεσματικότητα της διαχείρισης μιας κρίσης βασίζεται στον συνδυασμό των παραπάνω και στην ομαδική συνεργασία. Επίσης, αν μια ομάδα δεν μπορέσει να ανταποκριθεί για οποιοδήποτε λόγο, αναλαμβάνει μια άλλη (Knox & Roberts, 2015).

Επίσης, ο Fink (1986) δημιούργησε τον «Κύκλο Ζωής της Κρίσης»:

- Πρόδρομο στάδιο: Εμφάνιση κρίσης
- Οξύ στάδιο: Βοήθεια εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση της κρίσης
- Χρόνιο στάδιο: Αυτοέλεγχος και αντιμετώπιση ζητημάτων εκτός του κυρίαρχου πλάνου
- Στάδιο επίλυσης: Παρουσίαση λύσεων και εκπαίδευση

Παρόμοιο είναι και το μοντέλο πέντε σταδίων των Skinner και Mersham (2002):

- Ανίχνευση
- Πρόληψη
- Αντιμετώπιση

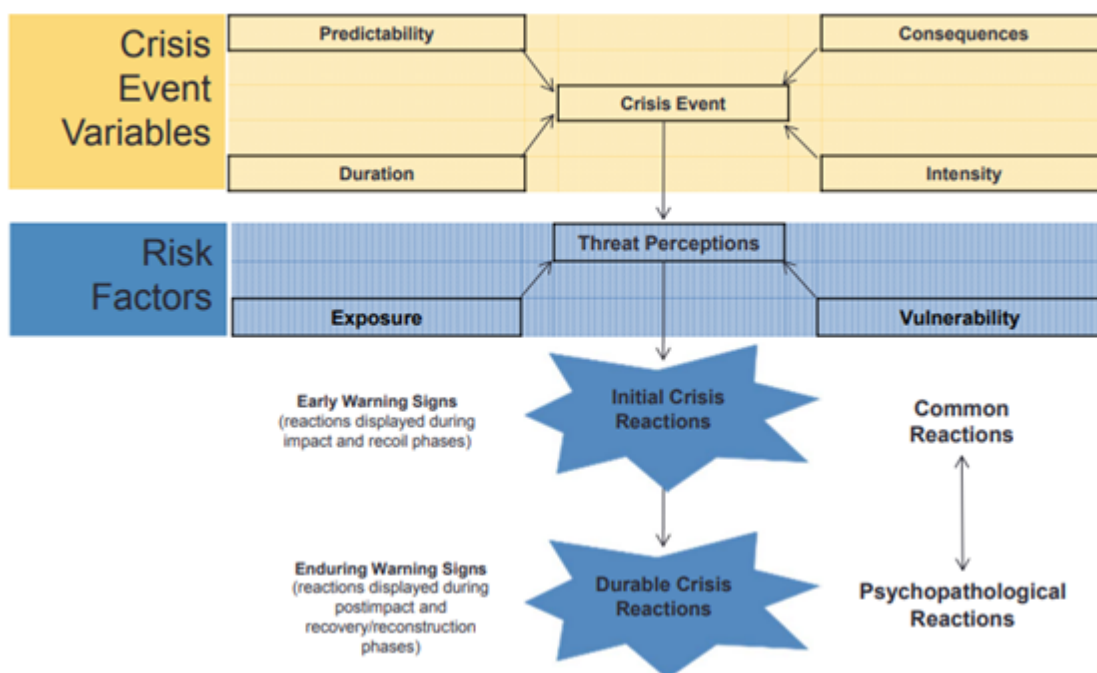
- Ανάκαμψη
- Εκπαίδευση

Στο ίδιο μήκος κύματος είναι και το μοντέλο διαχείρισης που προτείνει ο Σφακιανάκης (2006):

- Πρόβλεψη και σχεδιασμός
- Αποτροπή
- Επέμβαση
- Ανασυγκρότηση
- Έρευνα

Συμπερασματικά, γίνεται αντιληπτό ότι τα μοντέλα που παρουσιάστηκαν έχουν πολλά κοινά στοιχεία. Σχεδόν σε όλα τα μοντέλα το πρώτο στάδιο διαχείρισης μιας κρίσης είναι η πρόληψη, η δημιουργία κατάλληλου σχεδιασμού για πιθανή κρίση και η ετοιμότητα. Σημαντικός επίσης διαπιστώνεται ότι είναι ο ρόλος της συμβουλευτικής, των παρεμβάσεων ψυχικής υγείας, αλλά και της εκπαίδευσης μετά από ένα τραυματικό γεγονός/κρίση.

Evaluate Psychological Trauma



Εικόνα 1. Αξιολόγηση ψυχολογικού τραύματος μετά από κρίση

(Πηγή: Brock, Jimerson & Stein, 2015)

1.1.5 Έλεγχος αποτελεσματικότητας της διαχείρισης κρίσεων

Η αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων σε ένα θεσμικό περιβάλλον απαιτεί την υπέρβαση των επιπτώσεων των κρίσεων με τη μικρότερη δυνατή ζημιά και εντός του συντομότερου χρόνου. Ωστόσο, η περίοδος μετά την κρίση προσφέρει βασικές ευκαιρίες στα ιδρύματα να επικεντρωθούν σε καταστάσεις, να αποκτήσουν καλύτερα κίνητρα και να εξετάσουν και να αξιολογήσουν νέες ιδέες. Ως αποτέλεσμα, πρέπει η διαχείριση κρίσεων να αντιμετωπίζεται ως ολιστική διαδικασία. Αυτή η διαδικασία αποτελείται από την πρόβλεψη κρίσεων, την ετοιμότητα και προετοιμασία για κρίσεις, τον έλεγχο οποιωνδήποτε κρίσεων, την προσπάθεια γρήγορης επιστροφής στις κανονικές λειτουργίες και, στη συνέχεια, την εκμάθηση και αξιολόγηση κάθε περιστατικού (Ozkayran, Yetis Abali & Abali, 2020).

Η διαχείριση κρίσεων είναι μια συνεχής διαδικασία στην οποία όλες οι φάσεις χρειάζονται σε επαρκές επίπεδο ετοιμότητας των παραγόντων των σχολείων. Η αποτυχία προετοιμασίας για μια κρίση μπορεί να οδηγήσει σε θάνατο ή/και σοβαρό

τραυματισμό των παραγόντων των σχολείων. Με την ασφάλεια όλων των παραγόντων των σχολείων που εμπλέκονται σε σχολικές δραστηριότητες σε καθημερινή βάση, οι φορείς των σχολείων πρέπει να έχουν επαρκή ετοιμότητα βάσει του σχεδίου παρέμβασης σε κρίση των σχολείων (Kennedy, 2004).

Η αποτελεσματικότητα της διαχείρισης κρίσεων εξαρτάται από την ομάδα κρίσεων στα σχολεία. Ως εκ τούτου, το κύριο συστατικό του σχεδίου παρέμβασης σε κρίση πρέπει να δημιουργηθεί μια ομάδα κρίσης στα σχολεία. Με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, ένα αποτελεσματικό σχέδιο παρέμβασης σε κρίση θα πρέπει να αποτελείται από: (1) αποτελεσματικές διαδικασίες παρέμβασης σε κρίση, (2) προορίζονται για συγκεκριμένα άτομα που μπορούν να εκτελεστούν χωρίς καθυστέρηση, (3) εκπαιδευτικοί φορείς σχολείων με επαρκή πρακτική για να ανταποκρίνονται σε κρίσεις και καταστάσεις έκτακτης ανάγκης, (4) ομαδική επικοινωνία κατά τη διάρκεια και μετά από μια κρίση, (5) κατασκευή σχολικής περιφέρειας για την αποφυγή αντιμετώπισης έκτακτων και βίαιων καταστάσεων (Debes, 2021).

Πολλές τοπικές εκπαιδευτικές αρχές έχουν αναπτύξει πλαίσια σχεδιασμού διαχείρισης κρίσεων για σχολεία. Ωστόσο, οι φορείς των σχολείων πρέπει να εκπαιδευτούν ώστε να αντιμετωπίζουν τέτοιες απροσδόκητες καταστάσεις με μακροπρόθεσμο προγραμματισμό παρακολούθησης. Έτσι, οι επαγγελματικές προοπτικές των παραγόντων του σχολείου είναι κυρίως σημαντικές παρά μια συστηματική ανασκόπηση του σχεδιασμού παρέμβασης σε κρίση. Η σχολική ασφάλεια είναι ένα κεντρικό στοιχείο της διαχείρισης κρίσεων, επειδή οι προσπάθειες δίνονται με μεγάλη έμφαση στην πρόληψη χρησιμοποιώντας αποτελεσματικές στρατηγικές για τον σχεδιασμό ενός χρονικά περιορισμένου παρέμβαση με επίκεντρο το πρόβλημα και προγράμματα που βελτιώνουν το σχολικό κλίμα. Ο σχεδιασμός παρέμβασης στην κρίση πρέπει να αναφέρεται ως προτεραιότητα στις περιγραφές θέσεων εργασίας (Poland, 1997).

1.2 Κρίσεις στο σχολικό περιβάλλον

1.2.1 Σχολικές κρίσεις

Το υλικό και το ανθρώπινο δυναμικό στις σχολικές μονάδες αντιμετωπίζουν διαρκώς ένα στοιχείο κινδύνου, δηλαδή την πιθανότητα να αντιμετωπίσουν μια δυσμενή κατάσταση/κρίση. Ως σχολική κρίση θα μπορούσε να οριστεί οτιδήποτε επηρεάζει αρνητικά τα μέλη της σχολικής κοινότητας όσον αφορά τη σωματική τους υγεία, την κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική ευεξία, τη διδασκαλία και τη μάθηση (Brock, Sandoval & Lewis, 2005; Tokel, 2018). Ατυχήματα (π.χ. τραυματισμοί από πτώση μαθητών λόγω τυχαίας βλάβης στον εργαστηριακό εξοπλισμό του σχολείου), βανδαλισμοί, φυσικές καταστροφές, βία, εισβολή εξωσχολικών ατόμων, μεταδοτικές ασθένειες, χρήση ουσιών καθώς και απειλές (φυσικές ή εικονικές) μπορεί να αναγνωριστούν ως συχνότερες αιτίες κινδύνων/κρίσεων.

Μια σχολική κρίση είναι ένα γεγονός που συμβαίνει είτε εντός είτε εκτός του σχολικού περιβάλλοντος και αποτελεί μια κατάσταση έκτακτης ανάγκης (Pearson & Mitroff, 1993). Ο Johnson (2000) τονίζει μάλιστα ότι μια σχολική κρίση είναι χαοτική, και αποτελεί κίνδυνο για την ασφάλεια αλλά και τη σταθερότητα του σχολείου, και δημιουργεί τραύματα τόσο σε μαθητές όσο και στο εκπαιδευτικό προσωπικό.

Η θεμελιώδης φύση των κρίσεων είναι ότι δεν μπορούν να προβλεφθούν ή με κανένα βαθμό ακρίβειας. Ωστόσο, μπορούν να εντοπιστούν κατηγορίες πιθανών κρίσεων. Διαφορετικοί τύποι κρίσεων (και ο επακόλουθος ψυχολογικός τραυματισμός) απαιτούν διαφορετικές πολιτικές στα σχολεία, διαφορετικές δεξιότητες και γνώσεις μεταξύ του προσωπικού ψυχικής υγείας του σχολείου και διαφορετική συμμετοχή των μαθητών. Οι σχολικοί ψυχολόγοι, οι σχολικοί σύμβουλοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί πρέπει να είναι προετοιμασμένοι να διαχειριστούν τουλάχιστον τρεις σαφώς διαφορετικούς τύπους κρίσεων στα σχολεία τους: οργανωτικές, κοινοτικές και ατομικές. Αυτοί οι διαφορετικοί τύποι κρίσεων απαιτούν όχι μόνο ουσιαστικά διαφορετικές αντιδράσεις σχολικής πολιτικής, αλλά και ποιοτικά διαφορετικές δεξιότητες και γνώσεις από την πλευρά του σχολικού προσωπικού.

Οι κρίσεις σε οργανωτικό επίπεδο, ή κρίσεις μεγάλης κλίμακας, απειλούν άμεσα και άμεσα το σχολείο, όλους τους μαθητές και όλο το σχολικό προσωπικό. Απαιτούν να παρέμβουν οι ανταποκριτές έκτακτης ανάγκης της κοινότητας. Οι οργανωτικές κρίσεις επηρεάζουν ξαφνικά το σχολείο και όλους τους ανθρώπους που σχετίζονται με το σχολείο: μαθητές, προσωπικό, γονείς και κοινότητα. Αυτού του είδους οι κρίσεις είναι απροσδόκητα, απειλητικά και δυνητικά καταστροφικά συμβάντα που μπορεί να οδηγήσουν σε μακροπρόθεσμο τραυματισμό. Παραδείγματα κρίσεων σε οργανωτικό επίπεδο είναι πυρκαγιές, βία στο σχολείο, τρομοκρατικές απειλές και δραστηριότητες, φυσικές καταστροφές, επιδημίες και σοβαρά ατυχήματα στα σχολεία.

Οι κρίσεις σε κοινοτικό επίπεδο είναι χρόνιοι περιβαλλοντικοί στρεσογόνοι παράγοντες που διαταράσσουν δυσμενώς ολόκληρο το σχολείο. Αυτό το επίπεδο διαφέρει από το οργανωτικό επίπεδο στο ότι απαιτούνται άμεσοι ανταποκριτές της κοινότητας να παρέμβουν για τον τερματισμό των κρίσεων. Ωστόσο, κρίσεις σε επίπεδο κοινότητας μπορεί να συμβούν εντός της σχολικής ιδιοκτησίας και εντός ή γύρω από τη σχολική κοινότητα. Οι κρίσεις σε επίπεδο κοινότητας περιλαμβάνουν την βία και τον εκφοβισμό. Αυτές οι κρίσεις είναι συνεχείς και μπορούν να διαταράξουν την ασφάλεια των μαθητών και του προσωπικού. Επίσης, καταπιέζουν το ηθικό και βλάπτουν τη σχολική φήμη και το σχολικό κλίμα.

Οι κρίσεις σε ατομικό επίπεδο που επηρεάζουν τα παιδιά περιλαμβάνουν διαζύγιο ή θάνατο γονέων, ενδοοικογενειακή βία, εγκυμοσύνη, σεξουαλικό προσανατολισμό ή ζητήματα φύλου, κακοποίηση παιδιών, σεξουαλική επίθεση και φτώχεια. Οι κρίσεις σε ατομικό επίπεδο συμβάλλουν στην κακή ακαδημαϊκή και κοινωνική επίδοση των παιδιών. Πρόσθετες μεμονωμένες κρίσεις περιλαμβάνουν εφηβική εγκυμοσύνη και χρόνιες ασθένειες.

1.2.2 Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο

Καθώς οι σχολικοί κίνδυνοι και τα δυσμενή γεγονότα/κρίσεις που συνδέονται με αυτά αποτελούν απειλή για την ποιότητα της σχολικής ζωής καθώς και οικονομική επιβάρυνση για το κράτος (Giannikas & Alexopoulos, 2016), είναι προφανές ότι η άμεση και αποτελεσματική διαχείριση είναι επιτακτική ανάγκη. Αξίζει να σημειωθεί,

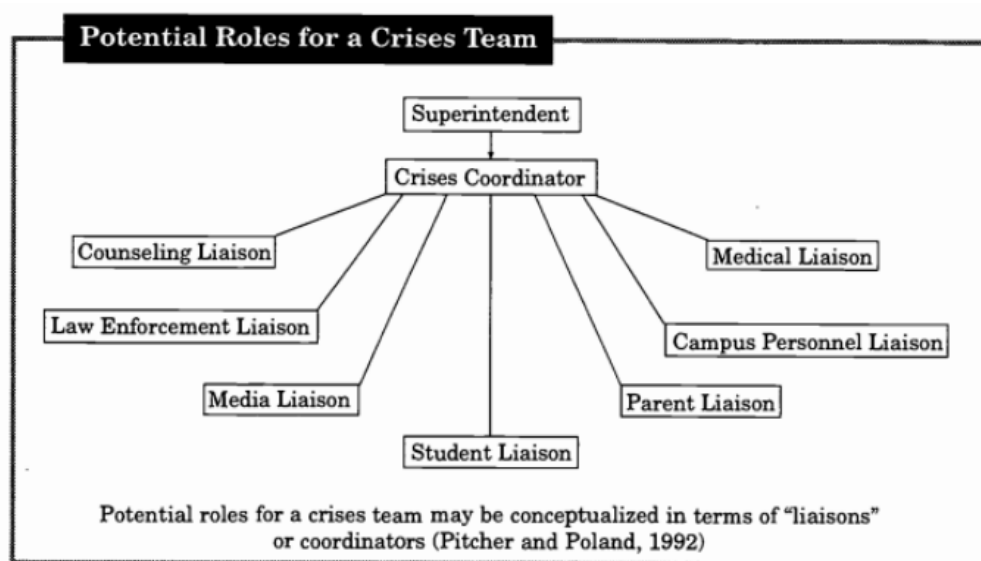
ωστόσο, ότι αυτή η αναγκαιότητα προκύπτει επίσης από την ανάγκη του σχολείου να θεωρεί τέτοια κρίσιμα περιστατικά ως μια ανεκτίμητη εμπειρία για το μέλλον. Δηλαδή, η κρίση δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται μόνο από αρνητική σκοπιά, καθώς μπορεί επίσης να έχει θετική επίδραση (Pepper et al., 2010) καθώς μπορεί να χρησιμεύσει ως έναυσμα για βελτιώσεις στα υπάρχοντα πρωτόκολλα αλλά και επειδή μπορεί να προκαλέσει μεγαλύτερη συνοχή, επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μελών ενός οργανισμού.

Κάθε σχολείο, ως οργανισμός, οφείλει να εκδηλώνει την ετοιμότητά του για διαχείριση κρίσεων δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην ανάλυση του εργασιακού περιβάλλοντος για την αξιολόγηση πιθανών κινδύνων, την ανάπτυξη ενός σχεδίου ασφάλειας για το σχολείο και τέλος την εφαρμογή του επιλεγμένου σχεδίου καθώς και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με το σχεδιασμό ενός πλήρους Σχεδίου Διαχείρισης Κρίσεων (ΣΔΚ) (Brock, Sandoval & Lewis, 2005; Giannikas & Alexopoulos, 2016; Σαβελίδης, 2011). Πρόκειται για ένα επίσημα τεκμηριωμένο και δομημένο πρωτόκολλο θεμελιωδών ενεργειών που πρέπει να αναληφθούν με πρωτοβουλία και υπό την ευθύνη της διοίκησης του σχολείου, προκειμένου να εξαλειφθεί κάθε αίσθημα αβεβαιότητας στη σχολική κοινότητα και έτσι να προωθηθεί εμπιστοσύνη και ασφάλεια μεταξύ των μελών του (Fink, 1986). Τα βασικά χαρακτηριστικά ενός ΣΔΚ είναι (Karasavidou & Alexopoulos, 2019):

- Σαφής στόχος
- Μέτρα για την πρόληψη κινδύνων και πιθανών κρίσεων
- Μέτρα για την ελαχιστοποίηση και την ανακούφιση των επιπτώσεων μιας κρίσης
- Διατάξεις ανάκαμψης-αποκατάστασης μέσω των οποίων το σχολείο μπορεί να επιστρέψει στην προηγούμενη κατάσταση πριν από την κρίση, να μάθει από τυχόν επιτυχίες ή αποτυχίες και να προετοιμαστεί καλύτερα για μελλοντικές πιθανές κρίσεις.

Επιπλέον, ένα ΣΔΚ θα πρέπει να καθορίζει τον ορισμό μιας ομάδας διαχείρισης κρίσεων μικρού μεγέθους, την ανάθεση αρμοδιοτήτων σε σχετικά μέλη της σχολικής κοινότητας (δάσκαλοι, διοικητικό προσωπικό, γονείς) και τον ρόλο τους σε κρίσιμα

γεγονότα καθώς και τη συνεχή εκπαίδευσή τους σε διαχείριση κρίσεων (Saiti & Saitis, 2018). Για να είναι επιτυχής ένα ΣΔΚ, πρέπει πρώτα να εξασφαλιστεί η συνεργασία με γονείς, τοπική κοινότητα και αρμόδιες αρχές (αστυνομία, πυροσβεστική, νοσοκομεία, ψυχολόγοι, υπηρεσίες της πόλης, εθελοντές) (Brock, 2000; Κατσαρός, 2008).



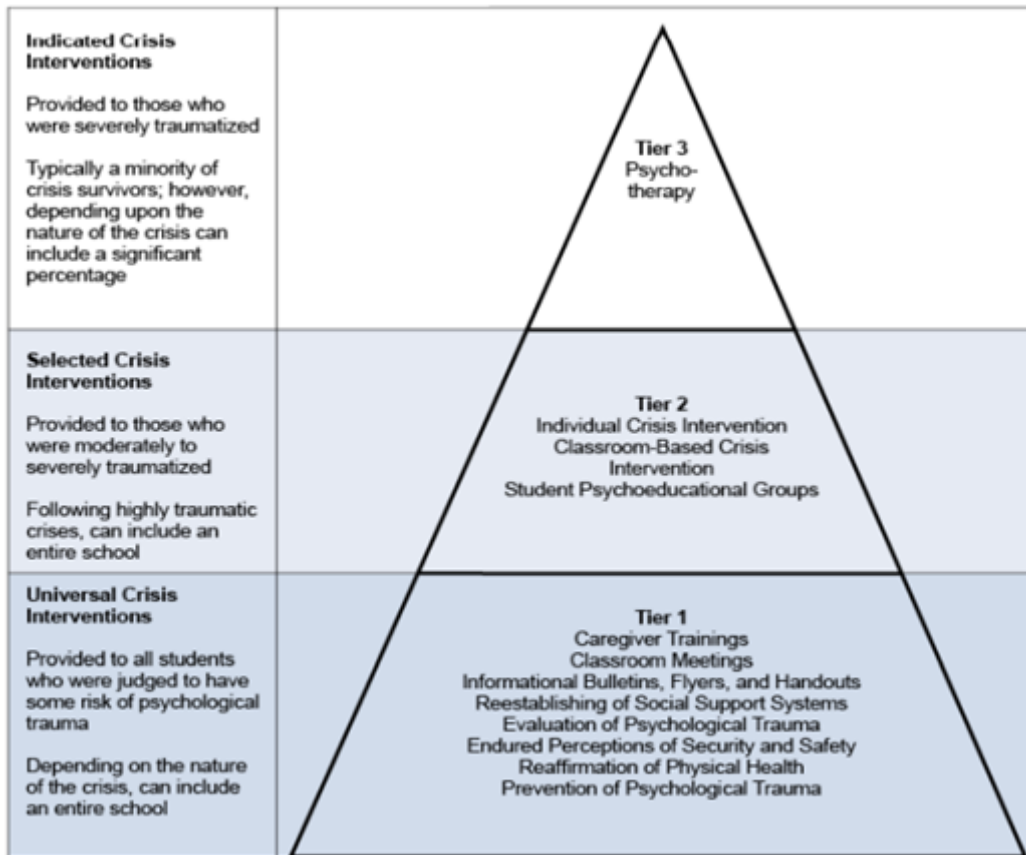
Εικόνα 2. Πιθανοί ρόλοι για μια ομάδα κρίσης

(Πηγή: Debez, 2021)

Ένα αποτελεσματικό ΣΔΚ περιλαμβάνει τέσσερα στοιχεία: (1) σχεδιασμό, (2) επικοινωνία, (3) πρωτόκολλα για άμεση δράση και (4) πρωτόκολλα ειδικά για διαφορετικούς τύπους σχολικών κρίσεων. Ο Barton (2001) υποστήριξε ότι τα σχολεία και άλλοι οργανισμοί θα πρέπει να έχουν διαδικασίες για την αντιμετώπιση πολλών απρόοπτων: φυσικές καταστροφές, σχολική βία, τρομοκρατία, επιδημίες, ατυχήματα, κοινοτική βία ή έγκλημα, δραστηριότητα συμμοριών, εκφοβισμός, θάνατοι μαθητών ή προσωπικού και σεξουαλικά εγκλήματα. Επιπλέον, τα σχολεία θα πρέπει να περιλαμβάνουν πολιτικές και διαδικασίες που έχουν ενημερωθεί σχετικά με τον

τραυματισμό, ώστε να διασφαλίζουν ότι τα πρωτόκολλα και οι διαδικασίες κρίσης δεν βλάπτουν περαιτέρω τους μαθητές (Elbedour et al., 2020).

Ο σχεδιασμός διαχείρισης κρίσεων απαιτεί επικοινωνία με το προσωπικό, την κοινότητα, τις αρχές έκτακτης ανάγκης, τα μέσα ενημέρωσης, τους μαθητές και τους γονείς για την ανάπτυξη και τη διάδοση αποτελεσματικών σχεδίων (Coombs, 2014). Ο Coombs (2014) υποστήριξε ότι η επικοινωνία είναι το κλειδί για την πρόβλεψη διαφόρων ειδών κρίσεων, τον σχεδιασμό αποτελεσματικής δράσης για τον περιορισμό των άμεσων ζημιών και τη διασφάλιση της ασφάλειας και τη διαχείριση των μακροπρόθεσμων συνεπειών. Τα σχέδια απαιτούν επικοινωνία με τους ενδιαφερόμενους, ώστε όλοι να γνωρίζουν τι να κάνουν και πού να απευθυνθούν για ενημερωμένες πληροφορίες σχετικά με την κρίση. Τέλος, για να περιοριστεί το μακροπρόθεσμο τραύμα μετά από μια κρίση, πρέπει να αναπτυχθούν αποτελεσματικά σχέδια συμβουλευτικής κρίσης και να επικοινωνηθούν με τους ενδιαφερόμενους (Sandoval, 2013). Οι τραυματισμένοι δάσκαλοι και μαθητές μπορεί να επικεντρωθούν στην ασφάλειά τους και να έχουν κακή απόδοση στις σχολικές εργασίες. Το προσωπικό μπορεί να εγκαταλείψει εντελώς το επάγγελμα. Η συμβουλευτική αντιμετώπισης κρίσεων μπορεί να περιορίσει τη ζημιά από ψυχολογικό τραύμα στη σχολική κοινότητα (Sandoval, 2013).



Εικόνα 3. Παρεμβάσεις σε σχολικές κρίσεις

(Πηγή: Brock, Jimerson & Stein, 2015)

Ο αποτελεσματικός σχεδιασμός κρίσεων περιλαμβάνει τον καθορισμό των άμεσων ενεργειών που πρέπει να ληφθούν (για παράδειγμα εκκένωση), ποιες υπηρεσίες έκτακτης ανάγκης πρέπει να κληθούν αμέσως και τι να περιμένουμε από αυτές, τι χρειάζονται οι άλλοι ενδιαφερόμενοι και τι πρέπει να κάνουν τα άτομα που εμπλέκονται άμεσα στην κρίση. Αυτό το είδος σχεδιασμού περιλαμβάνει την εκπαίδευση του σχολικού προσωπικού (Barton, 2001; Mitroff, 2005).

Εκτός από την κατάρτιση ενός ΣΔΚ, η αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων στα σχολεία εξαρτάται και από άλλους παράγοντες (Χατζηχρήστου, 2012; Κατσαρός, 2008; Saiti & Saitis, 2018), οι σημαντικότεροι από τους οποίους είναι:

- Αρμόδια σχολική ηγεσία: Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου είναι να εμπνέει, να καθοδηγεί και να παρέχει κίνητρα. Πρέπει να βοηθάει στην

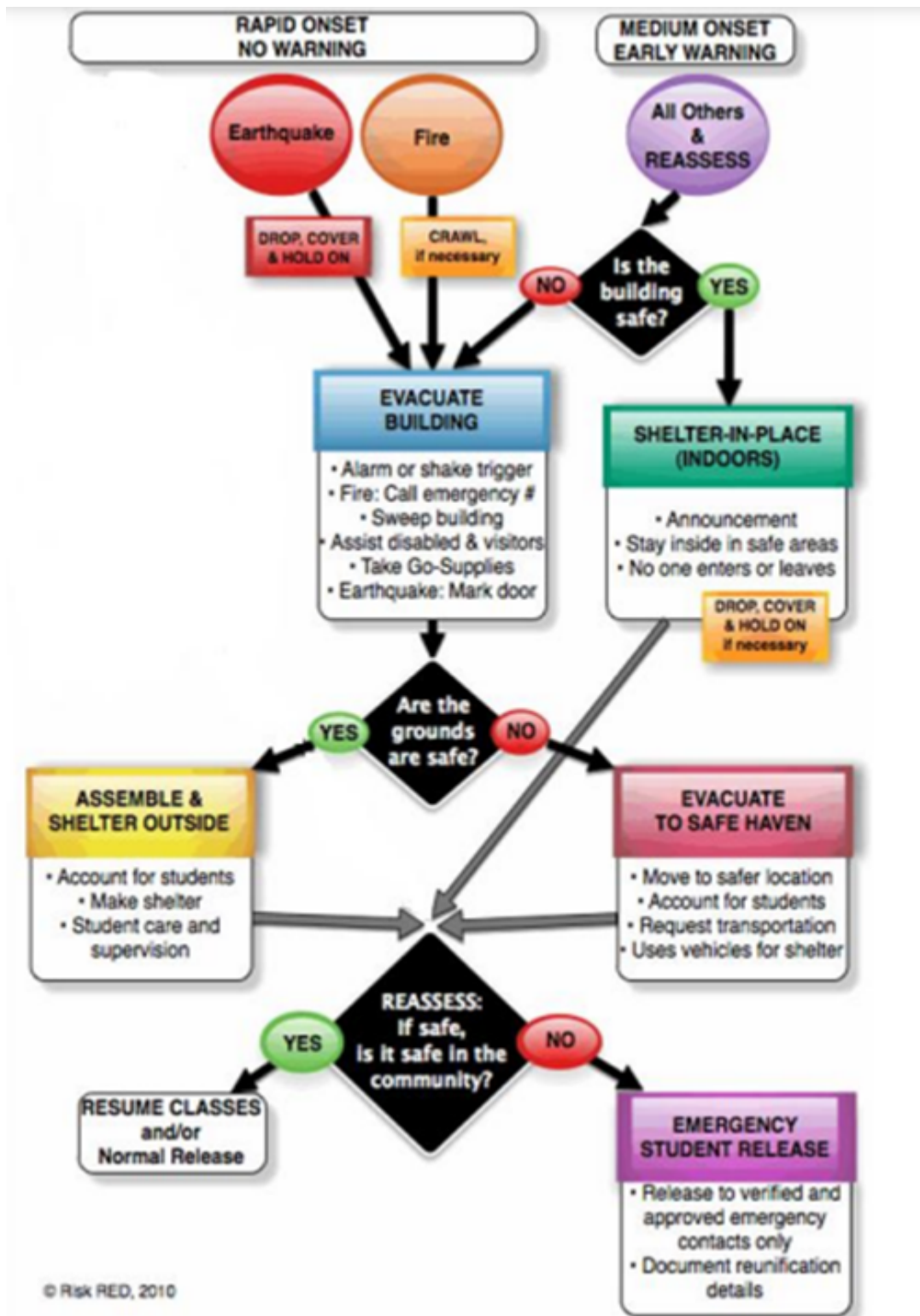
πρόληψη των συγκρούσεων και να διαχειρίζεται τις διαφορές υποστηρίζοντας την αποτελεσματική επικοινωνία.

- Συντονισμός όλων των ενεργειών: Για την αποτελεσματική διαχείριση των κρίσεων, οι ρόλοι όλων των μελών της ομάδας που ανατίθενται στον χειρισμό έκτακτων συμβάντων πρέπει να συντονιστούν σωστά και να καθοριστούν με ακρίβεια.
- Εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού: Οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ συχνά «στην πρώτη γραμμή», όταν οι σχολικές μονάδες αντιμετωπίζουν κρίση και επομένως η υποστήριξή τους είναι ζωτικής σημασίας. Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης κρίσεων είναι απόλυτης σημασίας.
- Θετικό σχολικό κλίμα: Ένα σχολικό κλίμα που προωθεί την ηθική συμπεριφορά, τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των διευθυντών και των εκπαιδευτικών προωθεί επίσης την ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής κουλτούρας στη διαχείριση κρίσεων. Το θετικό κλίμα που αναπτύσσεται σε μια σχολική μονάδα είναι ενδεικτικό του πνεύματος συνεργασίας που υπάρχει μεταξύ των μελών του σχολείου, το οποίο οδηγεί τελικά στην ομαλή λειτουργία των σχολείων.
- Επάρκεια υλικών πόρων: Η αποτελεσματική εφαρμογή ενός σχεδίου έκτακτης ανάγκης εξαρτάται επίσης από την επάρκεια των πόρων, δηλαδή όλα τα απαραίτητα μέσα για την αντιμετώπιση μιας κρίσιμης κατάστασης. Εδώ, οι πόροι περιλαμβάνουν τόσο υλικά μέσα όσο και έμπειρο και ικανό ανθρώπινο δυναμικό.

Ένα κοινό στοιχείο κρίσιμης σημασίας σε όλους εκείνους τους παράγοντες που σχετίζονται με την επιτυχή διαχείριση κρίσεων στα σχολεία, όπως προσδιορίζεται από τη σχετική βιβλιογραφία, φαίνεται να είναι ο ρόλος του προσωπικού. Σε αυτό το πλαίσιο, χώρες όπως οι ΗΠΑ, η Νέα Ζηλανδία, η Σουηδία και η Σκωτία έχουν επικεντρωθεί και αναπτύξει μια συνεκτική στρατηγική και κουλτούρα για την πρόληψη κρίσεων, που σχετίζονται κυρίως με ζητήματα επιθετικότητας και εγκληματικής συμπεριφοράς από την πλευρά των μαθητών (Ozmen, 2006). Από την άλλη πλευρά, άλλες χώρες όπως η Τουρκία (Ozmen, 2006) και η Ελλάδα, αν και

συχνά αντιμετωπίζουν φυσικές καταστροφές, δεν έχουν δώσει έμφαση στο σχεδιασμό σχεδίων έκτακτης ανάγκης ή στην εκπαίδευση του προσωπικού τους. Σύμφωνα με τους Saiti και Saitis (2018), τα ελληνικά σχολεία δεν είναι προετοιμασμένα για την άμεση και αποτελεσματική αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων (με εξαίρεση τους σεισμούς) επειδή α) δεν υπάρχει σχετικό νομοθετικό πλαίσιο, β) η υποστήριξη της κεντρικής διοίκησης είναι αδύναμη, αλλά και γιατί γ) επικρατεί η νοοτροπία ότι «δεν θα μας συμβεί».

Για το λόγο αυτό, οι Κατσαρός (2008) και Σαβελίδης (2011) έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στο γεγονός ότι, εκτός από τις προβλέψεις για κατάλληλο εξοπλισμό και βελτιώσεις στις κτιριακές υποδομές, υπάρχει μεγάλη ανάγκη και για επιμόρφωση εκπαιδευτικών, για ομάδα διαχείρισης κρίσεων σε κάθε σχολική μονάδα, καθώς και για νομοθετικές παρεμβάσεις που θα επιτρέψουν στον διευθυντή του σχολείου και στον σύλλογο διδασκόντων να αναλάβουν πρωτοβουλίες που αφορούν την ασφάλεια των μαθητών και του προσωπικού. Αναγνωρίζοντας την αξία του ανθρώπινου παράγοντα στη διαχείριση κρίσεων, οι Saiti και Saitis (2012) δηλώνουν ότι είναι επίσης απαραίτητο για μια κουλτούρα ετοιμότητας να καλλιεργείται θεωρητικά και πρακτικά στις σχολικές κοινότητες και μεταξύ των μελών τους, προκειμένου να είναι σε θέση να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις κρίσεις που συμβαίνουν επανειλημμένα σε σχολεία σε όλη τη χώρα.



Εικόνα 4. Πλάνο διαχείρισης κρίσης

(Πηγή: Save the Children, 2014)

1.2.3 Σχολικές κρίσεις και παιδιά με αναπηρία

Τα περισσότερα σχολεία έχουν σχέδια κρίσης για την υποστήριξη της ασφάλειας των μαθητών, αλλά λίγα σχέδια αντιμετωπίζουν τις περίπλοκες ανάγκες των μαθητών με αναπηρία. Η σχολική υποστήριξη θα πρέπει να περιλαμβάνει ανάλυση των σχολικών σχεδίων και των δυνατοτήτων και των αναγκών των μαθητών για να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές με αναπηρίες έχουν την καλύτερη ευκαιρία να είναι ασφαλείς σε σχολικές κρίσεις. Οι συστάσεις περιλαμβάνουν την ανάπτυξη ατομικών σχεδίων έκτακτης ανάγκης και lockdown για την παροχή διαδικασιών για ρητή διδασκαλία και την απαραίτητη υποστήριξη για μαθητές με αναπηρία κατά τη διάρκεια μιας κρίσης (Clarke et al., 2014). Είναι σημαντικό άλλωστε να αναφερθεί ότι τα παιδιά με αναπηρίες έχουν περισσότερες πιθανότητες να τραυματιστούν στο σχολείο, γεγονός που μπορεί να αποτελέσει μια κατάσταση έκτακτης ανάγκης (Ramirez, Peek-Asa & Kraus, 2004; Shi et al., 2015).

Χωρίς ένα εθνικό μοντέλο προετοιμασίας για την αντιμετώπιση κρίσεων με βάση το σχολείο, σχολικές περιφέρειες μπορεί να έχουν ανεπαρκή προγράμματα ετοιμότητας ή προγράμματα έκτακτης ανάγκης (Chung, Danielson, & Shannon, 2008). Επιπλέον, οι τρέχουσες διαδικασίες σε όλο το σχολείο και τα σχέδια έκτακτης ανάγκης πρέπει να επανεξεταστούν και να αναθεωρηθούν για να καλύψουν τις ανάγκες μεμονωμένων μαθητών με αναπηρία που μπορεί να αντιμετωπίσουν προκλήσεις μετά από σχολικές διαδικασίες καταστάσεις έκτακτης ανάγκης (Boon et al., 2011) που μπορεί να απαιτούν ένα ευρύ και ποικίλο φάσμα ανταποκρίσεων (σιωπή, παραμονή στην τάξη έναντι γρήγορης μετακίνησης από το κτίριο).

Παρόλο που κανένα σχέδιο δεν μπορεί να εγγυηθεί την ασφάλεια των μαθητών, τα σχέδια γενικής καταστροφής ή κρίσης που δεν λαμβάνουν υπόψη την ατομική μάθηση και τις φυσικές διαφορές θα μπορούσαν να θέσουν ορισμένους μαθητές σε μεγαλύτερο κίνδυνο εάν χρειαστεί να εφαρμοστεί το σχέδιο (Boon et al., 2012). Για παράδειγμα, οι διαδικασίες έκτακτης ανάγκης στο σχολείο συχνά καλούν τους μαθητές να κινηθούν γρήγορα, να αναλάβουν μοναδικές θέσεις ή/και να κρυφτούν και να σιωπήσουν—όλα αυτά μπορεί να είναι προβληματικά αιτήματα για μαθητές με αναπηρίες (Spooner et al., 2012).

Οι εκπαιδευτικοί είναι οργανικά μέλη της ομάδας διαχείρισης για μαθητές με αναπηρίες, συμπεριλαμβανομένου του απρόβλεπτου χαρακτήρα κρίσεων, όπως οι φυσικές καταστροφές. Σε συνεργασία με μαθητές, γονείς, συναδέλφους, διευθυντές σχολείων και σχολικούς νοσηλευτές, η ομάδα διαχείρισης κρίσεων μπορεί να αναπτύξει κατάλληλα εξατομικευμένα σχέδια που λαμβάνουν υπόψη τις μοναδικές ανάγκες κάθε μαθητή. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ρωτήσει τους γονείς ή/και τον σχολικό νοσηλευτή εάν υπάρχει ανάγκη για ένα συγκεκριμένο σχέδιο για τις ατομικές ανάγκες του μαθητή με αναπηρία εάν υπάρξει κρίση. Αυτή η ερώτηση θα πρέπει κατά πάσα πιθανότητα να απαντηθεί σε μαθητές με σημαντικές φυσιολογικές (π.χ. ρυθμός αναπνοής και διαπερατότητα δέρματος) ή αναπτυξιακές ανάγκες (π.χ. δεξιότητες επικοινωνίας και ένστικτα αυτοσυντήρησης) που καθιστούν τα παιδιά πιο ευάλωτα σε περιόδους φυσικών και ανθρωπογενών καταστροφών (Chung et al., 2008).

Κατά τη δημιουργία και την εφαρμογή σχεδίων ετοιμότητας έκτακτης ανάγκης στο σχολείο, οι δάσκαλοι και οι διευθυντές σχολείων πρέπει να λάβουν υπόψη τους την ποικιλία της πνευματικής, κοινωνικής, συναισθηματικής και σωματικής ανάπτυξης μεταξύ των παιδιών με αναπηρίες. Τα σχέδια διαχείρισης κρίσεων συνήθως έχουν μια σειρά από δυσκολίες (Sprooner et al., 2012), συμπεριλαμβανομένης της συμμετοχής σε ένα μεγάλο πλήθος κατά την εκκένωση, της επεξεργασίας πληροφοριών όταν πρέπει να ακολουθούνται γρήγορα οι οδηγίες, και όταν τα φώτα είναι σβησμένα ή επικρατεί φασαρία. Όλοι αυτοί οι παράγοντες μπορεί να κάνουν τους μαθητές με αναπηρία να χάσουν την εστίασή τους και να τους καταστήσουν ανίκανους να ακολουθήσουν τις οδηγίες (Minnesota School SafetyCenter, 2011). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν ανθεκτικότητα και να χτίσουν τα αναπτυξιακά πλεονεκτήματα που είναι απαραίτητα για να παραμείνουν ασφαλείς σε μια κρίση (Boon et al., 2012) αναπτύσσοντας απλά εξατομικευμένα σχέδια για μαθητές με τέτοιες ανάγκες.

Ως σημαντικό πρώτο βήμα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της ανάπτυξης και της αναθεώρησης των σχεδίων κρίσης για το σχολείο και την περιφέρεια. Μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τον σχεδιασμό σχολικών καταστροφών διαπίστωσε ότι ενώ το 86,3% των σχολείων στις ΗΠΑ διαθέτουν σχέδια κρίσεων, αλλά το 30% δεν είχαν πραγματοποιήσει ποτέ άσκηση (Graham et al., 2006). Επιπλέον, από τα 2.137 σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα,

το 42% ανέφεραν ότι δεν είχαν συναντηθεί με τοπικούς αξιωματούχους για να συζητήσουν τον σχεδιασμό έκτακτης ανάγκης και περίπου το ένα τέταρτο δήλωσε ότι τα σχέδιά τους δεν περιλάμβαναν συστάσεις για παιδιά με αναπηρία (Graham et al., 2006). Σε μια άλλη μελέτη σε 470 σχολεία της Καλιφόρνια, οι Kano και Bourque (2007) ανέφεραν ότι μόνο το 37% των λυκείων και το 67% των δημοτικών σχολείων ανέφεραν ότι είχαν επαρκή εφόδια για κρίσεις.

Αυτή η έλλειψη προετοιμασίας για όλους τους μαθητές είναι ανησυχητική, αλλά οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξασφαλίσουν ότι οι μαθητές με αναπηρίες έχουν επαρκείς ευκαιρίες πρακτικής άσκησης και ότι οι πρώτοι ανταποκρινόμενοι γνωρίζουν τις θεματικές, σωματικές, συναισθηματικές και αισθητηριακές ανάγκες συγκεκριμένων μαθητών με αναπηρίες. Αυτά τα σχέδια πρέπει να εφαρμόζονται και να αναθεωρούνται τακτικά, και θα πρέπει να υπάρχουν διαδικασίες για τη δημιουργία ενός σχεδίου για μαθητές με αναπηρία. Απλά αλλά κρίσιμα βήματα πρέπει να αποτελούν μέρος του συνολικού σχεδίου που αναπτύσσεται από σχολεία και περιφέρειες—όπως η διασφάλιση ότι το σχολικό προσωπικό χρειάζεται ιατρικές προμήθειες και εξοπλισμό για να βοηθήσει τα παιδιά με αναπηρίες σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης και κρίσης (Clarke et al., 2014).

Αφού λάβουν υπόψη τις ανάγκες του σχολείου στο σύνολό τους, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επικεντρωθούν στις ατομικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και στο πώς μπορούν να διδάξουν τους μαθητές να είναι ασφαλείς από ποικιλία κινδύνων, συμπεριλαμβανομένων των φυσικών καταστροφών και της σχολικής βίας (Boon et al., 2011).

Απαιτούνται συνεργασίες μεταξύ δασκάλων, γονέων, κοινωνικών λειτουργών, σχολικών συμβούλων, ψυχολόγων, διοικητικών στελεχών και πρώτων ανταποκριτών για την παροχή αυτού του κρίσιμου επιπέδου εξατομικευμένης υποστήριξης. Όταν ενδείκνυται, οι δάσκαλοι θα πρέπει να συζητούν με τους μαθητές σχετικά με τη στήριξη που πιστεύουν ότι μπορεί να χρειαστούν σε μια κρίση· θα πρέπει επίσης να συμβουλευτούν τους μαθητές για να διασφαλίσουν ότι μπορούν να μοιραστούν τις ανάγκες τους με κάποιο άλλο άτομο που δεν γνωρίζουν που μπορεί να παρέχει υποστήριξη κατά τη διάρκεια μιας κρίσης. Η διασφάλιση ότι αυτό το σχέδιο μοιράζεται με τον μαθητή, τους γονείς και όλα τα άτομα που θα μπορούσαν να

εργαστούν με τους μαθητές θα πρέπει να αποτελεί προσδοκία σε όλο το σχολείο (π.χ. να γίνει το εξατομικευμένο σχέδιο κρίσης μέρος του φακέλου αναπληρωτή δασκάλου). Καθώς οι μαθητές προχωρούν στα επίπεδα βαθμίδας, το σχέδιο πρέπει να είναι εντός όλων των τάξεων όπου εξυπηρετείται ο μαθητής, καθώς οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν συχνά από τέσσερις έως 10 δασκάλους καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας (Clarke et al., 2014).

Η συνεργασία μεταξύ των μαθητών, των δασκάλων και του βασικού προσωπικού θα μπορούσε να βοηθήσει να διασφαλιστεί ότι οι περιβαλλοντικές απαιτήσεις που τίθενται σε έναν μεμονωμένο μαθητή με αναπηρία δεν υπερβαίνουν την ικανότητά του να ανταποκριθεί σε αυτή τη ζήτηση (Brock & Jimerson, 2012). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εστιάζουν σε μεμονωμένες αξιολογήσεις κρίσης μαθητών, δημιουργώντας σχέδια βασισμένα στη δύναμη για να υποστηρίξουν τους μαθητές με ασφάλεια κατά τη διάρκεια μιας κρίσης (Edwards et al., 2007). Προτείνεται οι εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται με μαθητές, γονείς, σχολικό προσωπικό και κοινότητα για την ανάπτυξη ενός ατομικού σχεδίου έκτακτης ανάγκης και εκκένωσης.

Ένα ατομικό σχέδιο έκτακτης ανάγκης και εκκένωσης επιτρέπει στους δασκάλους να σημειώνουν τα απαραίτητα καταλύματα και να μοιράζονται συγκεκριμένες ανησυχίες σχετικά με το πώς ένας συγκεκριμένος μαθητής ακολουθεί τις οδηγίες και ανταποκρίνεται σε νέες ή αντιληπτές καταστάσεις φόβου. Στο πλαίσιο του ατομικού σχεδίου έκτακτης ανάγκης και εκκένωσης, μπορούν να καλυφθούν συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών (π.χ. εάν ένας μαθητής δεν είναι σε θέση να ακολουθήσει προφορικές οδηγίες) (Clarke et al., 2014).

Καθώς αναπτύσσονται το ατομικό σχέδιο έκτακτης ανάγκης και εκκένωσης, τα μέλη της ομάδας πρέπει να εξετάσουν το ζήτημα της εμπιστευτικότητας κατά την ανταλλαγή πληροφοριών των μαθητών με τους πρώτους ανταποκριτές, αλλά θα πρέπει επίσης να διασφαλίζουν ότι η διαδικασία σε μια κρίση είναι σε ισχύ για να γνωστοποιούνται οι ατομικές ανάγκες σε οποιονδήποτε μπορεί να εμπλέκεται στην υποστήριξη του μαθητή. Οι ομάδες μπορεί να εξετάσουν το ενδεχόμενο να ζητήσουν από τους γονείς για να υπογράψουν, δίνοντας την άδεια στο σχολείο να μοιράζεται κρίσιμες πληροφορίες μαθητών με πρώτους ανταποκρινόμενους που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν τους μαθητές σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης (Clarke et al., 2014).

Ένα άλλο ζήτημα που πρέπει να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί είναι πώς να ενθαρρύνουν τη συμμόρφωση των μαθητών - μια βασική συνιστώσα της ασφάλειας των μαθητών κατά τη διάρκεια της κρίσης κατάσταση (Chung et al., 2008). Στην περίπτωση αυτή μπορεί να γίνει χρήση κινήτρων.

Τα σχέδια κρίσης θα πρέπει επίσης να λαμβάνουν υπόψη τα κινητικά προβλήματα που μπορεί να είναι κοινά για μαθητές που χρησιμοποιούν αναπηρικά καροτσάκια ή πατερίτσες. Το ατομικό σχέδιο έκτακτης ανάγκης και εκκένωσης θα πρέπει να είναι προσβάσιμο και μέρος του οργανωτικού συστήματος του μαθητή. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να είναι στην σχολική τσάντα του μαθητή. Πρέπει επίσης να είναι προσβάσιμο εύκολα από το σχολικό προσωπικό, τον διευθυντή, την ομάδα διαχείρισης κρίσεων και τον σχολικό νοσηλευτή (Minnesota School Safety Center, 2011).

Παράλληλα, ο Chung και οι συνεργάτες του (2008) προτείνουν στους εκπαιδευτικούς να επανεξετάσουν και να αναθεωρήσουν τα σχολικά σχέδια για να προσδιορίσουν τη σχολική ετοιμότητα. Καθώς οι δάσκαλοι αναλύουν τα συνολικά σχέδια κρίσης, θα πρέπει να λάβουν υπόψιν:

- Επανεξέταση του σχολικού σχεδίου και της σχολικής διάταξης
- Επανεξέταση του ατομικού σχεδίου έκτακτης ανάγκης και εκκένωσης (συγκεκριμένα, έλεγχος για ανάγκες επικοινωνίας, απαιτούμενη φυσική υποστήριξη, ανάγκες υποστήριξης συμπεριφοράς, καταλύματα και τροποποιήσεις)
- Τυχόν εμπόδια στην ικανότητα του μαθητή να συμμορφωθεί με το σχολικό σχέδιο
- Τυχόν εμπόδια στην πρόσβαση του μαθητή σε όλη την εγκατάσταση
- Δημιουργία λύσεων στα εμπόδια

Η ανάλυση πρέπει να περιλαμβάνει την εξέταση όλων των πτυχών του σχολικού περιβάλλοντος και των ειδικών αναγκών του μαθητή. Για παράδειγμα, οι μαθητές με τύφλωση είναι πιο πιθανό να βρουν ασφάλεια σε ένα περιβάλλον με το οποίο είναι πολύ εξοικειωμένοι. Παρόμοια και οι μαθητές με αυτισμό ή συναισθηματικές διαταραχές. Τέτοιοι μαθητές μπορεί να είναι πιο πιθανό να συμμορφωθούν με τις

οδηγίες που απαιτούνται κατά τη διάρκεια της κρίσης, εάν συμπεριφορές έχουν διδαχθεί και εξασκηθεί επανειλημμένα (Chung et al., 2008).

Οι μαθητές με αναπηρίες χρειάζονται ειδικές οδηγίες για την πρόληψη κρίσεων (Spooner et al., 2012). Οι καλύτερες πρακτικές για μαθητές με σοβαρές αναπηρίες περιλαμβάνουν συστηματική οδηγία που επικεντρώνεται στην ανάλυση συμπεριφοράς κατά την προετοιμασία και την εφαρμογή των παρεμβάσεων (Spooner et al., 2012). Εάν ένας μαθητής με αυτισμό, για παράδειγμα, χρησιμοποιεί ένα πρόγραμμα εικόνων κατά τη διάρκεια της ημέρας του, μια κοινωνική ιστορία ή ένα πρόγραμμα εικόνων μπορεί να δημιουργηθεί με διαδικασίες έκτακτης ανάγκης (Gray & Attwood, 2010). Οι κοινωνικές αφηγήσεις, επίσης, έχουν αποδειχθεί ότι είναι αποτελεσματικά εργαλεία για τη διδασκαλία της ρουτίνας και την αύξηση των επιθυμητών ενεργειών (Gray & Attwood, 2010).

Μόλις ολοκληρωθεί αυτή η αρχική ανάλυση, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να χρησιμοποιήσουν το ατομικό σχέδιο έκτακτης ανάγκης ενός μαθητή για να ενσωματώσουν περισσότερες μεμονωμένες στρατηγικές. Για να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό σχέδιο, οι εκπαιδευτικοί πρέπει πρώτα να εξετάσουν τι μπορεί να απαιτείται να κάνει ένας μεμονωμένος μαθητής κατά τη διάρκεια αυτής της κρίσης ή του αποκλεισμού. Για παράδειγμα, σε μια περίοδο οποιασδήποτε κρίσης, οι μαθητές πρέπει να μπορούν να ακολουθούν γρήγορα τις οδηγίες, να τηρούν σιωπή και να επικοινωνούν με το προσωπικό έκτακτης ανάγκης σε περίπτωση που οι κύριοι φροντιστές τους δεν είναι πλέον σε θέση να μιλήσουν για αυτούς. Εντός οποιουδήποτε σχεδίου προετοιμασίας κρίσεων και ευκαιριών πρακτικής, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επικεντρωθούν στη σωματική ασφάλεια και ψυχική ευεξία των μαθητών (Council for Exceptional Children & Council for Children With Behavior Disorders, 2013).

Σημαντικά ζητήματα για την ανάπτυξη του σχεδίου περιλαμβάνουν την αξιολόγηση της απαραίτητης γλωσσικής υποστήριξης. Μαθητές με αυτισμό και μαθητές που είναι κωφοί έχουν διαταραχές επικοινωνίας και χρειάζονται πρόσθετες συσκευές και υποστήριξη (Nickerson & Gurdineer, 2012). Για τους μαθητές που χρησιμοποιούν εναλλακτικά συστήματα για την επικοινωνία, θα πρέπει να προετοιμαστούν

στηρίγματα εικόνων και σύμβολα στις συσκευές τους σε περίπτωση που οι δάσκαλοι και οι μαθητές χρειαστεί να επικοινωνήσουν σχετικά με τα σχέδια κρίσης.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διδάσκουν τη γλώσσα του κινδύνου στα σχολικά περιβάλλοντα (Minnesota School Safety Center, 2011). Για παράδειγμα, μπορεί η λέξη «εκκένωση» όταν χρησιμοποιείται από έναν εκπαιδευτικό με έναν συγκεκριμένο τρόπο να σημαίνει ότι υπάρχει πιθανότητα φυσικού κινδύνου εντός του σχολικού κτιρίου. Έτσι, οι μαθητές θα πρέπει να καταλάβουν ότι πρέπει να αναζητήσουν καταφύγιο ή να μετακινηθούν με ασφάλεια.

Επίσης, η διατήρηση των μαθητών σε έναν χώρο που μπορεί να είναι μικρός, σκοτεινός ή άβολος είναι ζωτικής σημασίας. Αυτό μπορεί να συμβεί σε περίπτωση ανεμοστρόβιλου ή πυροβολισμών στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενσωματώσουν τη διδασκαλία της διατήρησης της θέσης μέσω της χρήσης ενισχυτών, κοινωνικών αφηγήσεων και επαναλαμβανόμενης πρακτικής ή μπορούν να παρέχουν προτάσεις για εναλλακτικά καθίσματα για μαθητές με περιορισμένη υποστήριξη κορμού (Minnesota School Safety Center, 2011).

Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βοηθούν τους μαθητές να ακολουθούν γρήγορα οδηγίες, κάτι που απαιτεί αυτοματισμό (Minnesota School Safety Center, 2011). Σε περιπτώσεις όπως σεισμών ή πυρκαγιάς, οι μαθητές πρέπει να μπορούν να ακολουθούν αυτόματα τα σχέδια που απαιτούνται για εκείνη την κρίση. Μερικά σχέδια απαιτούν από τους μαθητές να είναι σε θέση να γενικεύσουν μια δεξιότητα, όπως το να κρύβονται κάτω από το θρανίο στην τάξη σε περίπτωση σεισμού (Chung et al., 2008). Πολλοί μαθητές με αναπηρίες αποκτούν αυτοματισμό από την επαναλαμβανόμενη εξάσκηση σε πολλαπλές ρυθμίσεις και συχνά τα καταφέρνουν καλύτερα όταν η δραστηριότητα συνδυάζεται με σχέδιο κινήτρων. Η άμεση διδασκαλία —με έμφαση στη ρητή διδασκαλία, τη μοντελοποίηση, την πρακτική άσκηση και τη χρήση παραδειγμάτων για τη διασφάλιση της γενίκευσης—μπορεί να εφαρμοστεί για να διδάξει αυτές τις δεξιότητες στους μαθητές.

Ακόμη, τα παιδιά θα πρέπει να διδάσκονται να αναγνωρίζουν χαρακτηριστικά του προσωπικού έκτακτης ανάγκης, όπως κονκάρδες, στολές, ετικέτες ονομάτων, κλπ. Σημαντικό είναι επίσης να γίνει συζήτηση με τους μαθητές ώστε να είναι προετοιμασμένοι σε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός είναι τραυματισμένος και

αδυνατεί να τους βοηθήσει ο ίδιος. Θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να μην χρησιμοποιήσουν απειλητική ορολογία όσο είναι δυνατόν αυτό (π.χ. «Αν ένας ενήλικας πληγωθεί» ή «Αν είσαι μόνος σου»). Είναι σημαντικό να μην υποκινούν το φόβο στους μαθητές ή να τους κάνουν να πιστεύουν ότι ο κίνδυνος είναι επικείμενος ή ότι συμβαίνει κάθε μέρα. Πρέπει να υπενθυμίσουν στους μαθητές ότι αυτές οι διαδικασίες και οι πρακτικές είναι για να τους βοηθήσουν να παραμείνουν ασφαλείς (American Academy of Pediatrics, 2012).

Ένα κρίσιμο στοιχείο για κάθε σχεδιασμό κρίσεων είναι η διατήρηση σαφούς επικοινωνίας με τους μαθητές, τους γονείς και τους πρώτους ανταποκρινόμενους. Επιπλέον, θα πρέπει να τεθούν σε εφαρμογή συγκεκριμένα σχέδια για την επικοινωνία με τους γονείς κατά τη διάρκεια μιας κρίσης, ώστε να διασφαλιστεί ότι καλύπτονται οι ανάγκες υγείας, αισθητηριακές, συναισθηματικές και επικοινωνιακές κάθε μαθητή με αναπηρία (Clarke et al., 2014).

Τα παιδιά με αναπηρία διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο από τους συνομηλίκους τους να αναπτύξουν σύνθετες δυσκολίες υγείας και συναισθηματικό στρες μετά από κρίση (Boon et al., 2011). Θα πρέπει να υπάρχουν σχέδια για παροχή συμβουλών και παρακολούθηση μετά από κάθε κρίση για όλους τους μαθητές, αλλά πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή σε τυχόν μοναδικά ή ίσως ανεπίλυτα ζητήματα που μπορεί να έχουν απήχηση στους μαθητές με αναπηρίες (Council for Exceptional Children & Council for Children With Behavior Disorders, 2013). Αυτά τα σχέδια πρέπει να περιλαμβάνουν την παρατήρηση των μαθητών, την αναγνώριση των συναισθημάτων τους με ήρεμο τρόπο, τη δημιουργία θετικής κουλτούρας στην τάξη και την παροχή ευκαιριών στους μαθητές να μοιραστούν τις ανησυχίες τους.

Disability	Characteristics	Consideration
Autism	Works best in predictable routines, needs differentiation in tasks, benefits from peer-mediated intervention strategies. Keep consistent.	Structure and predictability are important, so frequent practice with emergency procedures is needed. Task analysis of discrete responses needed, with systematic prompting, use of least intrusive prompts, and error correction. Needs tasks differentiated and predictable routines.
Low vision or blindness	Partial or complete loss of vision; student may or may not see colors, shapes, or movement; may have total blindness with no residual sight.	Multiple opportunities to explore the facility when it is in lockdown mode to understand which exits might not be available. Strobe lights or vibrating pagers to supplement audible alarms; Braille signage or audible directorial signage; prerecorded directions on a CD.
Deaf-blindness	Significant loss of both hearing and sight. Student may or may not have limited hearing or sight.	Opportunities to explore facility, practice moving to safe locations and positions. Consider a sighted partner to get to safety. Include strobe lights or vibrating pagers to supplement audible alarms; Braille signage or audible directorial signage; color-coded routes; prerecorded directions on a CD.
Emotional/behavioral disability	Behaviors may be externalizing (overt behaviors) or internalizing (anxiety, depression); behaviors are observed to be markedly and/or chronically beyond the norm of age/cultural group.	Student with emotional disabilities or emotional/behavioral disorders needs systematic instruction and practice with self-management skills.
Hearing impairment	May have mild to significant hearing loss. Student may or may not have enough hearing to respond to alarms.	Alternate communication system (use of alternate lighting or alerts sent to his or her phone or communication device).
Intellectual disability	Lowered rate of acquiring new knowledge and skills; difficulty with remembering information; slower to attend to critical features of new tasks; limitations in self-care and social relationships, as well as difficulty with behavioral excesses.	Needs to be presented with explicit teaching of desired skills paired with active response opportunities; practice opportunities to build fluency (speed) of responses; programming for generalization of skills over settings.
Orthopedic impairment	Limited mobility, uses crutches or wheelchair to ambulate.	Student may need adaptive equipment, such as wheelchair, positioning device, crutches, or braces, to move to or maintain a safe position, as well as accessible routes to safe locations. If exits or escape are blocked, may need additional supports, including alternate lifts; may need to be carried to exit facility.

Εικόνα 5. Σχολικές κρίσεις και παιδιά με αναπηρία

(Πηγή: Clark et al., 2014)

1.3 Επείγουσες ιατρικές καταστάσεις στο σχολείο και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Τα επείγοντα ιατρικά περιστατικά είναι απρόβλεπτες καταστάσεις που συμβαίνουν ανεξάρτητα από τα επίπεδα ετοιμότητας και συμβαίνουν συνήθως στα σχολεία. Μελέτες έχουν αποκαλύψει ότι σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης, το 44%

πανικοβάλλονται και το 46% απλώς δεν ξέρουν τι πρέπει να κάνουν. Οι καταστάσεις έκτακτης ανάγκης είναι βέβαιο ότι θα συμβούν στα σχολεία, καθώς τα παιδιά περνούν στο σχολείο το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας τους. Τα παιδιά είναι ευάλωτα σε τραυματισμούς και ασθένειες που κυμαίνονται από ήπιες έως σοβαρές, επομένως τα σχολεία πρέπει να είναι προετοιμασμένα να προλαμβάνουν και να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις επείγουσες ανάγκες του σχολείου με πρώτες βοήθειες, ανεξάρτητα από την παρουσία ή την απουσία επαγγελματία υγείας. Πολλές καταστάσεις έκτακτης ανάγκης προκύπτουν από τραυματισμούς που γίνονται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στα σχολεία. Έχει μάλιστα υποστηριχθεί ότι οι τραυματισμοί είναι η κύρια αιτία ή νοσηρότητα και θνησιμότητα στον κόσμο σήμερα, ιδιαίτερα στις χώρες χαμηλού και μεσαίου εισοδήματος. Είναι αξιοσημείωτο ότι η πλειονότητα των τραυματισμών που συμβαίνουν στα παιδιά οφείλονται άμεσα στις σωματικές τους δραστηριότητες και το 10 - 25% αυτών συμβαίνουν κατά τις σχολικές ώρες (Agbo et al., 2015).

Οι πιο κοινές ιατρικές επείγουσες καταστάσεις που μπορεί να προκύψουν στο σχολείο είναι: τραυματισμός από πτώση, πνιγμός-πνιγμονή, τραυματισμός από ξένα αντικείμενα ή κατάποση ξένων αντικειμένων, δηλητηρίαση, τσιμπήματα από έντομα ή δάγκωμα από σκύλο, ηλεκτροπληξία. Παρόλα αυτά, οι πτώσεις είναι τα πιο συχνά ατυχήματα που συμβαίνουν στο σχολικό χώρο (Σκούρου, 2013). Άλλες επείγουσες καταστάσεις είναι η λιποθυμία, ο τραυματισμός στα μάτια, η ρινορραγία, ο τραυματισμός στο κεφάλι και ο υψηλός πυρετός. Ορισμένα παιδιά ωστόσο βρίσκονται σε υψηλότερο κίνδυνο για επείγουσες ιατρικές καταστάσεις. Αυτά είναι: παιδιά με σακχαρώδη διαβήτη, άσθμα, επιληψία, τα θαλασσαιμικά παιδιά, και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (UNESCO, 2017).

Το πρώτο βήμα προετοιμασίας περιλαμβάνει την ανάπτυξη γραπτών πρωτοκόλλων που θα καθοδηγούν το σχολικό προσωπικό για την αντιμετώπιση της ετοιμότητας έκτακτης ανάγκης. Τα γραπτά σχέδια αποτελούν αναπόσπαστο μέρος ενός ολοκληρωμένου σχολικού προγράμματος υγείας. Στη συνέχεια, ο στόχος των σχεδίων αυτών έκτακτης ανάγκης είναι η πρόληψη, η μείωση κινδύνου και η διαχείριση. Είναι κρίσιμη η ετοιμότητα του σχολείου για την αντιμετώπιση περιστατικών έκτακτης ανάγκης που αφορούν την υγεία των μαθητών, αλλά και του προσωπικού (UNESCO, 2017).

Οι μαθητές και τα μέλη του προσωπικού με χρόνιες ιατρικές παθήσεις ή άλλες ειδικές ανάγκες υγειονομικής περίθαλψης είναι πιο ευαίσθητοι σε ιατρικά επείγοντα περιστατικά και απαιτούν από τα σχολεία να έχουν αυξημένη αίσθηση ετοιμότητας. Οι μαθητές πρέπει να έχουν ένα ενημερωμένο εξατομικευμένο σχέδιο υγείας που εκπονήθηκε από το σχολικό νοσηλευτή με τη συμβολή της οικογένειας και του ιατρού πρωτοβάθμιας φροντίδας. Το ενημερωμένο εξατομικευμένο σχέδιο υγείας περιέχει πληροφορίες για φάρμακα, επίπεδα δραστηριότητας, διατροφικές ανάγκες, εξοπλισμό, μεταφορά και άλλα καταλύματα. Χρησιμοποιώντας αυτές τις πληροφορίες, το σχολείο μπορεί στη συνέχεια να προγραμματίσει καταλύματα για καθημερινή δραστηριότητα στην τάξη, εκδρομές και περιστατικά έκτακτης ανάγκης. Οποιοσδήποτε εξοπλισμός ή φάρμακο που απαιτείται για την επείγουσα διαχείριση ενός μαθητή (π.χ. καρέκλα εκκένωσης) πρέπει να είναι εύκολα προσβάσιμο. Το προσωπικό που φροντίζει μαθητές με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να έχει επίγνωση των ασθενειών και να εκπαιδεύεται για να ανταποκρίνεται σε επείγοντα περιστατικά (π.χ. επιληπτικές κρίσεις, άσθμα, διαβητική κετοξέωση, υπογλυκαιμία, δρεπανοκυτταρική αναιμία και μικροδρεπανοκυτταρική αναιμία) έως ότου φτάσει ένας επαγγελματίας υγείας. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, ορισμένοι γονείς μπορεί να επιλέξουν να μην αποκαλύψουν την αναπηρία ενός παιδιού στους δασκάλους λόγω ανησυχίας σχετικά με τον στιγματισμό. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η βασική εκπαίδευση ευαισθητοποίησης σε όλο το προσωπικό στην αρχή του έτους είναι συνετή προσέγγιση (American Academy of Pediatrics, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί, ως εργαζόμενοι πλήρους απασχόλησης, είναι οι κύριοι φροντιστές και μπορούν να είναι ο προστάτης πρώτης γραμμής των παιδιών στο σχολείο. Επομένως, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται στη διαχείριση πρώτων βοηθειών. Έχουν διαπιστωθεί κακές ή εσφαλμένες πρακτικές που σχετίζονται με τραυματισμούς, ασθένειες και διαχείριση πρώτων βοηθειών μεταξύ των εκπαιδευτικών. Τα σχολεία πρέπει να εκπαιδεύσουν το διδακτικό τους προσωπικό και να είναι πλήρως εξοπλισμένα με εγκαταστάσεις πρώτων βοηθειών, προκειμένου να ανταποκριθούν κατάλληλα στις ανάγκες και τις απαιτήσεις πρώτων βοηθειών. Πρέπει να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν σωστά τα επείγοντα περιστατικά υγείας τόσο σε φυσιολογικά παιδιά όσο και σε παιδιά με ειδικές ανάγκες υγειονομικής περίθαλψης (Qureshi et al., 2018).

Οι εκπαιδευτικοί ήταν πάντα ένα ουσιαστικό μέρος της σχολικής υγείας, από το πλύσιμο των χεριών μέχρι την εκπαίδευση για την υγεία (Tyson, 1999). Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίζουν πότε χρειάζεται επείγουσα ιατρική περίθαλψη, πώς να έχουν πρόσβαση σε αυτήν την περίθαλψη και πώς να χειρίζονται την έκτακτη ανάγκη (Barrett, 2001).

Η σκέψη της αντιμετώπισης μιας έκτακτης ανάγκης υγείας στην τάξη προκαλεί άγχος και αίσθημα ανικανότητας στους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Η εργασία με παιδιά με ειδικές ανάγκες αυξάνει αυτό το άγχος (Stainback & Stainback, 1996). Οι μαθητές χρειάζονται εκπαιδευτικούς που είναι επαρκώς προετοιμασμένοι να τους φροντίσουν σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης (Stanviloff, 2000). Η βιβλιογραφία συνιστά οι εκπαιδευτικοί να έχουν βασικές γνώσεις στις παιδιατρικές πρώτες βοήθειες και να είναι πιστοποιημένοι για τη διενέργεια καρδιοπνευμονικής αναζωογόνησης (Delgado, 1999). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοούν τις βασικές πρώτες βοήθειες για τους σκοπούς του χειρισμού επειγόντων περιστατικών όταν συμβαίνουν και να είναι σε θέση να παρέχουν κρίσιμα δεδομένα στο προσωπικό διαχείρισης έκτακτης ανάγκης (Knight et al., 1999).

Το άγχος των δασκάλων για την αντιμετώπιση έκτακτων περιστατικών υγείας μπορεί να μειωθεί μέσω της συνεργασίας με μια διεπιστημονική ομάδα. Αυτή η ομάδα θα πρέπει να περιλαμβάνει τους γονείς, τους σχολικούς συμβούλους, τους επαγγελματίες υγείας, τους σχολικούς νοσηλευτές, το σχολικό διευθυντή, τους συμμαθητές και το παιδί. Στόχος της ομάδας είναι η ανάπτυξη εξατομικευμένων σχεδίων εκπαίδευσης και φροντίδας υγείας για όλα τα παιδιά. Αυτές οι ομάδες επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις για τις ιατρικές συνθήκες και να αποκτήσουν επάρκεια στις νέες δεξιότητες που απαιτούνται σε περίπτωση που προκύψει μια τέτοια κατάσταση έκτακτης ανάγκης στην τάξη (Barrett, 2001).

Οι εκπαιδευτικοί κατέχουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση επείγουσων ιατρικών καταστάσεων. Παρόλα αυτά, είναι συχνά δύσκολο να διατηρήσουν την ψυχραιμία τους σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης. Έχουν προταθεί λοιπόν τα εξής βήματα (UNESCO, 2017):

- Βήμα 1 - Βαθιές αναπνοές

Προσοχή στην αναπνοή. Δεν θα πρέπει να κρατιέται η αναπνοή. Αυτό μπορεί να προκαλέσει απώλεια της εστίασης, η οποία είναι απαραίτητη σε μια κατάσταση κρίσης.

Εστίαση στο να παίρνονται μεγάλες βαθιές αναπνοές αντί σύντομες και ρηχές. Αυτό θα βοηθήσει στην πρόληψη του υπεραερισμού (ρηχή, γρήγορη και πανικόβλητη αναπνοή) ή της λιποθυμίας.

- Βήμα 2 - Προσοχή στα γεγονότα

Το χρονοδιάγραμμα είναι το κλειδί σε μια κρίση. Η δυνατότητα γρήγορης μετάδοσης γεγονότων σε άλλους που τα χρειάζονται θα αποτρέψει τη σπατάλη πολύτιμων στιγμών που θα μπορούσαν να σημαίνουν ζωή ή θάνατο.

Εάν πρόκειται για ιατρική κατάσταση, ποια είναι η ηλικία του τραυματία, πού είναι ο τραυματισμός και τι είδους τραυματισμός είναι.

Σε περίπτωση επίθεσης, ποιες είναι κατά προσέγγιση η ηλικία των επιτιθέμενων, ποια είναι ορισμένα βασικά φυσικά χαρακτηριστικά, ποιες γλώσσες ομιλούνται και ποια είναι κάποια άλλα αναγνωρίσιμα χαρακτηριστικά; Αυτά θα φανούν χρήσιμα κατά την αναφορά στις αρχές.

- Βήμα 3 - Κάλεσμα για βοήθεια

Εάν χρειάζεται, μπορεί να χρειαστεί να καλέσουν για βοήθεια. Εξάσκηση στην κλήση αριθμών στο τηλέφωνο πριν από μια έκτακτη ανάγκη, καθώς τα χέρια μπορεί να τρέμουν όταν προκύπτουν καταστάσεις.

Δεν πρέπει να προσπαθήσουν να χειριστούν μόνοι τους μια ιατρική κατάσταση εάν δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν τις ικανότητές τους και τις ικανότητες εκείνων που μπορούν να είναι χρήσιμοι σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης.

- Βήμα 4 - Αργή ομιλία

Το να ουρλιάζουν, να κλαίνε ή να μιλούν πολύ γρήγορα θα επιδεινώσει την κατάσταση.

Η επιβράδυνση θα σπαταλήσει λιγότερο χρόνο από το να χρειάζεται να επαναληφθούν οι οδηγίες πολλές φορές.

Εάν μιλούν πολύ γρήγορα, οι μαθητές θα μπερδευτούν και μπορεί να αρχίσουν να πανικοβάλλονται, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε τραυματισμό ή ακόμη και θάνατο.

- Βήμα 5 - Ο εκπαιδευτικός πρέπει να καθησυχάσει τον εαυτό του και τους γύρω του

Πρέπει να υπενθυμίσει στον εαυτό του ότι θα είναι εντάξει, ότι έχει προετοιμάσει τον εαυτό του και τους μαθητές του, ότι ξέρει τι πρέπει να κάνει και ότι η έκτακτη ανάγκη θα περάσει.

Πρέπει να καθησυχάσει τους μαθητές προσφέροντας λόγια παρηγοριάς, υπενθυμίζοντάς τους ότι έχουν εξασκήσει τις ασκήσεις που θα τους κρατήσουν ασφαλείς και ότι αυτό θα τελειώσει σύντομα.

- Βήμα 6 – Προετοιμασία για επόμενη φορά

Η ζωή θα συνεχιστεί κανονικά μετά την έκτακτη ανάγκη και θα πρέπει να ξέρουν τι πήγε στραβά την επόμενη φορά.

Είτε πρόκειται για άσκηση είτε για πραγματική κατάσταση, σημείωση των ατυχιών στις διαδικασίες και την εφαρμογή. Αυτό θα είναι σημαντικό για να σωθούν μελλοντικές ζωές.

Οι σημειώσεις αυτές πρέπει να γίνουν αμέσως μόλις όλοι είναι ασφαλείς. Πρέπει να γίνουν όσο είναι “φρέσκα” τα γεγονότα στη μνήμη.

Συζήτηση με άλλους. Οι διαδικασίες μπορεί να χρειαστεί να αναθεωρηθούν και άλλοι θα επωφεληθούν από τις γνώσεις.

1.4 Διαχείριση κρίσεων από φυσικές καταστροφές

Η διαχείριση σχολικών καταστροφών αφορά τη διαμόρφωση σχετικών σχεδίων για τη διασφάλιση της ασφάλειας του προσωπικού και την αξιολόγηση της ανθεκτικότητας σε καταστροφές. Σκοπός του είναι (α) η προστασία των μαθητών και των δασκάλων από βλάβες, (β) η ελαχιστοποίηση των επιπτώσεων της ζημίας και η διασφάλιση ότι τα παιδιά μπορούν να λαμβάνουν συνεχώς εκπαίδευση και (γ) η καλλιέργεια και η διατήρηση της κουλτούρας ασφάλειας (Council on School Health, 2008).

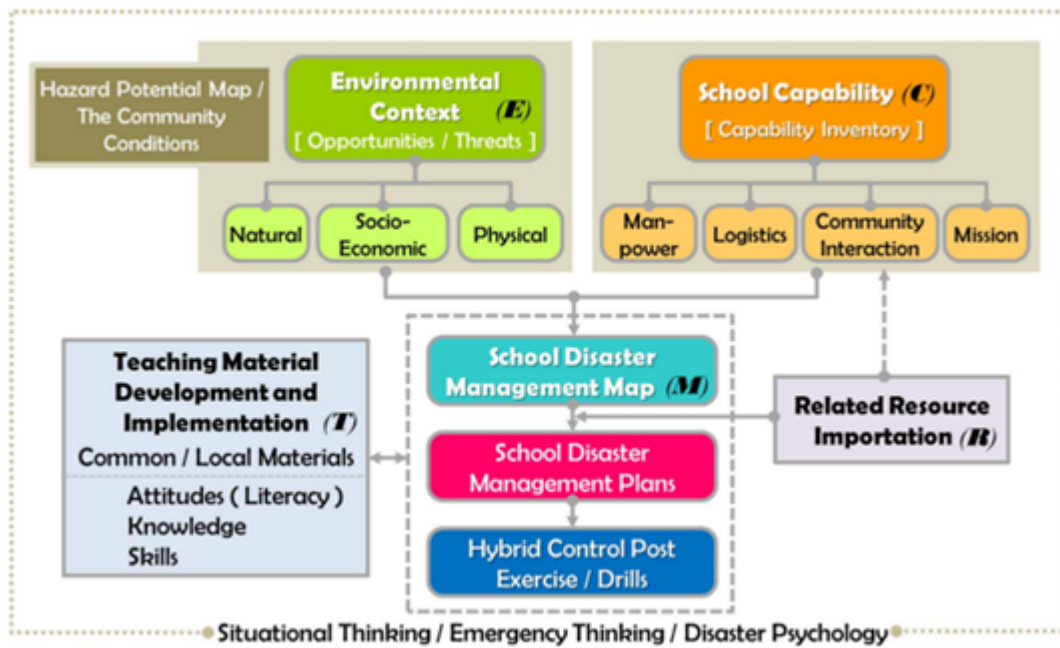
Η διαδικασία της σχολικής διαχείρισης περιγράφεται ως εξής (Wang, 2016):

- Αξιολογήσεις και σχέδια: Δημιουργία ή καλλιέργεια επιτροπών διαχείρισης σχολικών καταστροφών, αξιολόγηση κινδύνων, καταστροφών, τρωτότητας, ικανότητας και πόρων· και διαμόρφωση σχεδίων ανταπόκρισης και σχήματα επικοινωνίας για τη συνεχή εκπαίδευση. Η δημιουργία ενός ολοκληρωμένου σχεδίου αντιμετώπισης καταστάσεων έκτακτης ανάγκης με βάση το σχολείο απαιτεί έγκριση, δέσμευση και υποστήριξη από τα υψηλότερα επίπεδα της σχολικής ηγεσίας. Η διαδικασία πρέπει να ακολουθεί μια προσέγγιση από πάνω προς τα κάτω. Τα ενδιαφερόμενα μέρη όπως η τοπική αυτοδιοίκηση, εμπειρογνώμονες, ΜΚΟ και τοπική κοινότητα θα πρέπει να συμπεριληφθούν στο ετήσιο σχέδιο δράσης για τα σχολεία.
- Πραγματική και περιβαλλοντική προστασία: Μετριασμός της πραγματικής καταστροφής μέσω της συντήρησης της δομικής ασφάλειας, των περιφερειακών βασικών εγκαταστάσεων και της περιβαλλοντικής μείωσης του κινδύνου καταστροφής. Διεξαγωγή μη δομικών μειώσεων του κινδύνου καταστροφής μέσω της κατασκευής και συντήρησης εγκαταστάσεων ασφαλείας και πυροσβεστικού εξοπλισμού.
- Ανάπτυξη ανθεκτικότητας: Ενίσχυση των οργανωτικών ικανοτήτων μέσω της διαμόρφωσης και εκτέλεσης τυπικών διαδικασιών λειτουργίας, αντιμετώπισης και πρόληψης και προγραμμάτων κατάρτισης.
- Ασκήσεις, παρακολούθηση και βελτίωση: Διοργάνωση τακτικά ασκήσεων προσομοίωσης κατάστασης. Διαμόρφωση δεικτών αξιολόγησης για διαχείριση σχολικών καταστροφών μέσω ασκήσεων, δοκιμών,

προβληματισμού, ενημερώσεων μείωσης του κινδύνου καταστροφής και σχέδια προετοιμασίας. Μια βασισμένη στην πραγματικότητα, βασισμένη σε σενάρια, προσέγγιση για ασκήσεις προσομοίωσης καταστάσεων σχολικών καταστροφών θα συμβάλει στη διαμόρφωση των μέτρων διαχείρισης καταστροφών που σχετίζονται με το σχολείο.

Η σχολική ασφάλεια και η συνέχεια της εκπαίδευσης απαιτεί τη δυναμική και συνεχή συμμετοχή των διευθυντών και όλων των ενδιαφερομένων. Η επιτροπή διαχείρισης καταστροφών ενός σχολείου απαιτεί έναν ισχυρό ηγέτη και μέλη που περιλαμβάνουν όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη. Εκτός από το σχολικό προσωπικό, τους δασκάλους, τους μαθητές, την κοινότητα και τους γονείς, τους παιδίατρος, άλλους επαγγελματίες υγείας, τους πρώτους ανταποκριτές, τους υπαλλήλους δημόσιας υγείας, τα μέσα ενημέρωσης και τους σχολικούς νοσηλευτές, όλοι πρέπει να ενωθούν στις προσπάθειές τους να υποστηρίξουν τα σχολεία στην πρόληψη ετοιμότητα για, απόκριση και ανάκαμψη από μια καταστροφή (Fletcher & Nicholas, 2015).

Η αξιολόγηση κινδύνου καταστροφών θα πρέπει πρώτα να περιλαμβάνει τον εντοπισμό πιθανών καταστροφών που αντιμετωπίζουν τα σχολεία και τις κοινότητες, και στη συνέχεια να συζητούνται τα ποσοστά εμφάνισης καταστροφών. Ως εκ τούτου, οι πιο σοβαροί τύποι καταστροφών μπορούν να ιεραρχηθούν ανάλογα. Διαφορετικά σχολεία μπορεί να περιλαμβάνουν διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας για καταστροφές. Οι τοποθεσίες, τα σχέδια και οι κατασκευές των σχολικών κτιρίων μπορεί να αυξήσουν ή να μειώσουν την ευπάθεια ενός σχολείου σχετικά με διάφορους τύπους καταστροφών. Ως εκ τούτου, αυτοί οι παράγοντες θα πρέπει επίσης να ληφθούν υπόψη (Wang, 2016).



Εικόνα 6. Εννοιολογικό πλαίσιο για την έννοια της διαχείρισης σχολικών καταστροφών

(Πηγή: Wang, 2016)

B. ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 2: Μεθοδολογία

2.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνα αυτή έχει σκοπό να διερευνήσει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση κρίσεων υγείας στο σχολικό περιβάλλον.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- Ενημερώνονται οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές στην αρχή κάθε σχολικού έτους σχετικά με τις ιδιαιτερότητες των χώρων εντός του σχολικού κτιρίου και του αύλιου χώρου για την πιθανότητα ατυχημάτων;
- Πόσο συχνά συμβαίνουν σχολικά ατυχήματα;
- Ποιοι είναι οι κυριότεροι παράγοντες πρόκλησης ατυχημάτων;
- Σε ποιο βαθμό υπάρχει σχολική ετοιμότητα για περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης;
- Έχουν επιμόρφωση ή πρακτική εξάσκηση οι εκπαιδευτικοί σχετικά με περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης;
- Υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ δημογραφικών χαρακτηριστικών και επιμόρφωσης/πρακτικής εξάσκησης σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης;
- Υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ δημογραφικών χαρακτηριστικών και απόψεων για τους παράγοντες πρόκλησης ατυχημάτων;

2.2 Μέθοδος και εργαλείο συλλογής δεδομένων

Η παρούσα έρευνα είναι ποσοτική συγχρονική μελέτη και το εργαλείο συλλογής δεδομένων που επιλέχθηκε είναι το ερωτηματολόγιο. Ακολουθήθηκε η μεθοδολογία αυτή καθώς η ποσοτική έρευνα καθιστά εύκολη και γρήγορη την συλλογή δεδομένων από ικανοποιητικό μέγεθος δείγματος (Δαφέρμος, 2011).

Αναλυτικότερα, δημιουργήθηκε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελούνταν από 67 ερωτήσεις. Χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις κλειστού τύπου, ερωτήσεις σε κλίμακα Likert καθώς και μια ερώτηση ανοιχτού τύπου. Οι θεματικές του ερωτηματολογίου ήταν οι εξής: α) δημογραφικά χαρακτηριστικά, β) ενημέρωση εκπαιδευτικών και μαθητών στην αρχή κάθε διδακτικού έτους για τις ιδιαιτερότητες των χώρων εντός του σχολικού κτιρίου και του αύλιου χώρου για την πιθανότητα ατυχημάτων, γ) συχνότητα σχολικών ατυχημάτων, δ) αντιμετώπιση ατυχημάτων, ε) παράγοντες πρόκλησης ατυχημάτων, στ) ετοιμότητα σχολείου για καταστάσεις έκτακτης ανάγκης, ζ) βοήθεια από τις αρμόδιες υπηρεσίες για τη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο, η) αξιολόγηση σχολικού εργασιακού περιβάλλοντος, θ) άγχος εκπαιδευτικών, ι) επιμόρφωση/πρακτική εξάσκηση εκπαιδευτικών σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης.

2.3 Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 60 εκπαιδευτικούς από τους οποίους οι 27 ήταν πρωτοβάθμιας και οι 33 ήταν δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ειδικών σχολείων που φοιτούν μαθητές/τριες με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονταν σε ειδικά σχολεία στην Αττική, και χρησιμοποιήθηκε δειγματοληψία ευκολίας.

2.4 Διαδικασία διεξαγωγής και ηθικά ζητήματα

Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε και απαντήθηκε μέσω Google Forms κατά την περίοδο Ιούνιος-Ιούλιος 2022. Οι εκπαιδευτικοί ήταν γνώστες του σκοπού του ερωτηματολογίου και του γεγονότος ότι η έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια μεταπτυχιακών σπουδών. Όλες οι απαντήσεις ήταν ανώνυμες και εμπιστευτικές. Πριν από την υλοποίηση της μελέτης ζητήθηκε και ελήφθη άδεια έγκρισης του ερωτηματολογίου και της πραγματοποίησης της έρευνας από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας (Ε.Η.Δ.Ε.) με αριθμό πρωτοκόλλου 49610/24-05-2022. Επίσης, υπήρξε δήλωση συναίνεσης των συμμετεχόντων για συμμετοχή στην έρευνα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ήταν ενήμεροι ότι η συλλογή απαντήσεων θα γίνεται μέσω του ηλεκτρονικού συνδέσμου, ενώ πρόσβαση στα δεδομένα θα έχουν αποκλειστικά οι ερευνητές και ο επιστημονικός υπεύθυνος της μελέτης. Τα δεδομένα

που θα προκύψουν, τα οποία θα είναι πλήρως ανώνυμα, θα παραμείνουν αποθηκευμένα για χρόνο όχι πέραν των 10 ετών. Ακόμη, παρατέθηκαν στοιχεία επικοινωνίας (τηλέφωνο / ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) σε περίπτωση που οι συμμετέχοντες θέλουν να έρθουν σε επαφή για λόγους παραπόνων, ανατροφοδότησης ή άλλων λόγων με τους υπεύθυνους του προγράμματος. Για τυχόν δικαστικές αποζημιώσεις προς άτομα που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα, υπεύθυνος είναι ο επιστημονικός υπεύθυνος του ερευνητικού προγράμματος.

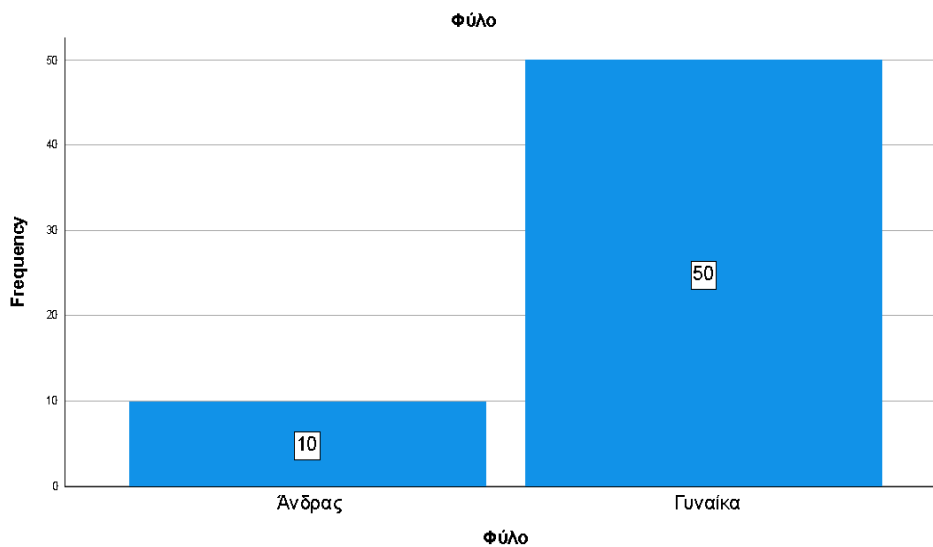
2.5 Στατιστική ανάλυση

Τα δεδομένα που προέκυψαν επεξεργάστηκαν μέσω του λογισμικού IBM SPSS (έκδοση 28). Χρησιμοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική. Έγινε έλεγχος κατανομής με Kolmogorov-Smirnov και διαπιστώθηκε ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή ($\text{sig} < 0,05$) επομένως έγινε χρήση μη παραμετρικών εργαλείων. Συγκεκριμένα, αναφορικά με την επαγωγική στατιστική, χρησιμοποιήθηκαν chi-square tests, Mann-Whitney tests και Kruskal-Wallis tests.

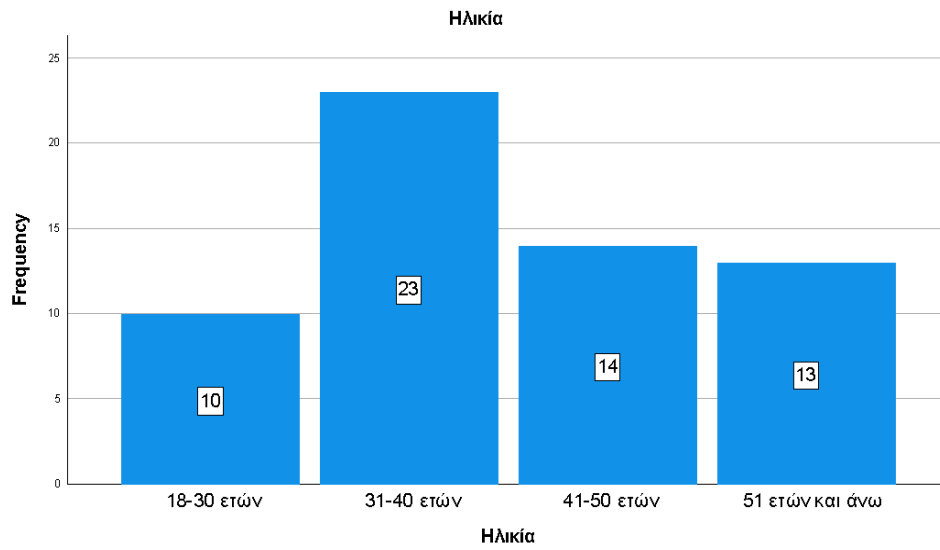
Κεφάλαιο 3: Αποτελέσματα

3.1 Περιγραφική στατιστική

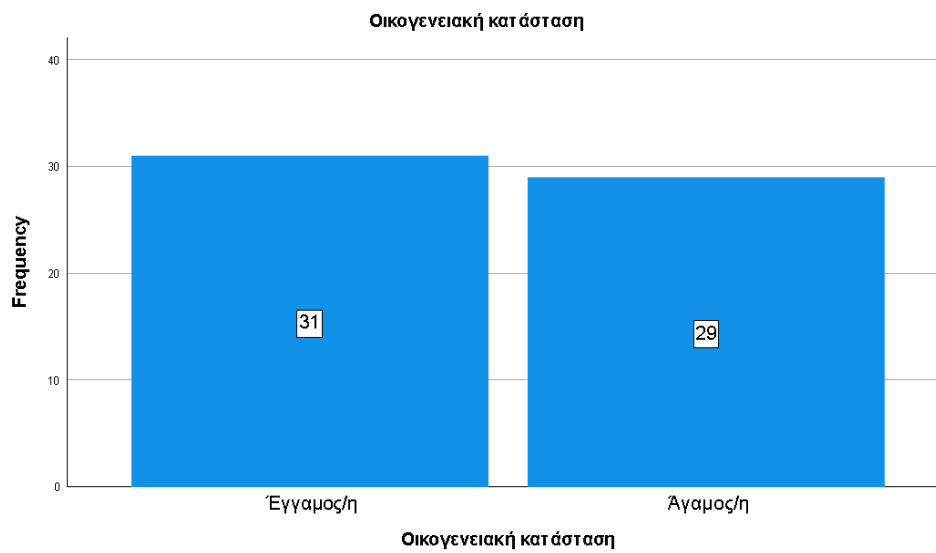
Το δείγμα της έρευνας αυτής αποτελείται από 60 εκπαιδευτικούς εκ των οποίων το 83,3% (n=50) ήταν γυναίκες και το 16,7% (n=10) ήταν άνδρες (Διάγραμμα 1). Επίσης, το 16,7% (n=10) ήταν 18-30 ετών, το 38,3% (n=23) ήταν 31-40 ετών, το 23,3% (n=14) ήταν 41-50 ετών και το 21,7% (n=13) ήταν 51 ετών και άνω (Διάγραμμα 2). Το 51,7% (n=31) ήταν έγγαμοι/ες ενώ το 48,3% (n=29) ήταν άγαμοι/ες (Διάγραμμα 3). Τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών κυμαίνονταν μεταξύ 1 και 38 (M= 12,47, SD= 10,28). Συγκεκριμένα, το 63,3% (n=38) είχαν 1-10 χρόνια υπηρεσίας, το 15% (n=9) είχαν 11-20 χρόνια, το 11,7% (n=7) είχαν 21-30 χρόνια και το 10% (n=6) είχαν 31-38 χρόνια (Διάγραμμα 4). Επίσης, το 45% (n=27) είχαν πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, ενώ το 50% (n=30) είχαν μεταπτυχιακό και το 5% (n=3) είχαν διδακτορικό (Διάγραμμα 5). Ακόμη, το 53,3% (n=32) ήταν μόνιμοι, το 31,7% (n=19) ήταν αναπληρωτές και το 15% (n=9) ήταν ωρομίσθιοι (Διάγραμμα 6).



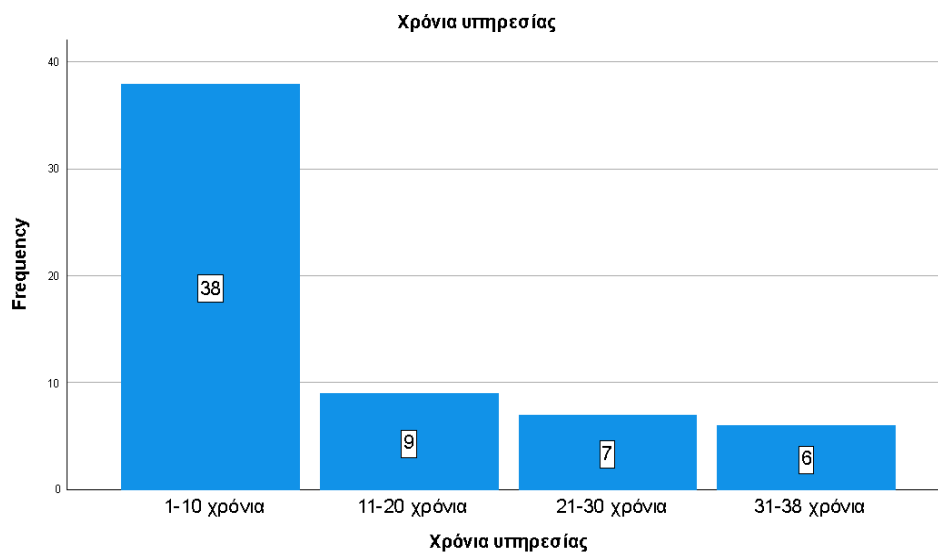
Διάγραμμα 1. Φύλο



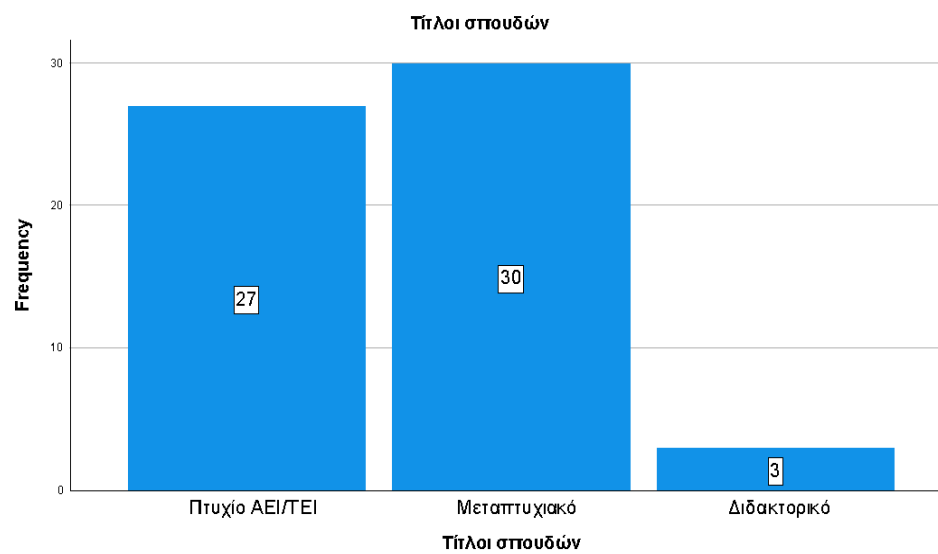
Διάγραμμα 2. Ηλικία



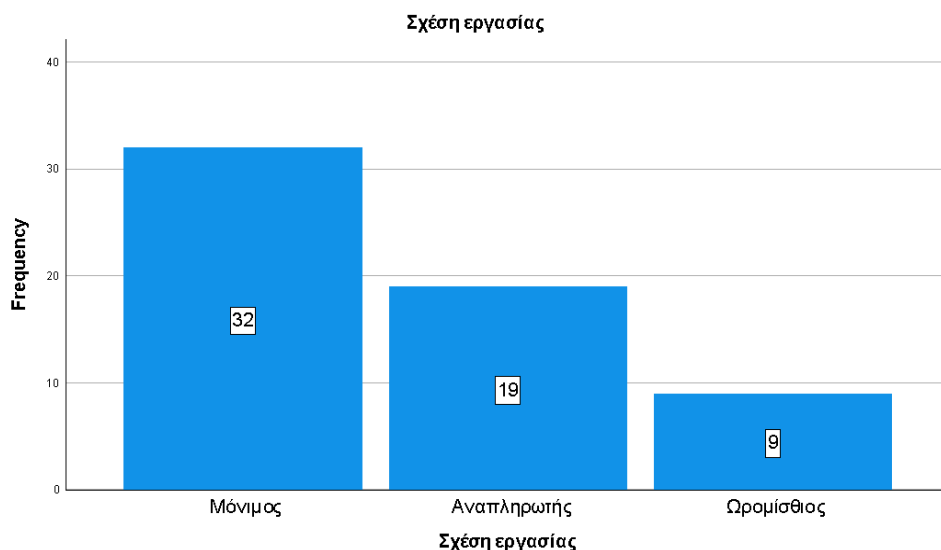
Διάγραμμα 3. Οικογενειακή κατάσταση



Διάγραμμα 4. Χρόνια υπηρεσίας

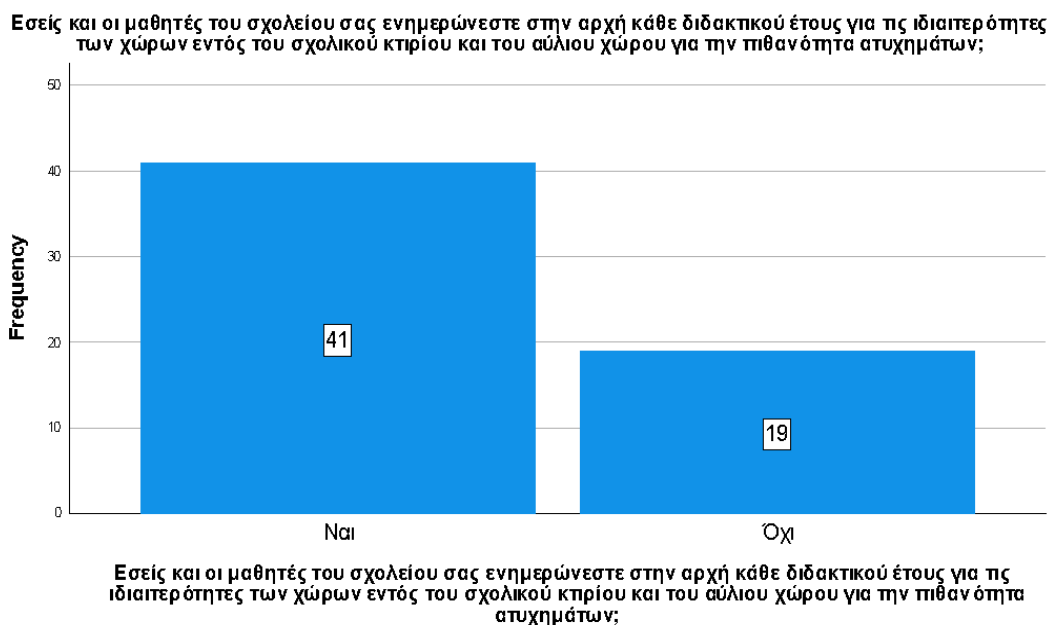


Διάγραμμα 5. Τίτλοι σπουδών



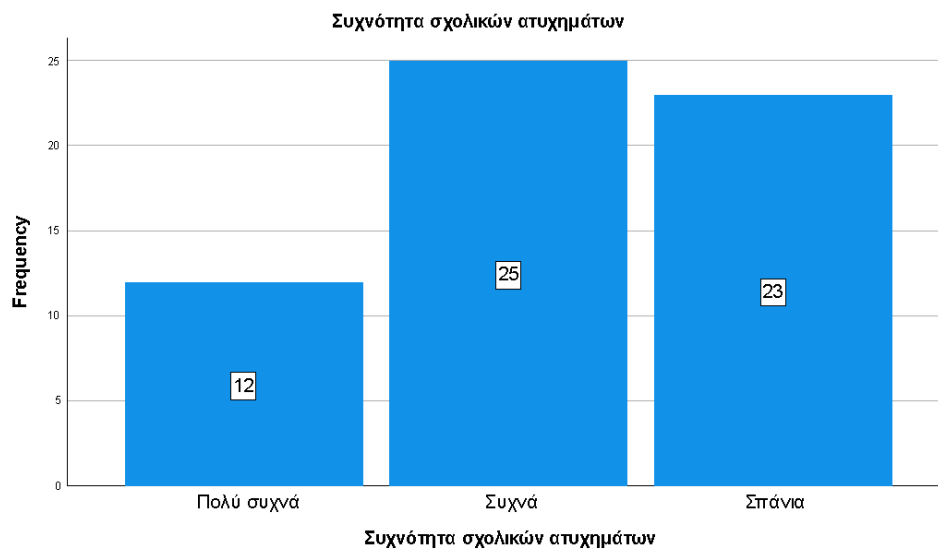
Διάγραμμα 6. Σχέση εργασίας

Επιπρόσθετα, το 68,3% (n=41) ανέφεραν ότι εκείνοι και οι μαθητές του σχολείου ενημερώνονται στην αρχή κάθε διδακτικού έτους για τις ιδιαιτερότητες των χώρων εντός του σχολικού κτιρίου και του αύλιου χώρου για την πιθανότητα ατυχημάτων (Διάγραμμα 7).



Διάγραμμα 7. Ενημέρωση εκπαιδευτικών και μαθητών στην αρχή κάθε διδακτικού έτους για τις ιδιαιτερότητες των χώρων εντός του σχολικού κτιρίου και του αύλιου χώρου για την πιθανότητα ατυχημάτων

Αναφορικά με τη συχνότητα των σχολικών ατυχημάτων, το 20% (n=12) ανέφεραν ότι συμβαίνουν πολύ συχνά, το 41,7% (n=25) ανέφεραν ότι συμβαίνουν συχνά ενώ το 38,3% (n=23) ανέφεραν ότι συμβαίνουν σπάνια (Διάγραμμα 8). Από τους εκπαιδευτικούς που ανέφεραν ότι συμβαίνουν συχνά και πολύ συχνά σχολικά ατυχήματα, το 35,4% (n=17) ανέφεραν ότι ο εξειδικευμένος εκπαιδευτικός προσφέρει τις πρώτες βοήθειες κυρίως στα πρώτα 20 λεπτά που συμβαίνει κάποιο ατύχημα. Το 43,8% (n=21) ανέφεραν ότι τις πρώτες βοήθειες προσφέρει οποιοδήποτε μέλος του διδακτικού προσωπικού ενώ το 20,8% (n=10) ανέφεραν ότι τις προσφέρει ο εφημερεύων εκπαιδευτικός.



Διάγραμμα 8. Συχνότητα σχολικών ατυχημάτων

Σε περίπτωση πολύ σοβαρού ατυχήματος, το 81,7% (n=49) ανέφεραν ότι η μεταφορά του μαθητή στο πλησιέστερο υγειονομικό κέντρο ή νοσοκομείο γίνεται με το ασθενοφόρο του ΕΚΑΒ. Το 10% (n=6) ανέφερε ότι γίνεται με το αυτοκίνητο του εκπαιδευτικού ενώ το 8,3% (n=5) ανέφερε ότι γίνεται με αυτοκίνητο γονέα (Διάγραμμα 9).



Διάγραμμα 9. Τρόπος μεταφοράς μαθητή σε περίπτωση πολύ σοβαρού ατυχήματος

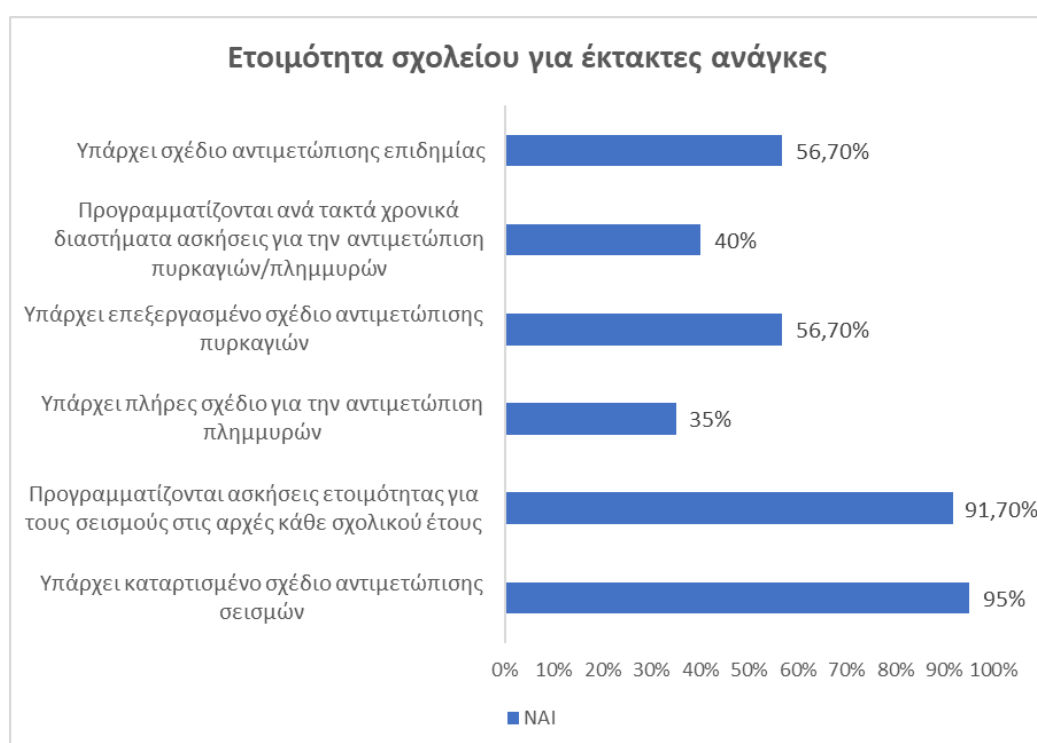
Αναφορικά με τους παράγοντες σχολικών ατυχημάτων, διαπιστώθηκε ότι η κακή κατάσταση του προαύλιου χώρου ($M=3,13$, $SD=2,143$), ο συνωστισμός πολλών μαθητών σε μικρό προαύλιο χώρο ($M=3,00$, $SD=1,841$), η ακατάλληλη περίφραξη του σχολικού χώρου ($M=3,03$, $SD=2,033$), η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών ($M=3,60$, $SD=2,323$) και τα φθαρμένα σκαλοπάτια και τα ξηλωμένα πλακάκια ($M=3,20$, $SD=2,291$) είναι μέτρια συχνοί παράγοντες. Από την άλλη, η διαρρύθμιση των εσωτερικών χώρων του σχολείου ($M=2,82$, $SD=1,642$), η ελλιπής επιτήρηση των χώρων που σχολείου από τους εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς ($M=2,50$, $SD=1,799$) και ο ακατάλληλος εξοπλισμός ($M=2,88$, $SD=1,878$) γίνονται λίγες φορές αιτίες για ατύχημα. Συνολικά, η κυριότερη αιτία πρόκλησης ατυχήματος είναι η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων

Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων	Min	Max	M	SD
Κακή κατάσταση του προαύλιου χώρου	1	8	3,13	2,143
Συνωστισμός πολλών μαθητών σε μικρό προαύλιο χώρο	1	8	3,00	1,841
Διαρρύθμιση των εσωτερικών χώρων του σχολείου	1	7	2,82	1,642
Ελλιπής επιτήρηση των χώρων του Σχολείου από τους εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς	1	7	2,50	1,799

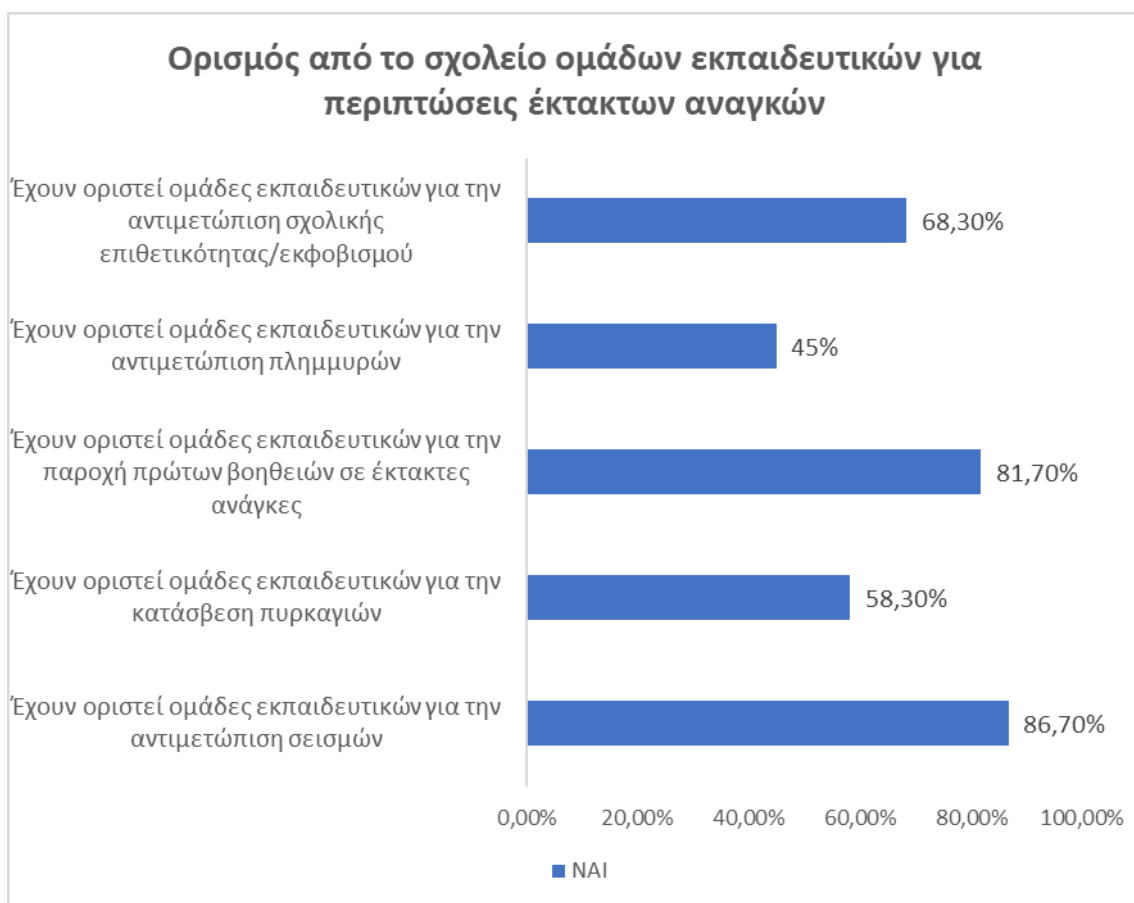
Ακατάλληλη περιφραξη του σχολικού χώρου	1	8	3,03	2,033
Ακατάλληλος εξοπλισμός (όργανα και εγκαταστάσεις αθλημάτων, εξοπλισμός εργαστηρίων κλπ)	1	8	2,88	1,878
Επιθετική συμπεριφορά μαθητών	1	9	3,60	2,323
Φθαρμένα σκαλοπάτια, ξηλωμένα πλακάκια	1	9	3,20	2,291

Αναφορικά με την ετοιμότητα του σχολείου για έκτακτες ανάγκες, το 95% των εκπαιδευτικών (n=57) ανέφεραν ότι υπάρχει καταρτισμένο σχέδιο αντιμετώπισης σεισμών, το 91,7% (n=55) ανέφεραν ότι προγραμματίζονται ασκήσεις ετοιμότητας για τους σεισμούς στις αρχές κάθε σχολικού έτους, το 35% (n=21) ανέφεραν ότι υπάρχει πλήρες σχέδιο για την αντιμετώπιση πλημμυρών και το 56,7% (n=34) ανέφεραν ότι υπάρχει επεξεργασμένο σχέδιο αντιμετώπισης πυρκαγιών. Επίσης, το 40% (n=24) ανέφεραν ότι προγραμματίζονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα ασκήσεις για την αντιμετώπιση πυρκαγιών/πλημμυρών και το 56,7% (n=34) ανέφεραν ότι υπάρχει σχέδιο για την αντιμετώπιση επιδημίας (Διάγραμμα 10).



Διάγραμμα 10. Ετοιμότητα σχολείου για έκτακτες ανάγκες

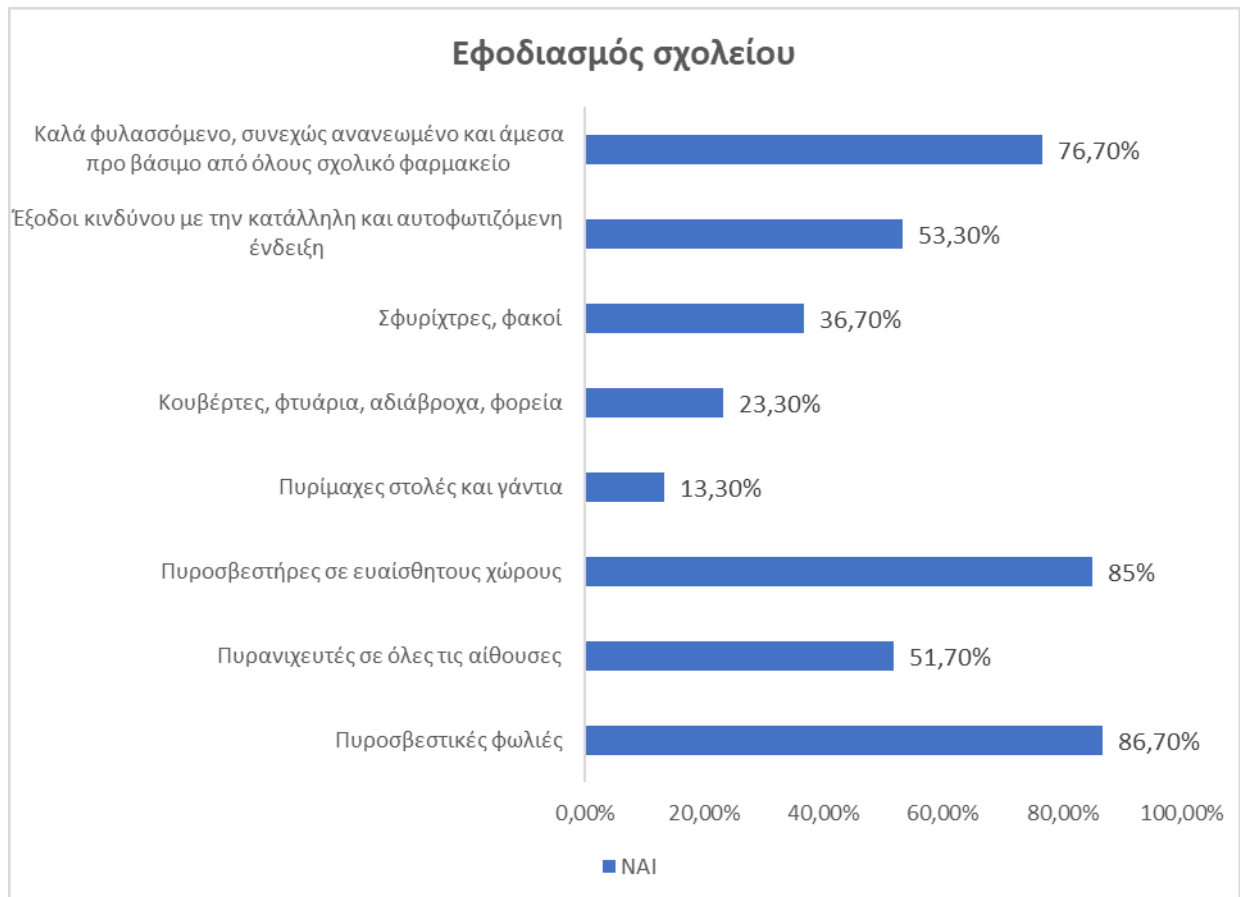
Ταυτόχρονα, όσον αφορά τον ορισμό ομάδων εκπαιδευτικών για έκτακτες ανάγκες, το 86,7% (n=52) ανέφεραν ότι έχουν οριστεί ομάδες εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση σεισμών. Το 58,3% (n=35) ανέφεραν ότι έχουν οριστεί ομάδες εκπαιδευτικών για την κατάσβεση πυρκαγιών, το 81,7% (n=49) δήλωσαν πως έχουν οριστεί ομάδες εκπαιδευτικών για την παροχή πρώτων βοηθειών σε περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης, το 45% (n=27) ανέφεραν ότι έχουν οριστεί ομάδες εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση πλημμυρών και το 68,3% (n=41) ανέφεραν ότι έχουν οριστεί ομάδες εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση σχολικής επιθετικότητας/εκφοβισμού (Διάγραμμα 11).



Διάγραμμα 11. Ορισμός από το σχολείο ομάδων εκπαιδευτικών για περιπτώσεις έκτακτων αναγκών

Παράλληλα, όσον αφορά τον εφοδιασμό του σχολείου, το 86,7% (n=52) ανέφεραν ότι υπάρχουν πυροσβεστικές φωλιές, το 51,7% (n=31) ανέφεραν ότι υπάρχουν πυροσβεστήρες και πυρανιχνευτές σε όλες τις αίθουσες, το 85% (n=15) δήλωσαν πως υπάρχουν πυροσβεστήρες σε ευαίσθητους χώρους, το 13,3% (n=8) ανέφεραν πως υπάρχουν πυρίμαχες

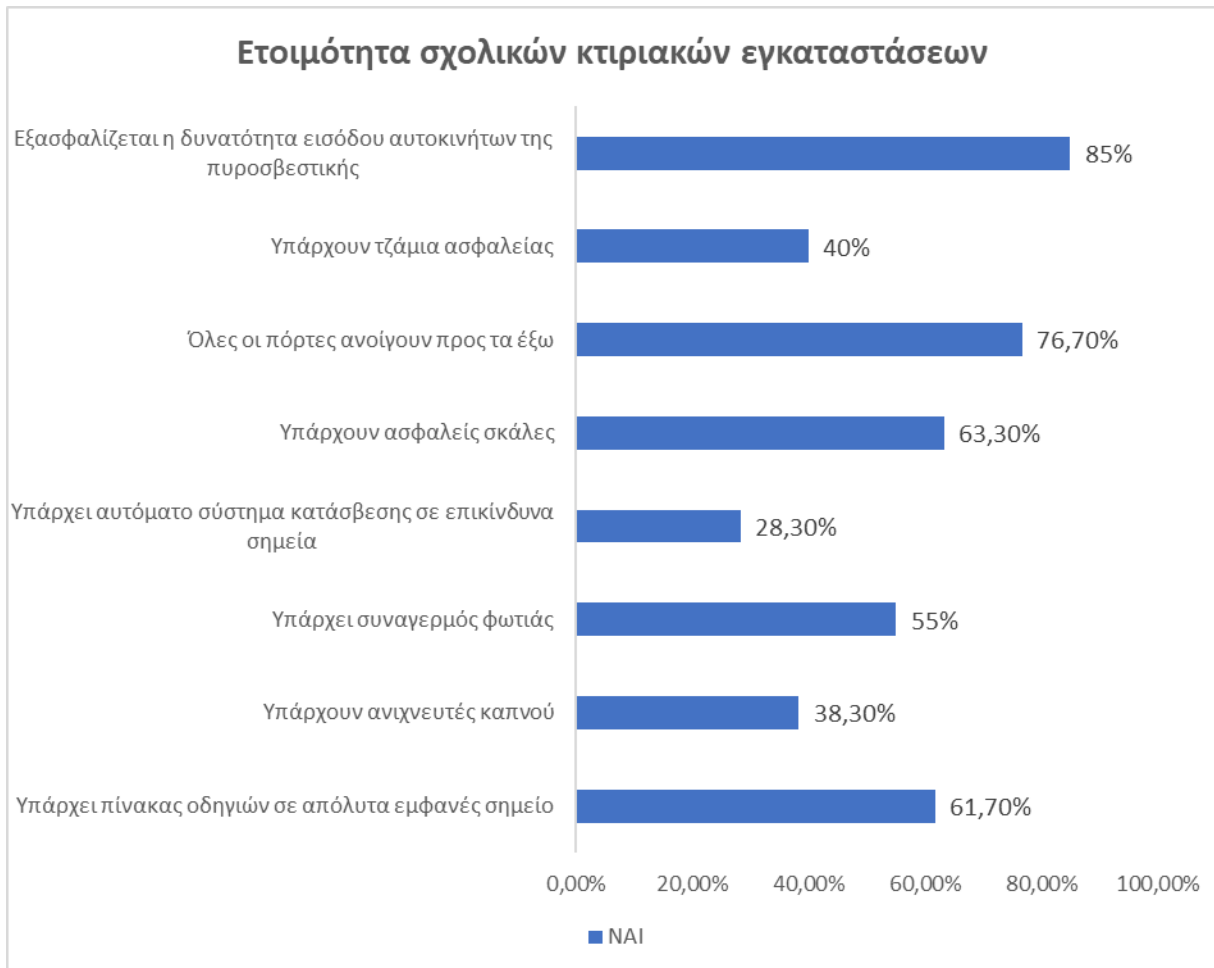
στολές και γάντια, το 23,3% (n=14) ανέφεραν πως υπάρχουν κουβέρτες, φτυάρια, αδιάβροχα και φορεία, και το 36,7% (n=22) ανέφεραν πως υπήρχαν σφυρίχτρες και φακοί. Επίσης, το 53,3% (n=32) δήλωσαν πως υπήρχαν έξοδοι κινδύνου με την κατάλληλη και αυτοφωτιζόμενη ένδειξη και το 76,7% (n=46) ανέφεραν πως υπήρχε καλά φυλασσόμενο, συνεχώς ανανεωμένο και άμεσα προ βάσιμο από όλους σχολικό φαρμακείο (Διάγραμμα 12).



Διάγραμμα 12. Εφοδιασμός σχολείου

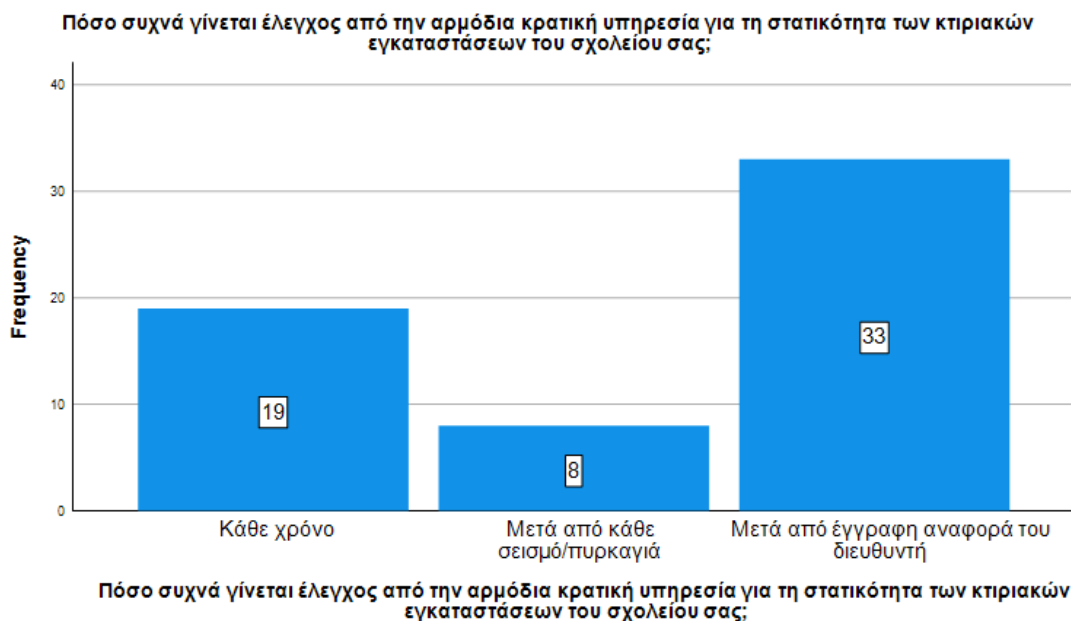
Επιπλέον, το 61,7% (n=37) ανέφεραν ότι υπάρχει πίνακας οδηγιών σε απόλυτα εμφανές σημείο. Το 38,3% (n=23) ανέφεραν ότι υπάρχουν ανιχνευτές καπνού, το 55% (n=33) ανέφεραν ότι υπάρχει συναγερμός φωτιάς, το 28,2% (n=17) ανέφεραν ότι υπάρχει αυτόματο σύστημα κατάσβεσης σε επικίνδυνα σημεία, το 63,3% (n=38) ανέφεραν ότι υπάρχουν ασφαλείς σκάλες και το 76,7% (n=46) ανέφεραν ότι όλες οι πόρτες ανοίγουν προς τα έξω. Επίσης, το 40% (n=24) ανέφεραν ότι υπάρχουν τζάμια ασφαλείας, και το 85% (n=51)

ανέφεραν ότι εξασφαλίζεται η δυνατότητα εισόδου στον προαύλιο χώρο αυτοκινήτων της πυροσβεστικής (Διάγραμμα 13).



Διάγραμμα 13. Ετοιμότητα σχολικών κτιριακών εγκαταστάσεων

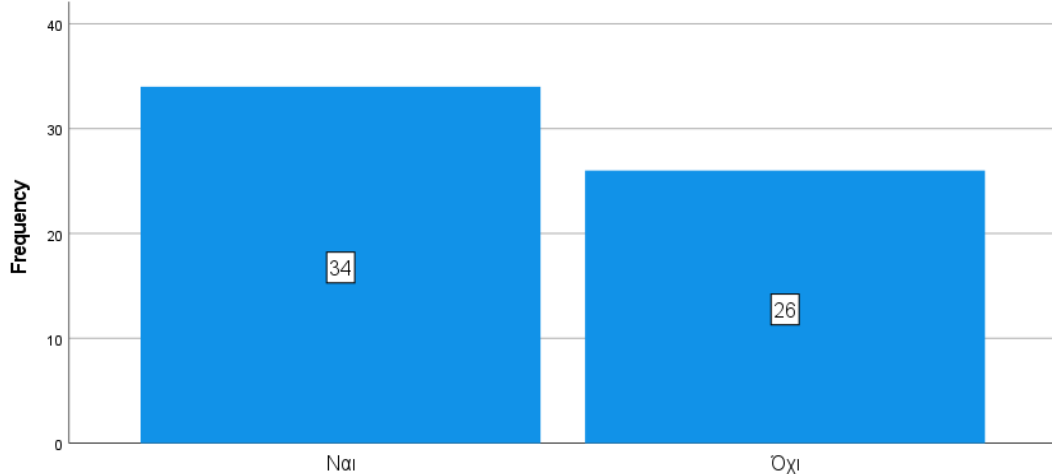
Επίσης, όσον αφορά τη συχνότητα ελέγχου από την αρμόδια κρατική υπηρεσία για τη στατικότητα των κτιριακών εγκαταστάσεων του σχολείου, το 31,7% (n=19) ανέφεραν ότι γίνεται κάθε χρόνο, το 13,3% (n=8) ανέφεραν ότι γίνεται μετά από κάθε σεισμό/πυρκαγιά ενώ το 55% (n=33) ανέφεραν ότι γίνεται μετά από έγγραφη αναφορά του διευθυντή (Διάγραμμα 14).



Διάγραμμα 14. Συχνότητα ελέγχου από την αρμόδια κρατική υπηρεσία για τη στατικότητα των κτιριακών εγκαταστάσεων του σχολείου

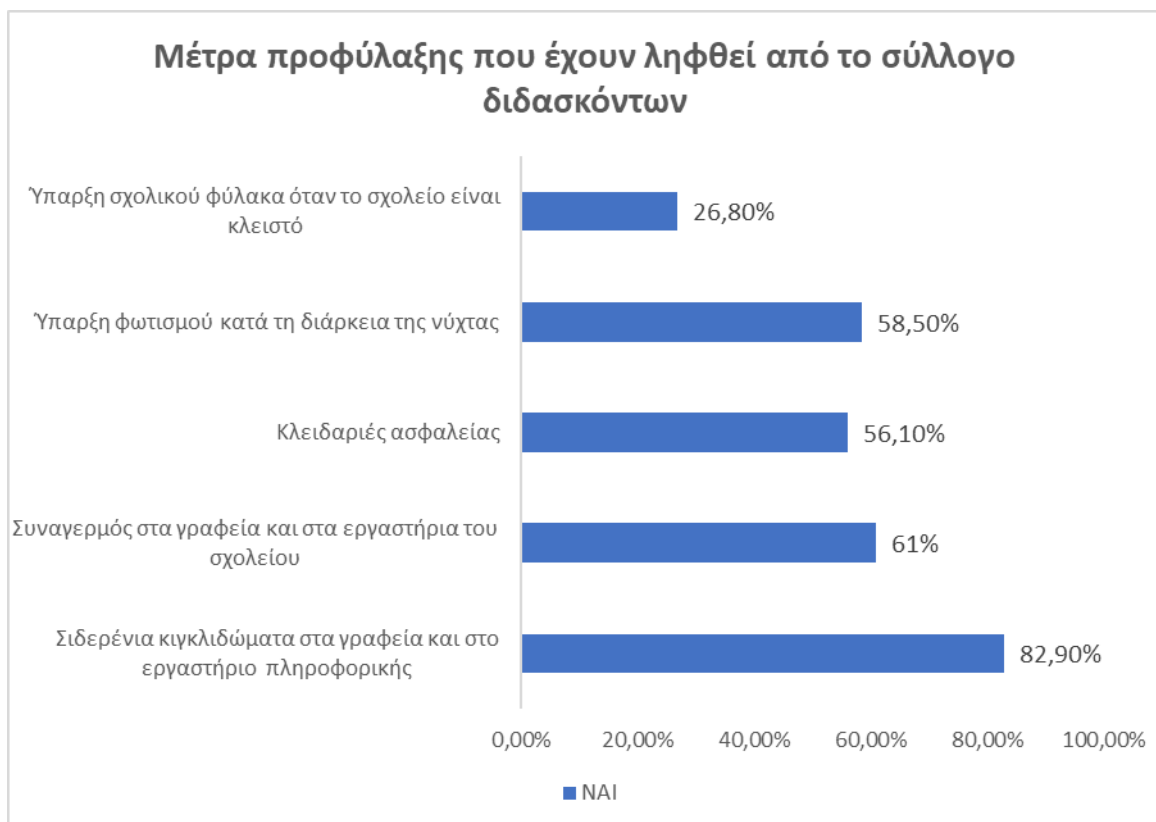
Παράλληλα, το 56,7% (n=34) ανέφεραν ότι ο σύλλογος διδασκόντων έχει κάνει συστηματική προσέγγιση στον εντοπισμό «ενδεχόμενων κινδύνων-κρίσεων» στον εργασιακό χώρο του σχολείου (Διάγραμμα 15). Συγκεκριμένα, αναφορικά με τα μέτρα που έχουν ληφθεί, το 82,9% (n=34) ανέφεραν ότι υπάρχουν σιδερένια κιγκλιδώματα στα γραφεία και στο εργαστήριο πληροφορικής, το 61% (n=25) ανέφεραν ότι υπάρχει συναγερμός στα γραφεία και στα εργαστήρια του σχολείου, 56,1% (n=23) ανέφεραν ότι υπάρχουν κλειδαριές ασφαλείας, το 58,5% (n=24) ανέφεραν ότι υπάρχει φωτισμός κατά τη διάρκεια της νύχτας, και το 26,8% (n=11) δήλωσαν πως υπάρχει φύλακας όταν το σχολείο είναι κλειστό (Διάγραμμα 16).

Ο σύλλογος διδασκόντων έχει κάνει συστηματική προσέγγιση στον εντοπισμό «ενδεχόμενων κινδύνων-κρίσεων» (δηλ.βανδαλισμοί, κλοπές εργαστηρίων, αρχείου) στον εργασιακό χώρο του σχολείου σας;



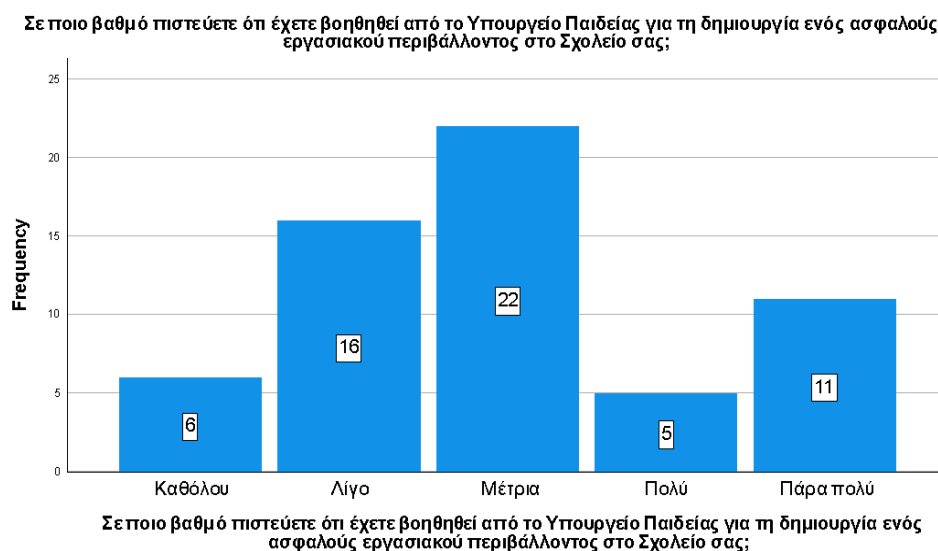
Ο σύλλογος διδασκόντων έχει κάνει συστηματική προσέγγιση στον εντοπισμό «ενδεχόμενων κινδύνων-κρίσεων» (δηλ.βανδαλισμοί, κλοπές εργαστηρίων, αρχείου) στον εργασιακό χώρο του σχολείου σας;

Διάγραμμα 15. Συστηματική προσέγγιση του συλλόγου διδασκόντων για τον εντοπισμό ενδεχόμενων κινδύνων-κρίσεων στον εργασιακό χώρο του σχολείου



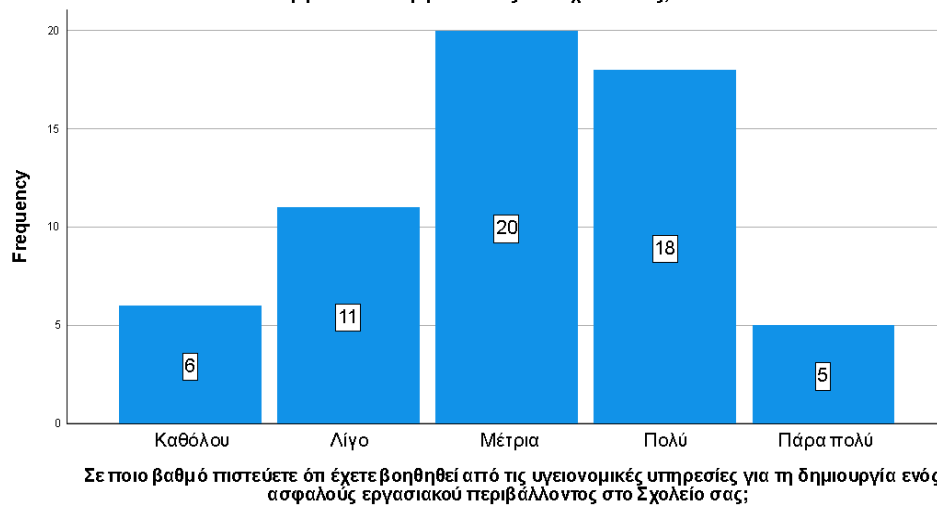
Διάγραμμα 16. Μέτρα προφύλαξης που έχουν ληφθεί από το σύλλογο διδασκόντων

Ακόμη, το 10% των εκπαιδευτικών (n=6) θεωρούν ότι δεν έχουν βοηθηθεί καθόλου από το Υπουργείο Παιδείας για τη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο. Το 26,7% (n=16) θεωρούν ότι έχουν βοηθηθεί λίγο, το 36,7% (n=22) θεωρούν ότι έχουν βοηθηθεί μέτρια, το 8,3% (n=5) θεωρούν ότι έχουν βοηθηθεί πολύ και το 18,3% (n=11) θεωρούν ότι έχουν βοηθηθεί πάρα πολύ (Διάγραμμα 17). Παρόμοια, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι έχουν βοηθηθεί μέτρια από τις υγειονομικές υπηρεσίες (33,3%, n=20) (Διάγραμμα 18), τις αστυνομικές-πυροσβεστικές αρχές (46,7%, n=28) (Διάγραμμα 19) και τις δημοτικές-περιφερειακές αρχές (38,3%, n=23) (Διάγραμμα 20). Όσον αφορά τη βοήθεια από την Πολιτική Προστασία και Εθελοντικές Οργανώσεις που ανήκουν σε αυτήν, το 11,7% των εκπαιδευτικών (n=7) θεωρούν ότι δεν έχουν βοηθηθεί καθόλου, το 15% (n=9) θεωρούν ότι έχουν βοηθηθεί λίγο, το 38,3% (n=23) θεωρούν ότι έχουν βοηθηθεί μέτρια, το 21,7% (n=13) θεωρούν ότι έχουν βοηθηθεί πολύ και το 13,3% (n=8) θεωρούν ότι έχουν βοηθηθεί πάρα πολύ (Διάγραμμα 21). Τέλος, όσον αφορά τη βοήθεια από μη κρατικούς φορείς, το 18,3% των εκπαιδευτικών (n=11) θεωρούν ότι δεν έχουν βοηθηθεί καθόλου, το 6,7% (n=4) θεωρούν ότι έχουν βοηθηθεί λίγο, το 35% (n=21) θεωρούν ότι έχουν βοηθηθεί μέτρια, το 26,7% (n=16) θεωρούν ότι έχουν βοηθηθεί πολύ και το 13,3% (n=8) θεωρούν ότι έχουν βοηθηθεί πάρα πολύ (Διάγραμμα 22).



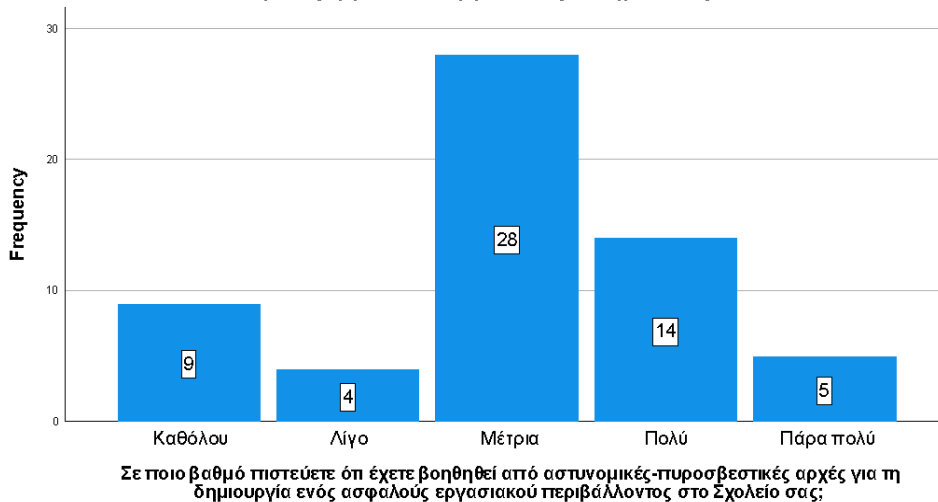
Διάγραμμα 17. Βοήθεια από το Υπουργείο Παιδείας για τη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι έχετε βοηθηθεί από τις υγειονομικές υπηρεσίες για τη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο Σχολείο σας;

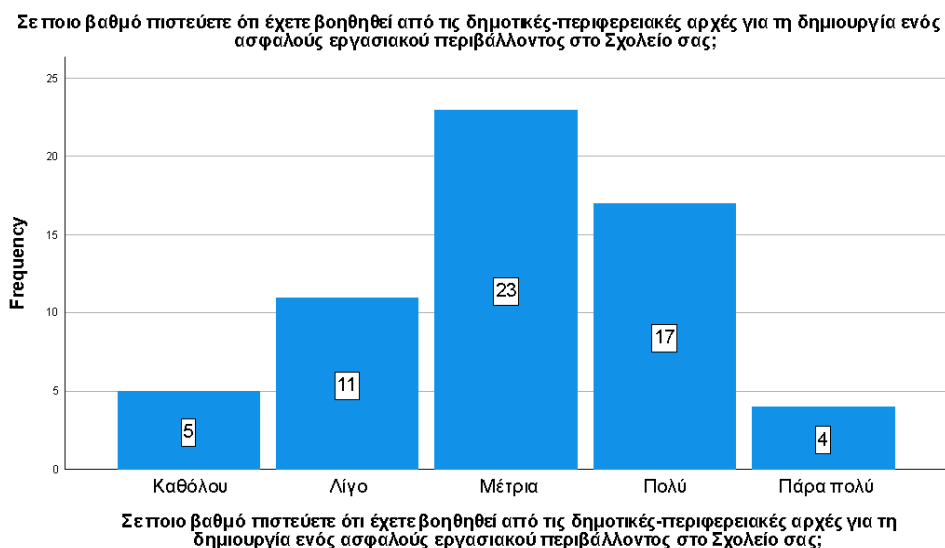


Διάγραμμα 18. Βοήθεια από τις υγειονομικές υπηρεσίες για τη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο

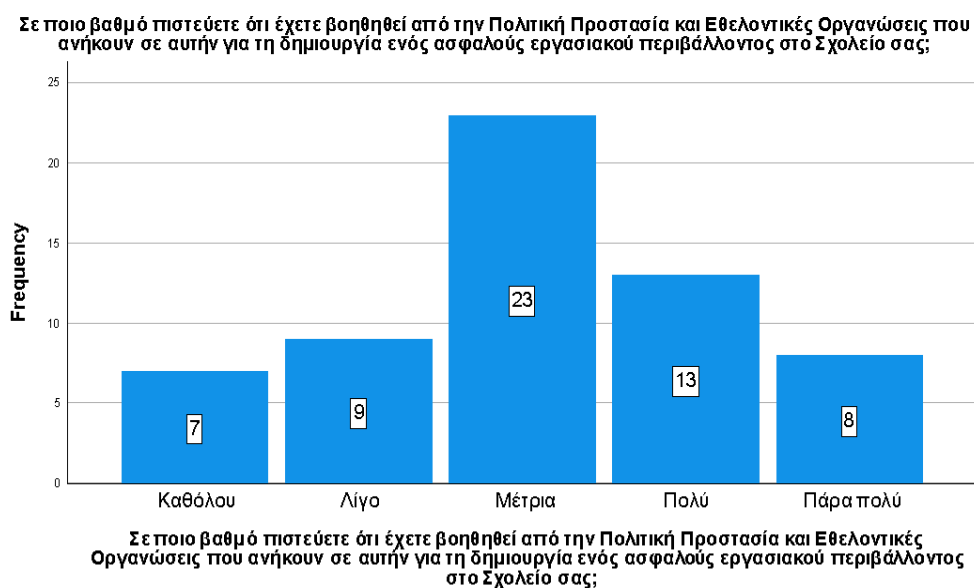
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι έχετε βοηθηθεί από αστυνομικές-πυροσβεστικές αρχές για τη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο Σχολείο σας;



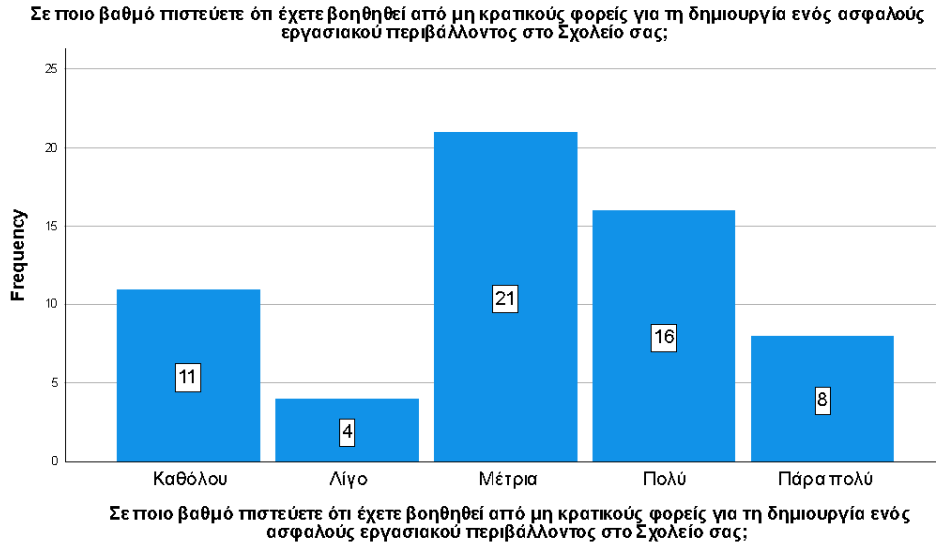
Διάγραμμα 19. Βοήθεια από τις αστυνομικές-πυροσβεστικές αρχές για τη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο



Διάγραμμα 20. Βοήθεια από τις δημοτικές-περιφερειακές αρχές για τη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο

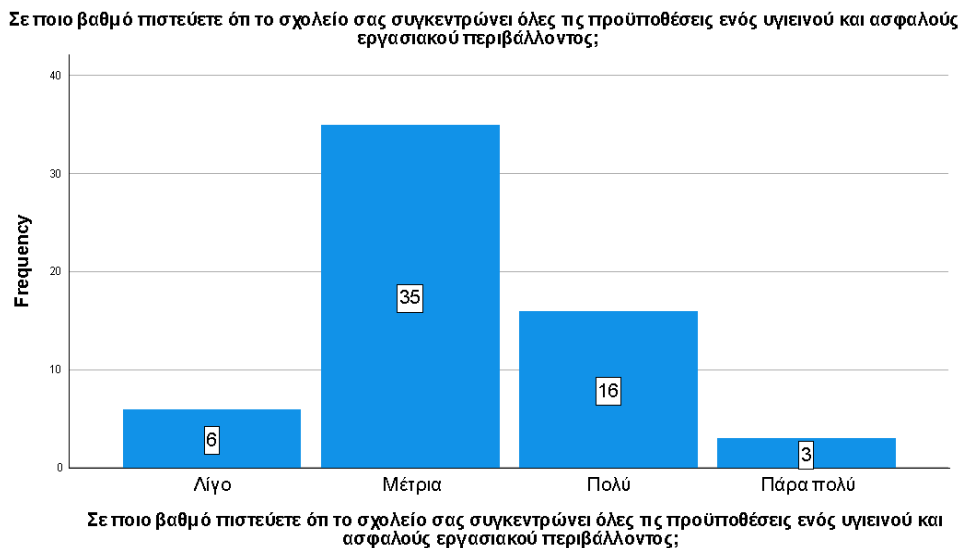


Διάγραμμα 21. Βοήθεια από την Πολιτική Προστασία και Εθελοντικές Οργανώσεις που ανήκουν σε αυτήν για τη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο



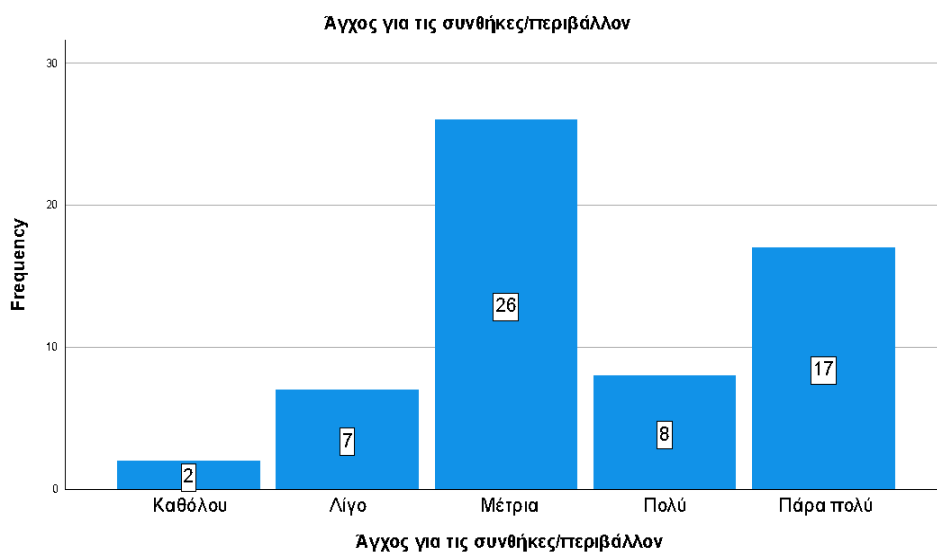
Διάγραμμα 22. Βοήθεια από το μη κρατικούς φορείς για τη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο

Επιπλέον, το 10% των εκπαιδευτικών (n=6) θεωρούν ότι το σχολείο τους συγκεντρώνει σε μικρό βαθμό τις προϋποθέσεις ενός υγιεινού και ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος. Το 58,3% (n=35) θεωρούν ότι πληροί μέτρια τις προϋποθέσεις αυτές, ενώ το 26,7% (n=16) θεωρούν ότι τις πληροί σε πολύ μεγάλο βαθμό και το 5% (n=3) σε πολύ μεγάλο βαθμό (Διάγραμμα 23).

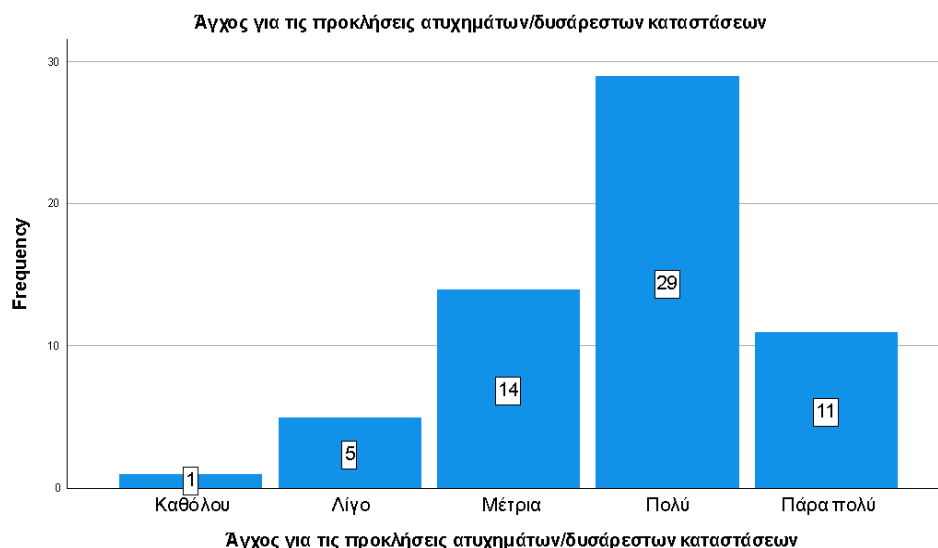


Διάγραμμα 23. Απόψεις σχετικά σε ποιο βαθμό το σχολείο συγκεντρώνει όλες τις προϋποθέσεις ενός υγιεινού και ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος

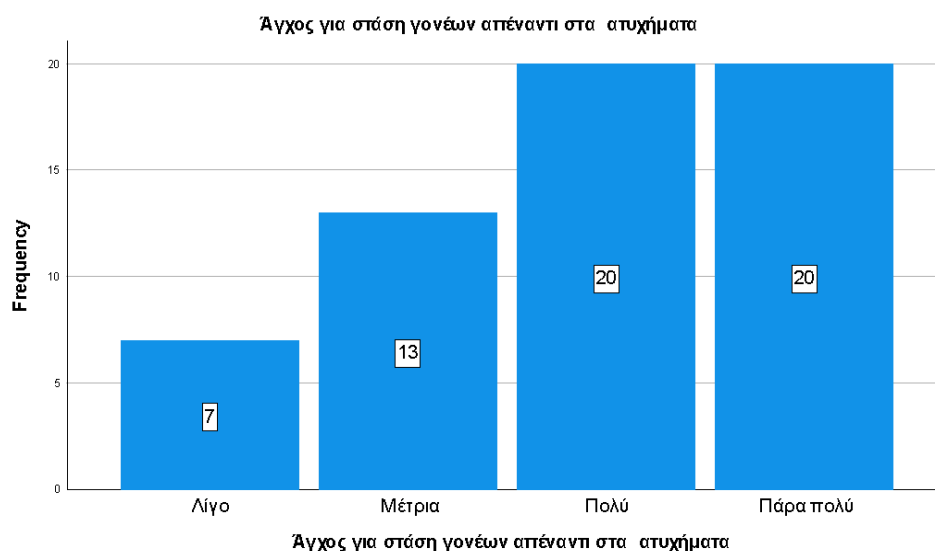
Αναφορικά με το άγχος για τις συνθήκες/περιβάλλον, το 3,3% (n=2) δήλωσαν πως δεν αγχώνονται καθόλου. Το 11,7% (n=7) αγχώνονται λίγο, το 43,3% (n=26) μέτρια, το 13,3% (n=8) πολύ και το 28,3% (n=17) πάρα πολύ (Διάγραμμα 24). Παρόμοια, όσον αφορά το άγχος για τις προκλήσεις ατυχημάτων/δυσάρεστων καταστάσεων, το 1,7% (n=1) δήλωσαν πως δεν αγχώνονται καθόλου. Το 8,3% (n=5) αγχώνονται λίγο, το 23,3% (n=14) μέτρια, το 48,3% (n=29) πολύ και το 18,3% (n=11) πάρα πολύ (Διάγραμμα 25). Όσον αφορά το άγχος για τη στάση γονέων απέναντι στα ατυχήματα, το 11,7% (n=7) αγχώνονται λίγο, το 21,7% (n=13) μέτρια, το 33,3% (n=20) πολύ και το 33,3% (n=20) πάρα πολύ (Διάγραμμα 26).



Διάγραμμα 24. Άγχος για τις συνθήκες/περιβάλλον



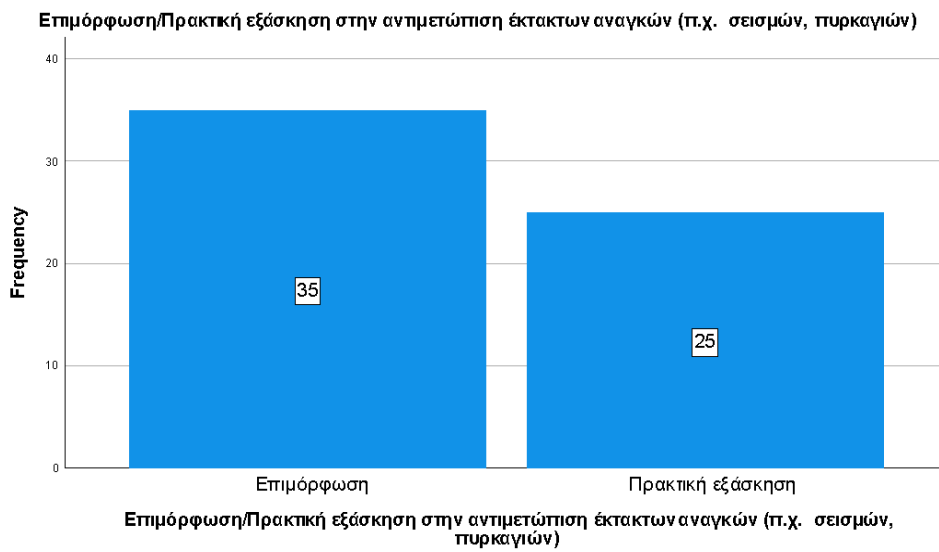
Διάγραμμα 25. Άγχος για τις προκλήσεις ατυχημάτων/δυσάρεστων καταστάσεων



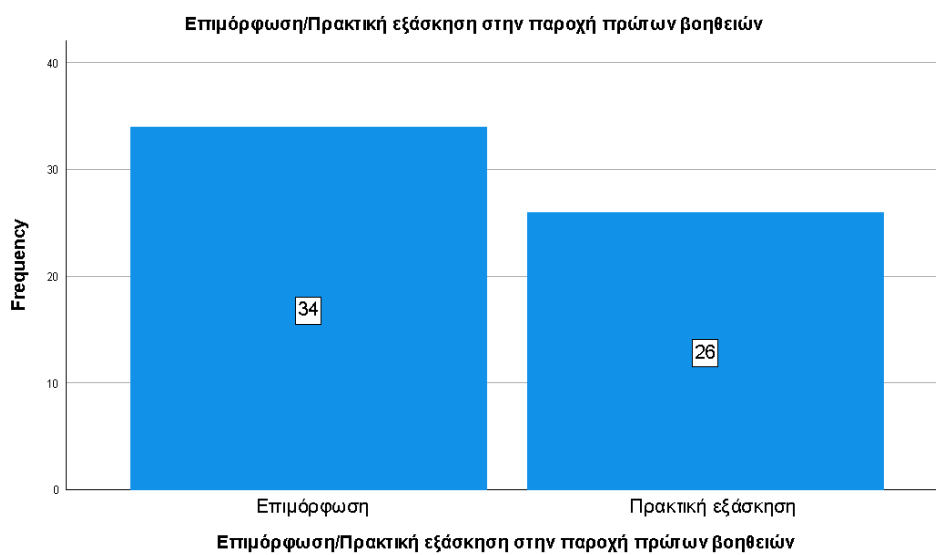
Διάγραμμα 26. Άγχος για τη στάση γονέων απέναντι στα ατυχήματα

Όσον αφορά την επιμόρφωση και την πρακτική εξάσκηση των εκπαιδευτικών, το 58,3% (n=35) είχαν επιμόρφωση στην αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών και το 41,7% (n=25) είχαν πρακτική εξάσκηση (Διάγραμμα 27). Το 56,7% (n=34) είχαν επιμόρφωση στην παροχή πρώτων βοηθειών ενώ το 43,3% (n=26) είχαν πρακτική εξάσκηση (Διάγραμμα 28). Το 61,7% (n=37) είχαν επιμόρφωση στη σωστή χρήση των μέσων αντιμετώπισης έκτακτων αναγκών ενώ το 38,3% (n=23) είχαν πρακτική εξάσκηση (Διάγραμμα 29). Επίσης, το 75% (n=45) είχαν επιμόρφωση στην ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών και το 25% (n=15) είχαν

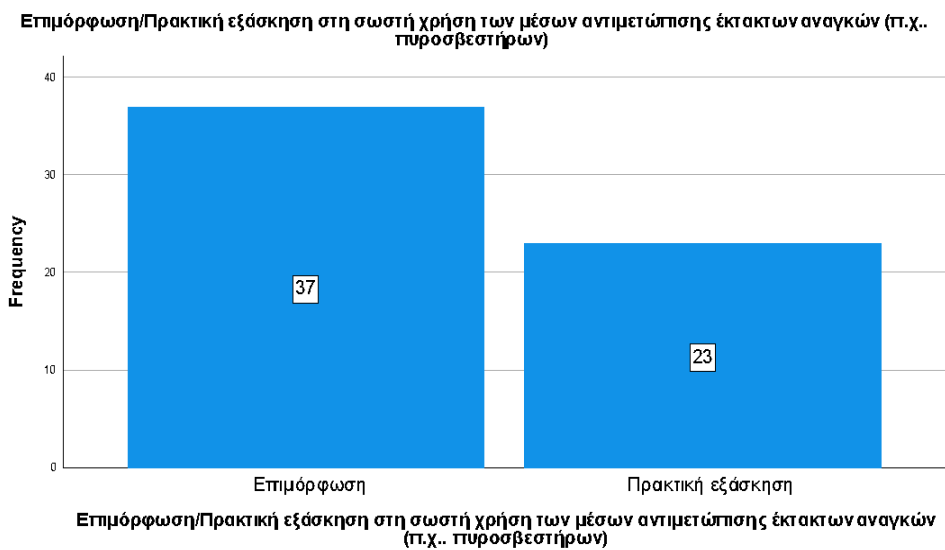
πρακτική εξάσκηση (Διάγραμμα 30). Τέλος, το 61,7% (n=37) είχαν επιμόρφωση στην κατάρτιση σχεδίων έκτακτων αναγκών ενώ το 38,3% (n=23) είχαν πρακτική εξάσκηση (Διάγραμμα 31).



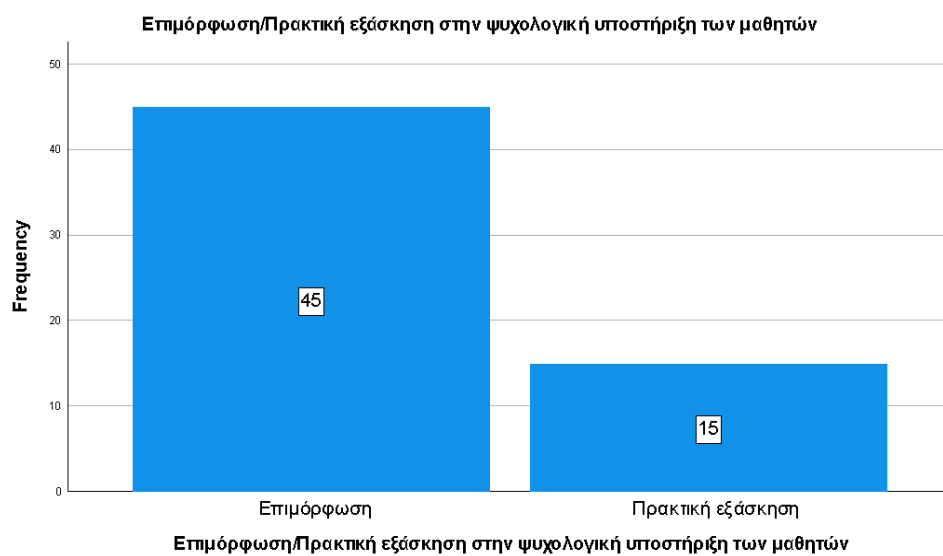
Διάγραμμα 27. Επιμόρφωση/Πρακτική εξάσκηση στην αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών



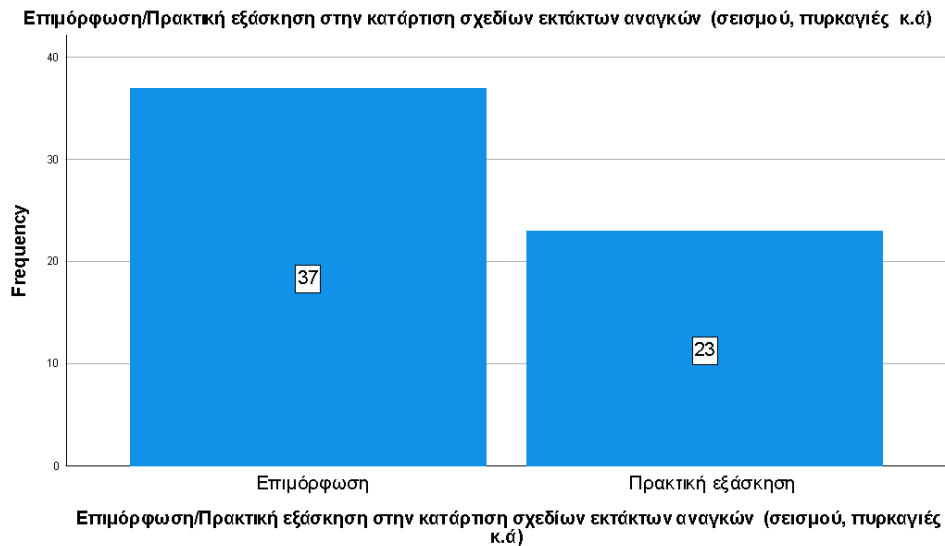
Διάγραμμα 28. Επιμόρφωση/Πρακτική εξάσκηση στην παροχή πρώτων βοηθειών



Διάγραμμα 29. Επιμόρφωση/Πρακτική εξάσκηση στη σωστή χρήση των μέσων αντιμετώπισης έκτακτων αναγκών



Διάγραμμα 30. Επιμόρφωση/Πρακτική εξάσκηση στην ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών



Διάγραμμα 31. Επιμόρφωση/Πρακτική εξάσκηση στην κατάρτιση σχεδίων έκτακτων αναγκών

3.2 Επαγωγική στατιστική

Για να διερευνηθεί εάν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά σχετίζονται με την επιμόρφωση/πρακτική εξάσκηση των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκαν chi-square tests. Επιλέχθηκε αυτό το τεστ καθώς τόσο οι ανεξάρτητες όσο και οι εξαρτημένες μεταβλητές είναι ονομαστικές είτε κατηγορικές. Όπως διαπιστώνεται και από τον Πίνακα 2 που ακολουθεί, δεν βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Επομένως, εξάγεται το αποτέλεσμα ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά δεν σχετίζονται με την επιμόρφωση/πρακτική εξάσκηση των εκπαιδευτικών σχετικά με καταστάσεις έκτακτης ανάγκης.

Πίνακας 2. Chi-square tests μεταξύ δημογραφικών χαρακτηριστικών και επιμόρφωσης/πρακτικής εξάσκησης σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης

Επιμόρφωση/Πρακτική εξάσκηση	Δημογραφικά χαρακτηριστικά											
	Φύλο		Ηλικία		Οικογενειακή κατάσταση		Χρόνια υπηρεσίας		Τίτλοι σπουδών		Σχέση εργασίας	
	χ^2	<i>p</i>	χ^2	<i>p</i>	χ^2	<i>p</i>	χ^2	<i>p</i>	χ^2	<i>p</i>	χ^2	<i>p</i>
Στην αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών (π.χ. σεισμών, πυρκαγιών)	,672	,325	,982	,806	1,192	,205	1,194	,755	,206	,902	1,181	,554
Στην παροχή πρώτων βοηθειών	,217	,450	2,487	,478	3,204	,063	1,995	,594	,739	,691	1,117	,517
Στη σωστή χρήση των μέσων αντιμετώπισης έκτακτων αναγκών (π.χ. πυροσβεστήρων)	,691	,313	1,425	,700	,220	,419	4,417	,220	,776	,679	2,244	,326
Στην ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών	,160	,481	4,200	,241	,200	,440	4,528	,210	7,279	,060	9,860	,067
Στην κατάρτιση σχεδίων εκτάκτων αναγκών (σεισμού, πυρκαγιές κ.ά)	1,706	,172	,937	,816	1,265	,195	3,456	,326	,776	,679	1,505	,471

Όπως προαναφέρθηκε, μετά από τον έλεγχο κατανομής με Kolmogorov-Smirnov διαπιστώθηκε ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή, επομένως συνίσταται η χρήση μη παραμετρικών ελέγχων. Έτσι λοιπόν, χρησιμοποιήθηκαν Mann-Whitney tests και Kruskal-Wallis tests για να διερευνηθεί εάν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες σχολικών ατυχημάτων. Τα Mann-Whitney tests χρησιμοποιήθηκαν για το φύλο και την οικογενειακή κατάσταση, ενώ τα Kruskal-Wallis tests χρησιμοποιήθηκαν για την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, τον τίτλο σπουδών και τη σχέση εργασίας. Επιλέχθηκαν αυτά τα μη παραμετρικά τεστ καθώς οι ανεξάρτητες μεταβλητές (τα δημογραφικά χαρακτηριστικά δηλαδή) είναι ονομαστικές είτε κατηγορικές μεταβλητές ενώ οι εξαρτημένες μεταβλητές είναι ποσοτικές.

Όσον αφορά το φύλο, διαπιστώθηκαν δυο στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι γυναίκες υποστήριζαν περισσότερο από τους άνδρες ως παράγοντες σχολικών ατυχημάτων την κακή κατάσταση του προαύλιου χώρου ($p = ,014$) και τον συνωστισμό πολλών μαθητών σε μικρό προαύλιο χώρο ($p = ,035$) (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Mann-Whitney tests μεταξύ φύλου και παραγόντων σχολικών ατυχημάτων

	Φύλο	Mean Rank	U	z	p
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Στην κακή κατάσταση του προαύλιου χώρου	Άνδρας	18,35	128,500	-2,460	,014
	Γυναίκα	32,93			
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Στο συνωστισμό πολλών μαθητών σε μικρό προαύλιο χώρο	Άνδρας	20,10	146,000	-2,113	,035
	Γυναίκα	32,58			
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Στη διαρρύθμιση των εσωτερικών χώρων του σχολείου	Άνδρας	25,95	204,500	-,938	,348
	Γυναίκα	31,41			
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Στην ελλιπή επιτήρηση των χώρων του	Άνδρας	26,20	207,000	-,896	,370
	Γυναίκα	31,36			

Σχολείου από τους εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς					
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Στην ακατάλληλη περιφραξη του σχολικού χώρου	Άνδρας	26,75	212,500	-,766	,444
	Γυναίκα	31,25			
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Στον ακατάλληλο εξοπλισμό (όργανα και εγκαταστάσεις αθλημάτων, εξοπλισμός εργαστηρίων κλπ)	Άνδρας	24,45	189,500	-1,229	,219
	Γυναίκα	31,71			
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Στην επιθετική συμπεριφορά μαθητών	Άνδρας	25,95	204,500	-,917	,359
	Γυναίκα	31,41			
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Σε φθαρμένα σκαλοπάτια, ξηλωμένα πλακάκια	Άνδρας	23,25	177,500	-1,486	,137
	Γυναίκα	31,95			

Όσον αφορά την ηλικία, διαπιστώθηκαν 3 στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Οι εκπαιδευτικοί που ήταν 51 ετών και άνω (Mdn=37,69) υποστήριξαν περισσότερο ότι η κακή κατάσταση του προαύλιου χώρου προκαλεί ατυχήματα, ενώ οι εκπαιδευτικοί 41-50 ετών (Mdn=19,71) υποστήριξαν λιγότερο την άποψη αυτή ($p=,034$). Η ελλιπής επιτήρηση των χώρων του σχολείου από τους εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς υποστηρίχθηκε περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς 31-40 ετών (Mdn=39,11) και λιγότερο από τους εκπαιδευτικούς 41-50 ετών (Mdn=21,25) ($p=,004$). Τέλος, η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών υποστηρίχθηκε περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς 51 ετών και άνω (Mdn=35,04) και λιγότερο από τους εκπαιδευτικούς 41-50 ετών (Mdn=18,71) ($p=,021$) (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Kruskal-Wallis tests μεταξύ ηλικίας και παραγόντων σχολικών ατυχημάτων

	Ηλικία	Mean Rank	H	p
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Στην κακή κατάσταση του προαύλιου χώρου	18-30 ετών	29,10	8,688	,034
	31-40 ετών	33,61		
	41-50 ετών	19,71		
	51 ετών και άνω	37,69		

Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Στο συνωστισμό πολλών μαθητών σε μικρό προαύλιο χώρο	18-30 ετών	31,20	,142	,370
	31-40 ετών	34,28		
	41-50 ετών	24,07		
	51 ετών και άνω	30,19		
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Στη διαρρύθμιση των εσωτερικών χώρων του σχολείου	18-30 ετών	23,30	6,176	,103
	31-40 ετών	35,13		
	41-50 ετών	24,36		
	51 ετών και άνω	34,46		
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Στην ελλιπή επιτήρηση των χώρων του Σχολείου από τους εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς	18-30 ετών	33,45	13,501	,004
	31-40 ετών	39,11		
	41-50 ετών	21,25		
	51 ετών και άνω	22,96		
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Στην ακατάλληλη περιφράξη του σχολικού χώρου	18-30 ετών	34,35	3,555	,344
	31-40 ετών	33,30		
	41-50 ετών	23,46		
	51 ετών και άνω	30,15		
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Στον ακατάλληλο εξοπλισμό (όργανα και εγκαταστάσεις αθλημάτων, εξοπλισμός εργαστηρίων κλπ)	18-30 ετών	31,65	7,252	,064
	31-40 ετών	36,65		
	41-50 ετών	21,32		
	51 ετών και άνω	28,62		
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Στην επιθετική συμπεριφορά μαθητών	18-30 ετών	29,05	9,697	,021
	31-40 ετών	35,74		
	41-50 ετών	18,71		
	51 ετών και άνω	35,04		
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Σε φθαρμένα σκαλοπάτια, ξηλωμένα πλακάκια	18-30 ετών	29,70	4,505	,212
	31-40 ετών	35,22		
	41-50 ετών	30,46		
	51 ετών και άνω	22,81		

Από την άλλη, όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση δεν διαπιστώθηκε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Mann-Whitney tests μεταξύ οικογενειακής κατάστασης και παραγόντων σχολικών ατυχημάτων

	Οικογενειακή κατάσταση	Mean Rank	U	z	p
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Στην κακή κατάσταση του προαύλιου χώρου	Έγγαμος/η	30,95	435,000	-,211	,833
	Άγαμος/η	30,02			

Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Στο συνωστισμό πολλών μαθητών σε μικρό προαύλιο χώρο	Έγγαμος/η	29,60	421,500	-,424	,671
	Άγαμος/η	31,47			
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Στη διαρρύθμιση των εσωτερικών χώρων του σχολείου	Έγγαμος/η	31,11	430,500	-,292	,477
	Άγαμος/η	29,84			
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Στην ελλιπή επιτήρηση των χώρων του Σχολείου από τους εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς	Έγγαμος/η	28,89	399,500	-,777	,437
	Άγαμος/η	32,22			
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Στην ακατάλληλη περιφραγή του σχολικού χώρου	Έγγαμος/η	29,71	425,000	-,373	,709
	Άγαμος/η	31,34			
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Στον ακατάλληλο εξοπλισμό (όργανα και εγκαταστάσεις αθλημάτων, εξοπλισμός εργαστηρίων κλπ)	Έγγαμος/η	29,08	405,500	-,667	,505
	Άγαμος/η	32,02			
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Στην επιθετική συμπεριφορά μαθητών	Έγγαμος/η	29,24	410,500	-,586	,558
	Άγαμος/η	31,84			
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Σε φθαρμένα σκαλοπάτια, ξηλωμένα πλακάκια	Έγγαμος/η	29,98	433,500	-,245	,807
	Άγαμος/η	31,05			

Επίσης, όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας, διαπιστώθηκε μόνο μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Η ελλιπής επιτήρηση των χώρων του Σχολείου από τους εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς υποστηρίχθηκε περισσότερο ως παράγοντας σχολικών ατυχημάτων από τους εκπαιδευτικούς με 21-30 χρόνια υπηρεσίας (Mdn=25,50) ενώ υποστηρίχθηκε λιγότερο από τους εκπαιδευτικούς με 11-20 χρόνια υπηρεσίας (Mdn=15,28) ($p=,001$) (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Kruskal-Wallis tests μεταξύ χρόνων υπηρεσίας και παραγόντων σχολικών ατυχημάτων

	Χρόνια υπηρεσίας	Mean Rank	H	p
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Στην κακή κατάσταση του προαύλιου χώρου	1-10 χρόνια	30,45	,590	,899
	11-20 χρόνια	29,11		
	21-30 χρόνια	34,64		
	31-38 χρόνια	28,08		
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Στο συνωστισμό πολλών μαθητών σε μικρό προαύλιο χώρο	1-10 χρόνια	32,46	2,220	,528
	11-20 χρόνια	26,28		
	21-30 χρόνια	31,64		
	31-38 χρόνια	23,08		
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Στη διαρρύθμιση των εσωτερικών χώρων του σχολείου	1-10 χρόνια	30,82	4,377	,277
	11-20 χρόνια	26,50		
	21-30 χρόνια	40,64		
	31-38 χρόνια	22,67		
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Στην ελλιπή επιτήρηση των χώρων του Σχολείου από τους εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς	1-10 χρόνια	36,68	15,844	,001
	11-20 χρόνια	15,28		
	21-30 χρόνια	25,50		
	31-38 χρόνια	20,00		
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Στην ακατάλληλη περιφραγή του σχολικού χώρου	1-10 χρόνια	33,11	7,336	,062
	11-20 χρόνια	23,06		
	21-30 χρόνια	37,21		
	31-38 χρόνια	17,33		
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Στον ακατάλληλο εξοπλισμό (όργανα και εγκαταστάσεις αθλημάτων, εξοπλισμός εργαστηρίων κλπ)	1-10 χρόνια	32,74	6,378	,095
	11-20 χρόνια	19,33		
	21-30 χρόνια	37,57		
	31-38 χρόνια	24,83		
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Στην επιθετική συμπεριφορά μαθητών	1-10 χρόνια	31,50	3,883	,274
	11-20 χρόνια	21,72		
	21-30 χρόνια	38,00		
	31-38 χρόνια	28,58		
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Σε φθαρμένα σκαλοπάτια, ξηλωμένα πλακάκια	1-10 χρόνια	33,63	5,953	,114
	11-20 χρόνια	23,67		
	21-30 χρόνια	32,64		
	31-38 χρόνια	18,42		

Από την άλλη, όσον αφορά τους τίτλους σπουδών δεν διαπιστώθηκε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση (Πίνακας 7).

Πίνακας 7. Kruskal-Wallis tests μεταξύ τίτλων σπουδών και παραγόντων σχολικών ατυχημάτων

	Τίτλοι σπουδών	Mean Rank	H	p
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Στην κακή κατάσταση του προαύλιου χώρου	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	30,43	1,684	,430
	Μεταπτυχιακό	31,78		
	Διδακτορικό	18,33		
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Στο συνωστισμό πολλών μαθητών σε μικρό προαύλιο χώρο	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	31,17	,186	,911
	Μεταπτυχιακό	30,27		
	Διδακτορικό	26,83		
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Στη διαρρύθμιση των εσωτερικών χώρων του σχολείου	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	31,20	4,271	,118
	Μεταπτυχιακό	31,82		
	Διδακτορικό	11,00		
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Στην ελλιπή επιτήρηση των χώρων του Σχολείου από τους εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	35,59	5,508	,064
	Μεταπτυχιακό	27,20		
	Διδακτορικό	17,67		
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Στην ακατάλληλη περιήφραξη του σχολικού χώρου	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	30,54	,283	,686
	Μεταπτυχιακό	30,97		
	Διδακτορικό	25,50		
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Στον ακατάλληλο εξοπλισμό (όργανα και εγκαταστάσεις αθλημάτων, εξοπλισμός εργαστηρίων κλπ)	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	33,35	1,656	,437
	Μεταπτυχιακό	28,67		
	Διδακτορικό	23,17		
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Στην επιθετική συμπεριφορά μαθητών	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	29,30	,418	,811
	Μεταπτυχιακό	31,88		
	Διδακτορικό	27,50		
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Σε φθαρμένα σκαλοπάτια, ξηλωμένα πλακάκια	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	30,67	1,585	,453
	Μεταπτυχιακό	31,53		
	Διδακτορικό	18,67		

Τέλος, όσον αφορά τη σχέση εργασίας διαπιστώθηκε μόνο μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Η ελλιπής επιτήρηση των χώρων του Σχολείου από τους εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς υποστηρίχθηκε περισσότερο ως παράγοντας σχολικών ατυχημάτων

από τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς (Mdn=42,05) ενώ υποστηρίχθηκε λιγότερο από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς (Mdn=24,80) ($p = ,001$) (Πίνακας 8).

Πίνακας 8. Kruskal-Wallis tests μεταξύ σχέσης εργασίας και παραγόντων σχολικών ατυχημάτων

	Σχέση εργασίας	Mean Rank	H	p
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Στην κακή κατάσταση του προαύλιου χώρου	Μόνιμος	29,56	1,698	,428
	Αναπληρωτής	34,29		
	Ωρομίσθιος	25,83		
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Στο συνωστισμό πολλών μαθητών σε μικρό προαύλιο χώρο	Μόνιμος	29,13	1,064	,587
	Αναπληρωτής	33,82		
	Ωρομίσθιος	28,39		
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Στη διαρρύθμιση των εσωτερικών χώρων του σχολείου	Μόνιμος	31,42	4,060	,131
	Αναπληρωτής	33,74		
	Ωρομίσθιος	20,39		
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Στην ελλιπή επιτήρηση των χώρων του Σχολείου από τους εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς	Μόνιμος	24,80	13,503	,001
	Αναπληρωτής	42,05		
	Ωρομίσθιος	26,39		
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Στην ακατάλληλη περιφράξη του σχολικού χώρου	Μόνιμος	28,02	1,759	,415
	Αναπληρωτής	34,53		
	Ωρομίσθιος	30,83		
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Στον ακατάλληλο εξοπλισμό (όργανα και εγκαταστάσεις αθλημάτων, εξοπλισμός εργαστηρίων κλπ)	Μόνιμος	28,28	2,217	,330
	Αναπληρωτής	35,32		
	Ωρομίσθιος	28,22		
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Στην επιθετική συμπεριφορά μαθητών	Μόνιμος	29,97	2,936	,230
	Αναπληρωτής	34,89		
	Ωρομίσθιος	23,11		
Παράγοντες σχολικών ατυχημάτων_Σε φθαρμένα σκαλοπάτια, ξηλωμένα πλακάκια	Μόνιμος	27,92	4,444	,108
	Αναπληρωτής	37,16		
	Ωρομίσθιος	25,61		

Κεφάλαιο 4: Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα μελέτησε τις γνώσεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία με μαθητές/τριες με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες σχετικά με την αντιμετώπιση κρίσεων υγείας στο σχολικό περιβάλλον, και διερεύνησε την ετοιμότητα των σχολείων ως προς την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών και κρίσεων υγείας στο σχολικό περιβάλλον.

Αρχικά, διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (σχεδόν το 70% αυτών) ανέφεραν ότι εκείνοι και οι μαθητές του σχολείου ενημερώνονται στην αρχή κάθε διδακτικού έτους για τις ιδιαιτερότητες των χώρων εντός του σχολικού κτιρίου και του αύλιου χώρου για την πιθανότητα ατυχημάτων. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Κοτσώρη (2018).

Επίσης, βρέθηκαν κάποιες διαφοροποιήσεις μεταξύ δημογραφικών χαρακτηριστικών και απόψεων για τους παράγοντες πρόκλησης ατυχημάτων. Η κακή κατάσταση του προαύλιου χώρου υποστηρίχθηκε περισσότερο από τις γυναίκες και τους εκπαιδευτικούς 51 ετών και άνω, ο συνωστισμός πολλών μαθητών σε μικρό προαύλιο χώρο υποστηρίχθηκε περισσότερο από τις γυναίκες, η ελλιπής επιτήρηση των χώρων του σχολείου από τους εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς υποστηρίχθηκε περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς 31-40 ετών, τους εκπαιδευτικούς με 21-30 χρόνια υπηρεσίας και τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, και η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών υποστηρίχθηκε περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς 51 ετών και άνω.

Επίσης, βρέθηκε ότι συμβαίνουν αρκετά συχνά σχολικά ατυχήματα. Ο κυριότερος παράγοντας πρόκλησης ατυχημάτων βρέθηκε ότι είναι η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών και ακολουθούν τα φθαρμένα σκαλοπάτια και τα ξηλωμένα πλακάκια. Αντίθετα, ο λιγότερο συχνός παράγοντας ήταν η ελλιπής επιτήρηση των χώρων του σχολείου από τους εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς. Μάλιστα, και η Κοτσώρη (2018) βρήκε ότι η επιθετικότητα των μαθητών είναι ο κυριότερος λόγος για πρόκληση ατυχημάτων, ενώ μάλιστα διαπίστωσε ότι συμβαίνουν καθημερινά σχολικά ατυχήματα. Επίσης, η Λαμπράκη (2018) διαπίστωσε ότι τα σχολικά ατυχήματα συνέβαιναν καθημερινά. Επιπλέον, και η Πανδή (2019) διαπίστωσε ότι συμβαίνουν

αρκετά συχνά σχολικά ατυχήματα, και ότι ο κυριότερος λόγος για αυτό είναι η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών.

Αναφορικά με τον εφοδιασμό του σχολείου διαπιστώθηκε ότι είναι επαρκής μόνο αναφορικά με το σχολικό φαρμακείο, τις πυροσβεστικές φωλιές και τους πυροσβεστήρες σε ευαίσθητους χώρους. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ανεπαρκής εφοδιασμός αναφορικά με τις εξόδους κινδύνου με την κατάλληλη και αυτοφωτιζόμενη ένδειξη, τις σφυρίχτρες και τους φακούς, τις κουβέρτες, τα φτυάρια, τα αδιάβροχα και τα φορεία, τις πυρίμαχες στολές και γάντια και τους πυραυλιχενυτές σε όλες τις αίθουσες. Η Κοτσώρη (2018) και η Πανδή (2019) διαπίστωσαν και εκείνες ελλιπής σχολική ετοιμότητα και προληπτικά μέτρα για την αντιμετώπιση κρίσεων υγείας και έκτακτων περιστατικών. Ο Μούλελης (2015) επισήμανε επίσης ότι δεν έχουν όλα τα σχολεία τον κατάλληλο εξοπλισμό, και ο Σακέλλης (2021) και η Πανδή (2019) τόνισαν τη σημαντικότητα του σχολικού διευθυντή στην αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων.

Επίσης, σχετικά με τις σχολικές κτιριακές εγκαταστάσεις, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι εξασφαλιζόταν η δυνατότητα εισόδου αυτοκινήτων της πυροσβεστικής, ότι όλες οι πόρτες ανοίγουν προς τα έξω, ότι υπάρχουν ασφαλείς σκάλες, και ότι υπάρχει πίνακας οδηγιών σε απόλυτα εμφανές σημείο. Από την άλλη, λιγότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι υπάρχουν τζάμια ασφαλείας, αυτόματο σύστημα κατάσβεσης σε επικίνδυνα σημεία, συναγερμός φωτιάς και ανιχνευτές καπνού. Επιπλέον, η στατικότητα των κτιριακών εγκαταστάσεων βρέθηκε ότι ελέγχεται κυρίως μετά από έγγραφη αναφορά του διευθυντή. Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζονται και από την έρευνα του Σαβελίδη (2011) ο οποίος τόνισε ότι ο αύλιος χώρος δεν τηρεί τις προϋποθέσεις ενός ασφαλούς περιβάλλοντος και οι κτιριακές εγκαταστάσεις δεν ελέγχονται συχνά. Επίσης, η Λαμπράκη (2018) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν το σχολείο ως ένα ασφαλές εργασιακό περιβάλλον.

Αναφορικά με τη σχολική ετοιμότητα για περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης, διαπιστώθηκαν αντιφατικά ευρήματα. Συγκεκριμένα, βρέθηκε καλή σχολική ετοιμότητα όσον αφορά τις περιπτώσεις σεισμού, μέτρια σχολική ετοιμότητα όσον αφορά τις περιπτώσεις πυρκαγιών και κακή σχολική ετοιμότητα όσον αφορά την περίπτωση πλημμυρών. Αναλυτικότερα, σχετικά με τις περιπτώσεις σεισμού,

διαπιστώθηκε πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφεραν πως γίνονται ασκήσεις ετοιμότητας κάθε χρόνο, υπάρχει οργανωμένο σχέδιο δράσης, και έχουν οριστεί ομάδες εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση σεισμών. Όσον αφορά τις πυρκαγιές, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν σε μέτριο βαθμό ότι γίνονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα ασκήσεις ετοιμότητας, ότι υπάρχει σχέδιο αντιμετώπισης, και ότι έχουν οριστεί ομάδες εκπαιδευτικών για την κατάσβεση πυρκαγιών. Όσον αφορά τις πλημμύρες, λίγοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι γίνονται ασκήσεις ετοιμότητας, ότι υπάρχει σχέδιο αντιμετώπισης, και ότι έχουν οριστεί ομάδες εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση πλημμυρών. Παράλληλα, βρέθηκε μέτρια ετοιμότητα σε περιπτώσεις επιδημίας, ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως έχουν οριστεί ομάδες εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση σχολικής επιθετικότητας/εκφοβισμού και για την παροχή πρώτων βοηθειών σε περίπτωση ανάγκης. Η εστίαση των σχολείων στην αντιμετώπιση σεισμών βρέθηκε και στην έρευνα της Κοτσώρη (2018) και του Καραθάνου (2006), ο οποίος μάλιστα διαπίστωσε ότι τα σχέδια ετοιμότητας δεν είναι λειτουργικά. Η Σιμιτζή (2021) διαπίστωσε επίσης ότι λίγοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως στο σχολείο που εργάζονται υπάρχει ομάδα διαχείρισης κρίσεων. Επιπλέον, και η Πανδή (2019) σε συμφωνία με την παρούσα έρευνα, διαπίστωσε κακή σχολική ετοιμότητα αναφορικά με τις πλημμύρες, και εστίαση των σχολείων στην αντιμετώπιση σεισμών. Κακή σχολική ετοιμότητα διαπιστώθηκε και από την Λαμπράκη (2018), ενώ η Τακοπούλου (2020) διαπίστωσε κακή σχολική ετοιμότητα αναφορικά με την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

Παράλληλα, ο σύλλογος διδασκόντων διαπιστώθηκε ότι έχει κάνει σε μέτριο βαθμό συστηματική προσέγγιση στον εντοπισμό ενδεχόμενων κινδύνων-κρίσεων στον εργασιακό χώρο του σχολείου. Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι το σχολείο τους συγκεντρώνει σε μέτριο βαθμό τις προϋποθέσεις ενός υγιεινού και ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος. Αυτό το εύρημα προέκυψε και από την έρευνα της Πανδή (2019). Ενδιαφέρον εύρημα της παρούσας μελέτης είναι επίσης ότι αν και βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αγχώνονται κυρίως σε μέτριο βαθμό για τις συνθήκες/περιβάλλον εργασίας τους, αγχώνονται αρκετά για τις προκλήσεις ατυχημάτων/δυσάρεστων καταστάσεων, και ακόμη περισσότερο αγχώνονται για τη στάση των γονέων απέναντι στα ατυχήματα. Αντίθετα, η Πανδή (2019) βρήκε μεγαλύτερα επίπεδα άγχους σχετικά με τις συνθήκες/περιβάλλον.

Όσον αφορά την επιμόρφωση/πρακτική εξάσκηση των εκπαιδευτικών σχετικά με περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης, διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχουν επιμόρφωση και όχι πρακτική εξάσκηση. Συγκεκριμένα, έχουν επιμόρφωση στην αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών, στην παροχή πρώτων βοηθειών, στη χρήση μέσων αντιμετώπισης έκτακτων αναγκών, στην ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών και στην κατάρτιση σχεδίων έκτακτων αναγκών. Επιπρόσθετα, βρέθηκε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ δημογραφικών χαρακτηριστικών και επιμόρφωσης/πρακτικής εξάσκησης σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης. Ο Μούλελης (2015) ανέφερε ότι υπάρχει ελλιπής εξάσκηση των εκπαιδευτικών σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης. Στην έρευνα της Σιμιτζή (2021) και της Χονδρογιάννη (2019), μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως έχουν μέτρια επιμόρφωση σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων. Επίσης, αντίθετα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, η Σιμιτζή (2021) και ο Ακτας και οι συνεργάτες του (2013) διαπίστωσαν ότι η εμπειρία των εκπαιδευτικών είχε επίδραση στην αυτοαποτελεσματικότητά τους. Ακόμη, ο Μεγαρίτης (2015) βρήκε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν καλά επιμορφωμένοι για τη διαχείριση κρίσεων.

Τέλος, η τρέχουσα μελέτη έχει κάποιους περιορισμούς. Δεν μελετήθηκε σε ποιο βαθμό οι σχολικοί διευθυντές μεριμνούν για την πρόληψη σχολικών ατυχημάτων και κρίσεων υγείας. Επίσης, το μικρό μέγεθος δείγματος καθιστά δύσκολη την γενίκευση των απαντήσεων.

Κεφάλαιο 5 : Συμπεράσματα - Προτάσεις

Τα σχολικά ατυχήματα και οι κρίσεις υγείας είναι συχνές δυσμενείς καταστάσεις που μπορεί να προκύψουν στο σχολικό περιβάλλον. Καθώς οι σχολικοί κίνδυνοι και τα δυσμενή γεγονότα/κρίσεις που συνδέονται με αυτά αποτελούν απειλή για την ποιότητα της σχολικής ζωής καθώς και οικονομική επιβάρυνση για το κράτος, είναι προφανές ότι η άμεση και αποτελεσματική διαχείριση είναι επιτακτική ανάγκη.

Κάθε σχολείο, ως οργανισμός, οφείλει να εκδηλώνει την ετοιμότητά του για διαχείριση κρίσεων δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην ανάλυση του εργασιακού περιβάλλοντος για την αξιολόγηση πιθανών κινδύνων, την ανάπτυξη ενός σχεδίου ασφάλειας για το σχολείο και τέλος την εφαρμογή του επιλεγμένου σχεδίου καθώς και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του. Εκτός από τις προβλέψεις για κατάλληλο εξοπλισμό και βελτιώσεις στις κτιριακές υποδομές, υπάρχει μεγάλη ανάγκη και για επιμόρφωση εκπαιδευτικών, για ομάδα διαχείρισης κρίσεων σε κάθε σχολική μονάδα, καθώς και για νομοθετικές παρεμβάσεις που θα επιτρέψουν στον διευθυντή του σχολείου και στον σύλλογο διδασκόντων να αναλάβουν πρωτοβουλίες που αφορούν την ασφάλεια των μαθητών και του προσωπικού.

Από την άλλη, τα περισσότερα σχολεία έχουν σχέδια κρίσης για την υποστήριξη της ασφάλειας των μαθητών, αλλά λίγα σχέδια αντιμετωπίζουν τις περίπλοκες ανάγκες των μαθητών με αναπηρία. Η σχολική υποστήριξη θα πρέπει να περιλαμβάνει ανάλυση των σχολικών σχεδίων και των δυνατοτήτων και των αναγκών των μαθητών για να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές με αναπηρίες έχουν την καλύτερη ευκαιρία να είναι ασφαλείς σε σχολικές κρίσεις. Είναι σημαντικό άλλωστε να αναφερθεί ότι τα παιδιά με αναπηρίες έχουν περισσότερες πιθανότητες να τραυματιστούν στο σχολείο, γεγονός που μπορεί να αποτελέσει μια κατάσταση έκτακτης ανάγκης. Κατά τη δημιουργία και την εφαρμογή σχεδίων ετοιμότητας έκτακτης ανάγκης στο σχολείο, οι δάσκαλοι και οι διευθυντές σχολείων πρέπει να λάβουν υπόψη τους την ποικιλία της πνευματικής, κοινωνικής, συναισθηματικής και σωματικής ανάπτυξης μεταξύ των παιδιών με αναπηρίες. Σε πολλές περιπτώσεις, μάλιστα, είναι χρήσιμο ένα εξατομικευμένο σχέδιο κρίσης.

Επίσης, τα παιδιά με αναπηρία διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο από τους συνομηλίκους τους να αναπτύξουν σύνθετες δυσκολίες υγείας και συναισθηματικές στρες μετά από κρίση. Θα πρέπει να υπάρχουν σχέδια για παροχή συμβουλών και παρακολούθηση μετά από κάθε κρίση για όλους τους μαθητές, αλλά πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή σε τυχόν μοναδικά ή ίσως ανεπίλυτα ζητήματα που μπορεί να έχουν απήχηση στους μαθητές με αναπηρίες. Αυτά τα σχέδια πρέπει να περιλαμβάνουν την παρατήρηση των μαθητών, την αναγνώριση των συναισθημάτων τους με ήρεμο τρόπο, τη δημιουργία θετικής κουλτούρας στην τάξη και την παροχή ευκαιριών στους μαθητές να μοιραστούν τις ανησυχίες τους.

Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί είναι οι κύριοι φροντιστές και μπορούν να είναι ο προστάτης πρώτης γραμμής των παιδιών στο σχολείο. Επομένως, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται στη διαχείριση πρώτων βοηθειών. Τα σχολεία πρέπει να εκπαιδεύσουν το διδακτικό τους προσωπικό και να είναι πλήρως εξοπλισμένα με εγκαταστάσεις πρώτων βοηθειών, προκειμένου να ανταποκριθούν κατάλληλα στις ανάγκες και τις απαιτήσεις πρώτων βοηθειών. Πρέπει να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν σωστά τα επείγοντα περιστατικά υγείας τόσο σε φυσιολογικά παιδιά όσο και σε παιδιά με ειδικές ανάγκες υγειονομικής περίθαλψης.

Με την έρευνα αυτή διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν επιμόρφωση σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης αλλά υπάρχει σημαντική έλλειψη πρακτικής εξάσκησης. Η πρακτική εξάσκηση εξασφαλίζει την αποτελεσματικότερη διαχείριση κρίσεων υγείας στο σχολικό περιβάλλον. Σημαντικό επίσης εύρημα είναι το γεγονός ότι υπάρχει μέτρια σχολική ετοιμότητα για διαχείριση καταστάσεων έκτακτης ανάγκης, και υπάρχει εστίαση μόνο στην περίπτωση σεισμών.

Με βάση τα ερευνητικά αυτά αποτελέσματα, προτείνονται τα εξής:

- Έμφαση στην πρακτική εξάσκηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση περιστατικών έκτακτης ανάγκης
- Αύξηση της σχολικής ετοιμότητας για διαχείριση περιστατικών πυρκαγιάς, πλημμυρών, σχολικού εκφοβισμού και επιδημιών και δημιουργία σχεδίων για την κατάλληλη αντιμετώπιση αυτών

- Ορισμός ομάδων εκπαιδευτικών για διαχείριση περιστατικών έκτακτης ανάγκης και κρίσεων υγείας
- Επαρκής ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τους ενδεχόμενους κινδύνους του σχολικού χώρου (π.χ. φθαρμένα σκαλοπάτια)
- Συχνότερος έλεγχος της στατικότητας των κτιριακών εγκαταστάσεων
- Κατάρτιση σχεδίου διαχείρισης και πρόληψης της επιθετικότητας των μαθητών
- Ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών μετά από κρίσεις υγείας

Τέλος, όσον αφορά τις προτάσεις για περαιτέρω μελέτη, προτείνονται τα εξής:

- Σύγκριση της σχολικής ετοιμότητας σε κρίσεις υγείας μεταξύ γενικών και ειδικών σχολείων
- Διερεύνηση αποτελεσματικών σχεδίων έκτακτης ανάγκης για μαθητές με αναπηρίες
- Διερεύνηση του ρόλου του σχολικού διευθυντή ως προς την αντιμετώπιση κρίσεων υγείας

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Agbo, H.A., Envuladu, E.A., Hassan, Z., Enokela, E., & Zoakah, I.A. (2015). Medical Emergencies in Primary Schools and School Ownership of First Aid Boxes. *Medical Journal of Zambia*, 42(2), 54-57.
- 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.
- Alokaily, F. (2021). COVID-19 Global health crisis. *Saudi Medical Journal*, 42(1), 3–4.
- American Academy of Pediatrics (2008). Medical Emergencies Occurring at School. *Pediatrics*, 122(4), 887–894.
- American Academy of Pediatrics (2012). *Talking to children about disasters*. Retrieved from <http://www.aap.org/en-us/advocacy-and-policy/aap-healthinitiatives/Children-and-Disasters/Pages/Talking-to-Children-About-Disasters.aspx>[accessed 1/5/2022].
- Barrett, J. C. (2001). Teaching Teachers About School Health Emergencies. *The Journal of School Nursing*, 17(6), 316–322.
- Barton, L. (1993). *Crisis in Organizations: Managing and Communicating in the Heat of Chaos*. Ohio: South Western, Cincinnati, USA.
- Barton, L. (2001). *Crisis in organizations* (2nd ed.). Cincinnati: South-Western Cengage Learning.
- Boon, H. J., Brown, L. H., Tsey, K., Speare, R., Pagliano, P., Usher, K., & Clark, B. (2011). School disaster planning for children with disabilities: A critical review of the literature. *International Journal of Special Education*, 26, 1–14.
- Boon, H. J., Pagliano, P., Brown, L., & Tsey, K. (2012). An assessment of policies guiding school emergency disaster management for students with disabilities in Australia. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9, 17–26.

Brock, S. E. (2000). Development of a school district crisis intervention policy. *The California School Psychologist*, 5(1),53-64.

Brock, S. E., & Jimerson, S. R. (2012). *Best practices in school crisis prevention and intervention* (2nd ed.). Bethesda: National Association of School Psychologists.

Brock, S.E., Jimerson, S.R., & Stein, S.E. (2015). *School crisis intervention using PREPaRE model*. Retrieved from <https://www.csus.edu/indiv/b/brocks/Workshops/ISPA/PREPaRE.ISPA.pdf> [accessed 3/5/2022].

Brock, S.E., Sandoval, J., & Lewis, S. (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο: Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο* (2η έκδ., Επιστημονική επιμέλεια Χ. Χατζηχρήστου, Μετάφραση Ε. Θεοχαράκη). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Chung, S., Danielson, J., & Shannon, M. (2008). *School-based emergency preparedness: A recommended protocol*. Rockville, MD: Agency for Healthcare and Quality.

Clarke, L. S., Embury, D. C., Jones, R., Yssel, N. (2014). Supporting students with disabilities during school crises: A teacher's guide. *Teaching Exceptional Children*, 46(6), 169-178.

Coombs, W. T. (2014). *Ongoing crisis communication*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Council for Exceptional Children & Council for Children With Behavior Disorders (2013). *Helping students cope with traumatic events: Tips for educators*. Arlington, VA: Council for Exceptional Children.

Council on School Health (2008). Disaster planning for schools. *Pediatrics*, 122 (4), 895–901.

Debeş, G. (2021). Teachers' perception of crisis management in schools. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(2),638-652.

Delgado, E. (1999). Learning the ABC's can save a life: Why classroom teachers should be certified in CPR and pediatric first aid. *Teacher Education*, 1(1), 3–21.

- Edwards, O. W., Mumford, V. E., Shillingford, M. A., & Serra-Roldan, R. (2007). Developmental assets: A prevention framework for students considered at risk. *ProQuest Nursing & Allied Health Source*, 29, 145–154.
- Elbedour, S., Alsubie, F., Al'Uqdah, S. N., & Bawalsah, J. A. (2020). School Crisis Management Planning. *Children & Schools*, 42(4), 208–215.
- Elliott, D., Harris, K., & 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, NY: Norton.
- Fink, S. (1986). *Crisis management: Planning for the inevitable*. New York, NY: American Management Association.
- Fletcher, J., & Nicholas, K. (2015). What can school principals do to support students and their learning during and after natural disasters? *Educational Review*, 68(3), 358–374.
- Giannikas, A., & Alexopoulos, N. (2016). The development of a framework for crisis management planning as an administrative strategy for the prevention and sustainable management of conflict in the educational environment. *ERKYNA Review of Educational - Scientific Issues*, 9, 44-53.
- Graham, J., Shirm, S., Liggin, R., Aitken, M., & Dick, R. (2006). Masscasualty events at schools: A national preparedness survey. *Pediatrics*, 117,8–15.
- Gray, C. A., & Attwood, T. (2010). *The new social story book*. Arlington, TX: Future Horizons.
- 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.
- 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.

Kano, M., & Bourque, L. B. (2007). Experiences with and preparedness for emergencies and disasters among public schools in California. *NASSP Bulletin*, 91, 201–218.

Karasavidou, E., & Alexopoulos, N. (2019). School crisis management: Attitudes and perceptions of primary school teachers. *European Journal of Educational Management*, 2(2), 73-84.

Klein, D. C., & Lindemann, E. (1961). Preventive intervention in individual and family crisis situations. In G. Caplan (Ed.), *Prevention of mental disorders in children*(pp.283–306). New York: Basic Books.

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.

Knight, S., Vernon, D., Fines, R., & Dean, M. (1999). Prehospital emergency care for children at school and nonschool locations. *Pediatrics*, 103, 1276–1278.

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

Minnesota School Safety Center (2011). *Comprehensive school safety guide: Minnesota School Safety Center program*. Retrieved from <https://dps.mn.gov/divisions/hsem/mn-school-safety-center/Documents/2011%20Comprehensive%20School%20Safety%20Guide.pdf> [accessed 1/5/2022].

Mitroff, I. (2005). *Why some companies emerge stronger and better from crises: Seven essential lessons for surviving disaster*. New York: AMACOM.

Nickerson, A. B., & Gurdineer, E. E. (2012). Research needs for crisis intervention. In S.E. Brock & S. R. Jimerson (Eds.), *Best practices in school crisis prevention and intervention* (pp. 683–699). Bethesda: National Association of School Psychologists.

- Ozkayran, S. E., Yetis Abali, A., & Abali, A. (2020). The Opinions of Teachers on Crisis Management in Guidance Services. *Educational Process: International Journal*, 9(4), 205-220.
- Ozmen, F. (2006). The level of preparedness of the schools for disasters from the aspect of the schools principals. *Disaster Prevention and Management*, 15(3), 383-395.
- 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.
- Pepper, M.J., London, T.D., Dishman, M. L., & Lewis, J. L. (2010). *Leading schools during crisis: What school administrators must know*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield Education.
- Pitcher, G. D., & Poland, S. (1992). *Crisis intervention in the schools*. New York: Guilford Press.
- Poland, S. (1997). School crisis teams. In A.P. Goldstein & J.C. Conoley (eds), *School violence intervention: a practical handbook*. (pp. 127–159). New York: Guilford Press.
- Qureshi, F. M., Khalid, N., Nigah-E-Mumtaz, S., Assad, T., & Noreen, K. (2018). First aid facilities in the school settings: Are schools able to manage adequately? *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 34(2), 272–276.
- Ramirez, M., Peek-Asa, C., & Kraus, J. F. (2004). Disability and risk of school related injury. *Injury Prevention*, 10(1), 21–26.
- Rosenthal, A., & Pijnenburg, B. (1991). *Crisis Management and Decision Making: Simulation Oriented Scenarios*. Dordrecht: Kluwer.
- Saitis, C., & Saiti, A. (2018). *Initiation of educators into educational management secrets*. Basel, Switzerland: Springer International Publishing.

Sandoval, J. (2013). *Crisis counseling, intervention, and prevention in schools* (3rd ed.). New York: Routledge.

Save the Children (2014). *School Disaster Management Planning*. Retrieved from https://resource-centre-uploads.s3.amazonaws.com/uploads/sci-eng_sdm_handbook.pdf [accessed 1/5/2022].

Shi, X., Shi, J., Wheeler, K. K., Stallones, L., Ameratunga, S., Shakespeare, T., Smith, G. A., & Xiang, H. (2015). Unintentional injuries in children with disabilities: a systematic review and meta-analysis. *Injury Epidemiology*, 2(1), 21.

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

Slaikue, 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.

Spooner, F., Knight, V. F., Browder, D. M., & Smith, B. R. (2012). Evidence-based practice for teaching academics to students with severe developmental disabilities. *Remedial and Special Education*, 33(6), 374–387.

Stainback, W., & Stainback, S. (1996). Learning together in inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 28(3), 14–20.

Stanviloff, L. (2000). *Support for classroom teachers involved in mainstreaming students with severe handicaps*. Retrieved from <https://saskschoolboards.ca/wp-content/uploads/96-10.htm> [accessed 1/5/2022].

Tokel, A. (2018). Assessment of crisis management skills of secondary school administrators. *Quality and Quantity*, 52(1), 901-912.

Tyson, H. (1999). A load off teachers' backs: Coordinated school health programs. *Phi Delta Kappa*, 80(5), 1–8.

UNESCO (2017). *School safety manual: tools for teachers*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261350> [accessed 2/5/2022].

Wang, J.-J. (2016). Study on the context of school-based disaster management. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 19, 224–234.

Δαφέρμος, Β. (2011). *Κοινωνική στατιστική και μεθοδολογία έρευνας με το SPSS*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.

Καραθάνος, Δ. (2006). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον* [Διπλωματική εργασία]. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΜΣ Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

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

Κοτσώρη, Σ. (2018). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ετοιμότητα στην διαχείριση των κρίσεων στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η περίπτωση των σχολείων του Δήμου Τρίπολης* [Διπλωματική εργασία]. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, ΠΜΣ Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση.

Λαμπράκη, Σ. (2018). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Η περίπτωση της περιφέρειας Ηπείρου* [Διπλωματική εργασία]. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΠΜΣ Επιστήμες Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Συντονισμού.

Μεγαρίτης, Χ. (2015). *Τρόποι διαχείρισης εξελικτικών και περιστασιακών κρίσεων των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς* [Πτυχιακή εργασία]. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή.

Μούλελης, Η. (2015). *Στάσεις και αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών, για την Διαχείριση Κρίσεων σε Σχολικές Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας* [Διπλωματική Εργασία]. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Πανδή, Α. (2019). *Διαχείριση κρίσεων σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* [Διπλωματική εργασία]. Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιώς, ΠΜΣ Οικονομικά της Εκπαίδευσης.

- Παπαδόπουλος, Ι. (2015). *Περισσότερη ασφάλεια στα σχολεία*. Αθήνα: Παρισιάνου Α.Ε.
- Σαβελίδης, Σ. (2011). *Διοικητική των κρίσεων στο ελληνικό σύστημα δευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών οργανισμών* [Διδακτορική Διατριβή]. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Σακέλλης, Ι. (2021). *Σχολική ηγεσία και διαχείριση κρίσεων* [Διπλωματική εργασία]. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, ΠΜΣ Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση.
- Σιμιτζή, Γ. (2021). *Διαχείριση κρίσεων σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης – Περίπτωση κρίσης λόγω του ιού SARS-CoV-2* [Διπλωματική εργασία]. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, ΠΜΣ Δημόσια Οικονομική και Πολιτική.
- Σκούρου, Ε. (2013). *Παιδικά ατυχήματα στο σχολείο και στο σπίτι* (Πτυχιακή εργασία). Καβάλα: Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος.
- Σφακιανάκης, Μ.Κ. (2006). *Διοικητική κρίσεων*. Αθήνα: Έλλην.
- Τακοπούλου, Α. (2020). *Η διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα. Το παράδειγμα του σχολικού εκφοβισμού* [Διπλωματική εργασία]. Πάτρα: ΕΑΠ, ΠΜΣ Επιστήμες της Αγωγής.
- Φιλιόλια, Α., Παπαγεωργίου, Η., & Στεφανάτος, Σ. (2005). *Ολοκληρωμένο Σύστημα Διαχείρισης Κρίσεων & Ανθρώπινος Παράγοντας*. Αθήνα: Οικονομική Βιβλιοθήκη.
- Φώτου, Π. (2017). *Απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ετοιμότητα του σχολείου τους σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων* [Διπλωματική Εργασία]. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2012). *Παρέμβαση κρίσης στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χονδρογιάννη, Σ. (2019). *Διαχείριση κρίσεων στα σχολεία. Διερεύνηση των παραγόντων της πρόληψης και της εκπαίδευσης* [Διπλωματική εργασία]. Αθήνα: ΕΚΠΑ, ΠΜΣ Διεθνής Ιατρική-Διαχείριση Κρίσεων Υγείας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

I.



ΠΑ.Δ.Α. - ΑΡ.ΠΡΩΤ: 51406 - 31/05/2022 Αιγάλεω
ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΗΘΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥΠΟΛΗ ΑΛΕΞΟΥΣ ΑΙΓΑΛΕΩ
Ταχ. Δ/ση: Αγ. Σπυρίδωνος, Αιγάλεω ΤΚ 12243
Τηλέφωνο: 2105387294
e-mail: ethics@uniwa.gr
Πληροφορίες: Ευαγγελία Καπουτσή

Αιγάλεω: 30/05/2022

ΘΕΜΑ: Απάντηση σε αίτησή σας

ΠΡΟΣ: κ. Παπαβασιλόπουλο Βασίλειο

ΚΟΙΝ: κ. Γαλανάκη Μαρία

Έγκριση της πρότασης

Σας γνωρίζουμε ότι η Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας (Ε.Η.Δ.Ε.) του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής (ΠΑ.Δ.Α.), στην 21^η/30-05-2022 συνεδρίασή της, μέσω τηλεδιάσκεψης, εξέτασε το περιεχόμενο του ερευνητικού πρωτοκόλλου με τίτλο «Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση κρίσεων υγείας σε σχολικό περιβάλλον που φοιτούν μαθητές/τριες με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες», με αριθμό πρωτοκόλλου 49610/24-05-2022 και Επιστημονικά Υπεύθυνο τον κ. Παπαβασιλόπουλο Βασίλειο.

Λαμβάνοντας υπόψη:

1. Το έντυπο υποβολής της αίτησης
2. Το ερευνητικό πρωτόκολλο
3. Το έντυπο συγκατάθεσης των συμμετεχόντων στην έρευνα

Η Επιτροπή έκρινε ότι δεν αντιβαίνει στην κείμενη νομοθεσία και συνάδει με γενικά παραδεδεγμένους κανόνες ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας και ερευνητικής ακεραιότητας ως προς το περιεχόμενο και τον τρόπο διεξαγωγής του ερευνητικού έργου.

Επισημαίνεται ότι σε περίπτωση που προκύψει οποιαδήποτε τροποποίηση στο πρωτόκολλο της μελέτης θα πρέπει να επανυποβληθεί στην ΕΗΔΕ για επικαιροποίηση της έγκρισης.

Η Πρόεδρος της Ε.Η.Δ.Ε.

Anna Deltsidou
Digitally signed by Anna
Deltsidou
Date: 2022.05.31 08:08:51
+02'00'

Δρ Άννα Δελτσίδου
Καθηγήτρια

II.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Κυρίες και Κύριοι,

Ονομάζομαι Γαλανάκη Μαρία, στο πλαίσιο της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο Μεταπτυχιακό πρόγραμμα "Προαγωγή Υγείας Παιδιών και Εφήβων" του Τμήματος Πολιτικών Δημόσιας Υγείας της Σχολής Δημόσιας Υγείας του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής διεξάγω έρευνα για τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση κρίσεων υγείας σε σχολικό περιβάλλον που φοιτούν μαθητές/τριες με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες.

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει εγκριθεί από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Πανεπιστημίου με αριθμό πρωτοκόλλου: 49610

Για τις ανάγκες της έρευνας είναι απαραίτητη η συμπλήρωση ανώνυμου ερωτηματολογίου, δεν απαιτείται κανένα προσωπικό σας στοιχείο. Το όνομά σας ή οποιαδήποτε άλλη πληροφορία που σας ταυτοποιεί δεν θα καταγραφεί ή θα συσχετιστεί με τις απαντήσεις σας. Η συλλογή των απαντήσεων σας εξασφαλίζει την πλήρη ανωνυμία σας. Ο αναμενόμενος χρόνος συμπλήρωσης τους είναι περίπου 5 λεπτά. Αν κατά τη διάρκεια του ερωτηματολογίου, θελήσετε να αποσύρετε την συμμετοχή σας, μπορείτε να το κάνετε, κλείνοντας απλά το παράθυρο. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική. Στην περίπτωση αυτή, ΔΕΝ θα αποθηκευτούν οι προηγούμενες απαντήσεις σας. Οι απαντήσεις σας στο ερωτηματολόγιο αποθηκεύονται μόνο εάν επιλέξετε την εντολή "ΥΠΟΒΟΛΗ", που εμφανίζεται στο τέλος του ερωτηματολογίου.

Σας ενημερώνουμε ότι με την παρούσα συμμετοχή σας όλα τα σημαντικά δεδομένα για εμάς που θα συλλεχθούν, θα χρησιμοποιηθούν για στατιστική επεξεργασία και τα αποτελέσματα της έρευνας θα δημοσιευθούν.

Η ανωνυμία σας διασφαλίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας και δεν καταγράφονται ψηφιακά δεδομένα (IP address, e-mail). Η συλλογή δεδομένων θα πραγματοποιηθεί από την ερευνήτρια η οποία θα είναι και η μόνη που θα έχει πρόσβαση σε αυτά. Οι κωδικοποιημένες πληροφορίες του ηλεκτρονικού αρχείου θα διατηρηθούν μέχρι το πέρας της διπλωματικής εργασίας για στατιστική ανάλυση και στη συνέχεια τα δεδομένα θα διαγραφούν οριστικά.

Εάν επιθυμείτε να ρωτήσετε κάτι συγκεκριμένο σχετικά με τη συμμετοχή σας στην έρευνα, μπορείτε να επικοινωνείτε μαζί μου.

Γαλανάκη Μαρία

Αναπληρώτρια ΠΕ25 Α' βάρθμιας Εκπαίδευσης

e-mail : mgalanakh@yahoo.gr

Για οποιαδήποτε παράπονα ή καταγγελίες σχετικά με την έρευνα μπορείτε να απευθυνθείτε στην Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής (ethics@uniwa.gr).

Για οποιαδήποτε καταγγελία σχετικά με τη διαχείριση των προσωπικών σας δεδομένων μπορείτε να απευθυνθείτε και στον Υπεύθυνο Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής dpo@uniwa.gr).

Σε περίπτωση μη επίλυσης του προβλήματός σας μπορείτε να απευθυνθείτε στην Αρχή Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων (complaints@dpa.gr).

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο και την βοήθεια σας στην έρευνα!

Συμφωνείτε να συμμετάσχετε στην έρευνα (επιβεβαιώνετε ότι είστε άνω των 18 ετών);

Ναι

Όχι

Φύλο:

Άνδρας

Γυναίκα

Ηλικία:

- 18-30 ετών
- 31-40 ετών
- 41-50 ετών

Οικογενειακή κατάσταση:

- Έγγαμος (-
η)
- Άγαμος (-
η)
- Άλλο

Χρόνια υπηρεσίας:

Τίτλοι σπουδών:

- Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ
- Μεταπτυχιακό στον τομέα
- Διδακτορικό στον τομέα
- Άλλο

Σχέση εργασίας:

- Μόνιμος
- Αναπληρ
ωτής
- Ωρομίσθι
ος

Εσείς και οι μαθητές του σχολείου σας ενημερώνεστε στην αρχή κάθε διδακτικού έτους για τις ιδιαιτερότητες των χώρων εντός του σχολικού κτιρίου και του αύλιου χώρου για την πιθανότητα ατυχημάτων και μέτρων προστασίας;

- Ναι
- Όχι

Το σχολείο ως κοινωνικός οργανισμός είναι χώρος πρόκλησης ατυχημάτων (π.χ. τραυματισμοί μαθητών λόγω πτώσης ή κρίσεις επιληψίας, αιμορραγίες, κατάγματα κ.α.). Ως εκπαιδευτικός μπορείτε να μας αναφέρετε τη συχνότητα με την οποία γίνονται τα ατυχήματα στο σχολείο σας;

- Πλύ συχνά
- Συχνά
- Σπάνια
- Ποτέ

Αν η απάντησή σας στο προηγούμενο ερώτημα είναι «συχνά» μέχρι «πολύ συχνά», ποιος/α προσφέρει τις πρώτες βοήθειες (κυρίως στα πρώτα 20' λεπτά) στα ατυχήματα που συμβαίνουν στο σχολείο;

- Ο εξειδικευμένος εκπαιδευτικός
- Οποιοδήποτε μέλος του διδακτικού προσωπικού
- Ο εφημερεύων εκπαιδευτικός

Αν το ατύχημα είναι πολύ σοβαρό (π.χ. κάταγμα κάτω άκρων, ακατάσχετη αιμορραγία κ.α.) η μεταφορά του μαθητή στο πλησιέστερο Υγειονομικό κέντρο ή Νοσοκομείο γίνεται:

- Με ασθενοφόρο του Ε.Κ.Α..Β
- Με αυτοκίνητο εκπαιδευτικού
- Με αυτοκίνητο του γονέα

Σε ποιους από τους παρακάτω παράγοντες αποδίδετε τα ατυχήματα στο σχολείο σας;

(Σημειώστε κατά σειρά συχνότητας 1,2,3,...κ.ο.κ. ό,τι ισχύει)

Στην κακή κατάσταση του προαύλιου χώρου

Στο συνωστισμό πολλών μαθητών σε μικρό προαύλιο χώρο

Στη διαρρύθμιση των εσωτερικών χώρων του σχολείου

Στην ελλιπή επιτήρηση των χώρων του Σχολείου από τους εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς

Στην ακατάλληλη περίφραξη του σχολικού χώρου

Στον ακατάλληλο εξοπλισμό (όργανα και εγκαταστάσεις αθλημάτων, εξοπλισμός εργαστηρίων κ. λ. π.)

Στην επιθετική συμπεριφορά μαθητών

Σε φθαρμένα σκαλοπάτια, ξηλωμένα πλακάκια.

Προκειμένου να αντιμετωπίζετε έκτακτες ανάγκες (π.χ. πυρκαγιές, σεισμούς, πλημμύρες κ.α.) στο σχολείο σας:

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
α. Υπάρχει καταρτισμένο σχέδιο αντιμετώπισης σεισμών;		
β. Προγραμματίζετε ασκήσεις ετοιμότητας για τους σεισμούς στις αρχές κάθε σχολικού έτους;		
γ. Υπάρχει πλήρες σχέδιο για την αντιμετώπιση πλημμυρών;		
δ. Υπάρχει επεξεργασμένο σχέδιο αντιμετώπισης πυρκαγιών;		
ε. Προγραμματίζετε ανά τακτά χρονικά διαστήματα ασκήσεις για την αντιμετώπιση πυρκαγιών/ <u>πλημμύρων</u> ;		
στ. Υπάρχει σχέδιο αντιμετώπισης επιδημίας;		

Έχουν οριστεί από το σχολείο σας ομάδες εκπαιδευτικών για:

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
α. Την αντιμετώπιση των σεισμών;		
β. Την κατάσβεση πυρκαγιών;		
γ. Την παροχή πρώτων βοηθειών σε έκτακτες ανάγκες;		
δ. Την αντιμετώπιση πλημμυρών;		
ε. Την αντιμετώπιση σχολικής επιθετικότητας/εκφοβισμού;		

Είναι εφοδιασμένο το σχολείο σας για την αντιμετώπιση των έκτακτων αναγκών με:

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
α. Πυροσβεστικές φωλιές;		
β. Πυροσβεστήρες και πυρ ανιχνευτές σε όλες τις αίθουσες;		
γ. Πυροσβεστήρες σε ευαίσθητους χώρους (εργαστήρια, καυστήρες);		
δ. Πυρίμαχες στολές, πυρίμαχα γάντια;		
ε. Κουβέρτες, φτυάρια, αδιάβροχα, φορεία;		
στ. Σφυρίχτρες, φακούς;		
ζ. Εξόδους κινδύνου με την κατάλληλη και αυτοφωτιζόμενη ένδειξη		
η. Καλά φυλασσόμενο, συνεχώς ανανεωμένο και άμεσα προσβάσιμο από όλους σχολικό φαρμακείο;		

Στις κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου σας:

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
α. Υπάρχει πίνακας οδηγιών σε απόλυτα εμφανές σημείο;		
β. Υπάρχουν ανιχνευτές καπνού;		
γ. Υπάρχει συναγερμός φωτιάς ;		
δ. Υπάρχει αυτόματο σύστημα κατάσβεσης σε επικίνδυνα σημεία;		
ε. Υπάρχουν ασφαλείς σκάλες;		
στ. Όλες οι πόρτες ανοίγουν προς τα έξω;		
ζ. Υπάρχουν τζάμια ασφαλείας;		
η. Εξασφαλίζεται η δυνατότητα εισόδου (στον προαύλιο χώρο) αυτοκινήτων της Πυροσβεστικής;		

Πόσο συχνά γίνεται έλεγχος από την αρμόδια κρατική υπηρεσία για τη στατικότητα των κτιριακών εγκαταστάσεων του σχολείου σας;

- Κάθε χρόνο
- Μετά από κάθε σεισμό/πυρκαγιά
- Μετά από έγγραφη αναφορά του διευθυντή

Ο σύλλογος διδασκόντων έχει κάνει συστηματική προσέγγιση στον εντοπισμό «ενδεχόμενων κινδύνων-κρίσεων» (δηλ.βανδαλισμοί, κλοπές εργαστηρίων, αρχείου) στον εργασιακό χώρο του σχολείου σας;

- Ναι
- Όχι

Αν η απάντησή σας στην προηγούμενη ερώτηση είναι «Ναι» ποια μέτρα προστασίας έχουν ληφθεί;

	Ναι	Όχι
α. Σιδερένια κιγκλιδώματα σταγραφεία και στο εργαστήριο πληροφορικής;		
β. Συναγερμός στα γραφεία και στα εργαστήρια του σχολείου;		
γ. Κλειδαριές ασφαλείας;		
δ. Ύπαρξη φωτισμού κατά τη διάρκεια της νύχτας;		
ε. Ύπαρξη σχολικού φύλακα όταν το σχολείο είναι κλειστό;		

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι έχετε βοηθηθεί από τις αρμόδιες υπηρεσίες για τη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο Σχολείο σας;

	Παρά πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
α. Από το Υπουργείο Παιδείας					
β. Από Υγειονομικές Υπηρεσίες					
γ. Από Αστυνομικές – Πυροσβεστικές Αρχές					
δ. Από Δημοτικές- Περιφερειακές Αρχές					
ε. Από την Πολιτική Προστασία και Εθελοντικές Οργανώσεις που ανήκουν σε αυτήν					
στ. Από μη κρατικούς					

φορείς					
--------	--	--	--	--	--

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το σχολείο σας συγκεντρώνει όλες τις προϋποθέσεις ενός υγιεινού και ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Μέτριας
- Λίγο
- Καθόλου

Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε άγχος από τις παρακάτω όψεις της εργασίας σας, ως εκπαιδευτικός του σχολείου;

	Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
α. Συνθήκες/ Περιβάλλον					
β. Προκλήσεις ατυχημάτων/ Δυσάρεστων καταστάσεων					
γ. Στάση γονέων απέναντι στα ατυχήματα					

Ως εκπαιδευτικός του σχολείου έχετε επιμορφωθεί και πρακτικά εξασκηθεί:

	ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΕΞΑΣΚΗΣΗ
α. Στην αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών (π.χ. σεισμών, πυρκαγιών);		
β. Στην παροχή πρώτων βοηθειών;		
γ. Στη σωστή χρήση των μέσων αντιμετώπισης έκτακτων αναγκών (π.χ. πυροσβεστήρων);		
δ. Στην ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών;		
ε. Στην κατάρτιση σχεδίων εκτάκτων αναγκών (σεισμού, πυρκαγιές κ.ά);		